

UNIVERSITÉ D'OTTAWA

**LES SITUATIONS DE COMPROMISSION EN PROTECTION DE LA JEUNESSE  
REGARDS PROFESSIONNELS SUR LES INTERVENTIONS AUPRÈS  
DES PREMIÈRES NATIONS**

PAR

MARTINE ROBITAILLE

DÉPARTEMENT DE CRIMINOLOGIE  
FACULTÉ DES SCIENCES SOCIALES

THÈSE PRÉSENTÉE À LA FACULTÉ DES ÉTUDES SUPÉRIEURES  
EN VUE DE L'OBTENTION DU GRADE DE  
MAÎTRE ES ART (M.A.)

AVRIL 2011

© MARTINE ROBITAILLE, OTTAWA, CANADA, 2011

## SOMMAIRE

Parmi les minorités présentes au Canada, les communautés Premières Nations ont longtemps vécu et continuent à vivre des expériences qui les placent aux marges de la société canadienne. Récemment pourtant, une éclaircie est apparue, notamment en ce qui concerne les Centres Jeunesse au Québec. Des dispositifs ont ainsi été mis en place pour aider les intervenants à prendre des décisions qui prennent davantage en compte les réalités culturelles des communautés Premières Nations. Dans ce contexte, nous avons trouvé intéressant d'observer un de ces dispositifs pour comprendre où, quand et comment la culture Anishinaabeg des Premières Nations apparaît dans les décisions des intervenants quand ils sont confrontés à des situations de compromission et ce, aux stades de l'orientation et de l'application des mesures prises dans ce type de dossier.

À partir d'une approche ethnométhodologique de notre matériau empirique (entretiens et observations participantes), nous avons ainsi pu tirer cinq grands enseignements au sujet du processus décisionnel qui est suivi en matière de compromission (par processus décisionnel, nous n'entendons pas les décisions liées à l'évaluation du dossier mais seulement celles qui touchent à l'orientation et à l'application des mesures prises dans ledit dossier) : 1) La culture Anishinaabeg des Premières Nations prend différents visages selon l'acteur professionnel qui la mobilise et le contexte dans lequel il la mobilise ; 2) La culture Anishinaabeg des Premières Nations joue différents rôles (secondaire ou absent) dans le processus décisionnel en matière de compromission ; 3) Quand la culture Anishinaabeg des Premières Nations joue un rôle informel dans le processus décisionnel en matière de compromission, elle se fait toujours dans une approche différencialiste; 4) Quand la culture « blanche » joue un rôle

formel ou informel dans le processus décisionnel en matière de compromission, elle se fait toujours dans une approche normalisante; et 5) Qu'elles soient formelles ou informelles, les approches différencialiste et normalisante présentent des impasses comme des ouvertures.

## REMERCIEMENTS

Après cette grande aventure, m'y voici! Ma thèse a été un travail de longue haleine et surtout un grand défi. Après tous les questionnements intellectuels et les obstacles techniques dans mon parcours qui semblaient presque impossible à contourner voir à surmonter, j'ai réussi à voir le soleil. Je tiens ici à remercier ceux et celles qui ont contribué à la concrétisation, d'une façon ou d'une autre, à l'écriture d'un des plus beaux chapitres de ma vie : ma thèse de maîtrise.

Je souhaite tout d'abord remercier mon directeur de thèse, Jean-François Cauchie, qui a su piquer ma curiosité et allumer mon amour pour la recherche en criminologie lors de ses cours stimulants. Vous avez su affûter et polir l'ensemble de ma recherche et ce, de manière très minutieuse et attentionnée. Vous êtes certes la plus grande influence de ma carrière et les mots me manquent pour décrire avec justesse et exactitude l'appréciation que j'ai à votre égard. En plus, vous êtes un vrai ami qui comprend, qui écoute et qui rassure en me répétant souvent « no panic ».

Je remercie les responsables des Centres Jeunesse pour m'avoir ouvert leurs portes, particulièrement toutes les intervenantes avec lesquelles j'ai eu le privilège de m'entretenir.

Je suis très reconnaissante envers les professeures Colette Parent et Kathryn Campbell d'avoir accepté les tâches d'évaluatrices de ma recherche ainsi qu'envers le professeur Patrice Corriveau pour sa participation comme président de séance. Je tiens également à exprimer ma reconnaissance envers un professeur exceptionnel, Fernando Acosta, pour son expertise méthodologique et théorique, son support moral lors de mes remises en question ainsi que sa présence très appréciée lors de ma soutenance.

Mes remerciements les plus vifs s'adressent aussi à Michel et Danielle Aumont, pour m'avoir ouvertement accueilli dans leur maison comme « leur fille » pendant ma cueillette de données; à Mike et Judy pour leur connaissances culturelles et leur présence constante et attentionnée pendant mon parcours; à John, Karen, Beverly et Willow, pour leur contributions culturelles; à Nathalie pour le temps et la patience qu'elle a accordée à la correction de ma thèse; à Margaret pour ses talents remarquables en traduction; et à Philippe Cross pour son support. Un gros merci à Jari d'avoir été présent à mes côtés tout le long de mon parcours. Ma gratitude s'adresse aussi à mes chères amies pour leurs encouragements.

Je tiens à exprimer ma profonde et sincère gratitude à mes parents, Danielle et Lucien. Ce travail n'aurait jamais été réalisé sans leur soutien, leur dévouement, leurs conseils et leurs encouragements. C'est grâce à vous que je me retrouve ici aujourd'hui et je suis tellement fière d'être votre fille. Professeurs extraordinaires de la vie, vous veillez sur moi depuis toujours pour mettre à ma disposition tous les outils nécessaires pour me permettre de cheminer et d'exceller dans la vie. Avec patience pour mes impatiences parfois, vous avez toujours été disponibles et avez accepté mes choix sans pour autant toujours les comprendre. Vous avez été, Lucien et Danielle, ma principale source de motivation.

Je clos enfin ces remerciements en dédiant cette thèse de maîtrise comme source d'inspiration, avec affection, à ma petite soeur Marie-France que j'adore de tout mon coeur. Je suis fière d'avoir une sœur aussi brillante, énergique et courageuse. Fonce dans la vie, Marie-France! Je serai toujours là pour toi.

## Table des matières

Sommaire.....	2
Remerciements.....	4
Introduction.....	9
Chapitre Premier – L’objet d’étude/ L’approche théorique.....	14
1. L’objet d’étude.....	15
2. L’approche théorique : l’ethnométhodologie.....	20
3. Les concepts clés.....	28
4. Le contexte mis en avant dans les entretiens et par l’observation participante.....	34
Chapitre II – La question méthodologique.....	52
1. L’approche ethnométhodologique.....	54
2. L’analyse de l’assise empirique.....	56
2.1 L’analyse par thématique.....	56
2.2 L’analyse par la théorisation ancrée.....	58
3. Les techniques de cueillette de données.....	60
3.1 La méthode principale : l’entretien.....	60
3.2 La méthode secondaire : l’observation participante.....	62
4. La construction de l’échantillon pour l’entretien et l’observation.....	64
5. La constitution de l’assise empirique.....	66
Chapitre III – Le rôle de la culture dans le processus décisionnel en matière de compromission.....	74

1. Les visages de la culture .....	75
2. Le rôle secondaire ou absent de la culture dans le processus décisionnel en matière de compromission.....	81
3. Le rôle formel de la culture dans le processus décisionnel en matière de compromission.....	87
4. Le rôle informel de la culture dans le processus décisionnel en matière de compromission.....	93
4.1 L’informel qui normalise : « une culture pour tous ».....	94
4.2 L’informel qui différencie : « à chacun sa culture ».....	96
4.2.1 Les nécessités pragmatiques pour la simple tenue du processus décisionnel en matière de compromission.....	100
4.2.2 Les résistances culturelles à la poursuite formelle du processus décisionnel en matière de compromission.....	113
5. Les pièges d’une culture qui normalise (informellement comme formellement).....	130
6. Les pièges d’une culture qui différencie (informellement comme informellement).....	137
Conclusion.....	141
Annexe.....	146
Références.....	151

## INTRODUCTION

Parmi les minorités présentes au Canada, les communautés Premières Nations ont sans nul doute vécu des heures sombres dans leur histoire. Par Premières Nations<sup>1</sup>, nous entendons les Indiens qui habitent au Canada, possédant ou non le statut d'Indien. Qu'il s'agisse de la colonisation, des réserves, des politiques éducatives (écoles résidentielles, Centres Jeunesse, etc.) ou encore de leur surreprésentation dans le système pénal, ces communautés ont longtemps vécu et continuent à vivre des expériences qui les placent aux marges de la société canadienne. Récemment pourtant, une éclaircie est apparue, notamment en ce qui concerne les Centres Jeunesse au Québec. Des dispositifs ont ainsi été mis en place pour aider les intervenants à prendre des décisions qui prennent davantage en compte les réalités culturelles des communautés Premières Nations.

Dans ce contexte, nous avons trouvé intéressant d'observer un de ces dispositifs pour comprendre où, quand et comment la culture Anishinaabeg<sup>2</sup> des Premières Nations apparaît dans les décisions des intervenants quand ils sont confrontés à des situations de compromission (à savoir, des situations où la sécurité de l'enfant est possiblement compromise et qui peuvent conduire à une intervention de la Protection de la Jeunesse), plus précisément où, quand et comment cette culture apparaît dans l'orientation et l'application des mesures qui font suite à ces situations de compromission (cf. infra). Notre dispositif à

---

<sup>1</sup> Le terme *Premières Nations* est utilisé sur notre terrain par les intervenantes et donc, dans une perspective ethnométhodologique, nous l'utilisons tout au long de notre recherche lorsque nous faisons référence aux Indiens (que leur statut soit officiel ou non). On retrouve par ailleurs le même terme dans les documents officiels du Gouvernement du Canada (2009).

<sup>2</sup> La culture Anishinaabeg recouvre les cultures des Objibes, des Odawas, des Algonquins, des Crees et des Chippewas. Elle n'est pas pour autant uniforme. Elle partage par ailleurs, avec d'autres cultures Premières Nations, un rapport au temps et à l'espace différent des cultures « blanches » (Ross, 1992). Nous utilisons donc le terme Anishinaabeg pour être à la fois plus spécifique en termes de culture Première Nation mais aussi suffisamment large pour préserver l'anonymat du Centre jeunesse observé dans notre étude. Précisons aussi que quand nous parlons de culture, nous gardons en tête une définition large qui renvoie à celle de Tylor (1873 :1) « *that complex whole which includes knowledge, belief, art, morals, law, custom, and any other capabilities and habits acquired by man as a member of society* ».

l'étude est un Centre Jeunesse au Québec qui a une importante clientèle de Premières Nations et qui est organisé pour offrir des services plus adaptés aux besoins et aux particularités des Premières Nations.

Après avoir présenté notre question de recherche et l'approche théorique qui viendra l'encadrer – et avant l'analyse proprement dite, nous évoquerons non pas tant le contexte global dans lequel pourrait s'inscrire la très complexe problématique des rapports entre les Premières Nations et les institutions canadiennes chargées d'encadrer (entre autres) leurs déviances, mais plutôt *le contexte tel qu'il est ressorti* dans notre approche ethnométhodologique (cf. infra) des entretiens avec des intervenantes<sup>3</sup> du Centre Jeunesse à l'étude. Nous verrons ainsi que celles-ci soulignent le poids des écoles résidentielles non seulement quand elles rendent compte de leur travail auprès des populations Premières Nations (souci de se distancer du drame de ces écoles, peur des comparaisons, etc.) mais aussi quand elles évoquent leur importance dans les représentations de certains de leurs clients (inscription du présent dans « ce » passé, dénonciation de tout ce qui pourrait s'en rapprocher, etc.). Cette mise en contexte des écoles résidentielles ne vise pas donc pas, loin s'en faut, à minimiser le poids d'autres événements historiques touchant les Premières Nations, qu'ils soient douloureux (comme la colonisation) ou porteurs d'espoirs (comme la création de la Commission de vérité et réconciliation au Canada), elle n'est que la conséquence assumée de suivre le paradigme compréhensif qu'est l'ethnométhodologie. Nous nous sommes en effet limitée au contexte à même de rendre compte et raison de « l'ordre du monde » que construisent les intervenantes ; ordre auquel elles se réfèrent dans

---

<sup>3</sup> Nous verrons plus loin pourquoi nous parlons ici d'intervenantes et non d'intervenants.

leurs activités professionnelles quotidiennes. Ce contexte qui est ressorti de nos entretiens, nous le verrons, ne concerne pas seulement les écoles résidentielles, il a également trait à une vision idéaliste de la justice Autochtone : à travers les justifications que les intervenantes donnent à leurs adaptations culturelles mais aussi via leurs conceptions des écarts entre les pratiques de justice telles qu'elles existent (dans les Centres Jeunesse mais aussi en droit criminel) et celles telles qu'elles auraient été historiquement pratiquées (ou en tout cas idéalisées) dans les communautés Premières Nations.

Cherchant à comprendre où, quand et comment la culture Anishinaabeg apparaît dans les décisions (d'orientation et d'application des mesures) que prennent les intervenantes du Centre Jeunesse à l'étude, notre recherche se situe, nous l'avons dit, dans une sociologie compréhensive. Si notre approche théorique s'appuie sur l'ethnométhodologie, c'est parce que notre objet de recherche vise à comprendre les « méthodes » que les intervenants utilisent pour justifier leurs tâches coutumières les menant à de telles prises de décisions. Pour comprendre comment les intervenants donnent sens à ce qu'ils font, nous avons réalisé des entretiens avec les intervenants ainsi que des observations participantes. Ce que nous étudions renvoie à un processus *décisionnel*, qui au départ, avait été défini de manière large, renvoyant à la fois aux décisions des phases d'évaluation, d'orientation et d'application des mesures. En accord avec le Centre Jeunesse étudié, nous nous sommes finalement arrêtée aux décisions touchant seulement les phases d'orientation et d'application desdites mesures en matière de compromission. Le statut même de compromission (à savoir si un enfant est en danger ou non) n'est donc pas l'objet de notre recherche. Notre propos porte plutôt sur la manière dont la culture Anishinaabeg intervient une fois qu'une situation a été jugée

problématique (à savoir, sur la manière dont la culture joue dans l'orientation et la mise en application des mesures qui font suite à la situation qualifiée de problématique). Au cœur de notre dispositif ethnométhodologique et de la question de départ qui nous interpellait (comprendre où, quand et comment la culture Anishinaabeg des Premières Nations apparaît dans les décisions des intervenants quand ils sont confrontés à des situations de compromission), nous allons alors procéder par théorisation ancrée et par analyse thématique pour ordonner notre empirie.

CHAPITRE PREMIER  
L'OBJET D'ÉTUDE/ L'APPROCHE THÉORIQUE

Certains dispositifs ont été mis en place dans les Centres Jeunesse pour aider les intervenants à prendre des décisions qui tiennent davantage compte des réalités culturelles des communautés Premières Nations. Nous aimerions à ce titre observer un de ces dispositifs pour comprendre où, quand et comment la culture Anishinaabeg des Premières Nations apparaît dans les décisions des intervenants quand ils sont confrontés à des situations de compromission. Dans un deuxième temps, nous présenterons le fil conducteur de notre recherche, c'est-à-dire notre approche théorique qu'est l'ethnométhodologie. Dans un troisième temps, nous préciserons les concepts clés de notre recherche et dans un dernier temps, nous présenterons le contexte de notre recherche tel qu'il a été mis en avant par notre objet d'étude.

## 1. L'objet d'étude

Pour remédier aux problèmes liés aux différences culturelles entre les communautés Premières Nations et les dispositifs de justice provinciale et fédérale, plusieurs réformes ont été élaborées au niveau des politiques, des programmes et des initiatives : amendements à certaines lois et politiques pour inclure des dispositions spécifiques pour les Premières Nations; mise en place de programmes culturels; rencontres avec les aînés; cercles de guérison, etc. Concernant la justice provinciale au Québec, plus spécifiquement la *Loi sur la protection de la jeunesse*, nous constatons l'existence de dispositifs qui visent une intervention différente et plus soucieuse des caractères culturels des Premières Nations. Dans un contexte où les Premières Nations sont davantage prises en compte que par le passé, il serait intéressant de mieux saisir comment les intervenants de ces dispositifs, prennent leurs

décisions concernant leur clientèle Premières Nations. Parmi les nombreux dispositifs existants au Québec, nous retrouvons des Centres Jeunesse qui interviennent plus spécifiquement auprès d'une clientèle Premières Nations. C'est sur l'un d'entre eux que nous porterons notre attention.

Le Centre Jeunesse à l'étude a été mis en place pour offrir des services plus adaptés aux besoins et aux particularités des Premières Nations. Le mandat des Centres Jeunesse au Québec concerne les trois lois suivantes : la *Loi sur le système de justice pénale pour les adolescents* (LSJPA), la *Loi sur les services de santé et les services sociaux* (LSSSS) et la *Loi sur la protection de jeunesse*. Pour notre part, nous nous intéressons à la *Loi sur la protection de la jeunesse*. Sous l'égide de la *Loi de la protection de la jeunesse*, les Centres Jeunesse ont pour mission de protéger les enfants et les adolescents afin que leur sécurité et leur développement ne soient pas compromis. Ils offrent des services spécialisés caractérisés par un souci de tenir compte des besoins des enfants en difficulté. La clientèle de cette loi est constituée « *des jeunes de moins de 18 ans qui vivent une situation dangereuse pour leur sécurité ou leur développement* » (ACJQ, 2008). Dans l'article 38 de la *Loi sur la Protection de la Jeunesse*, ces situations dangereuses sont décrites comme des situations de compromission. Cet article indique que « *la sécurité ou le développement d'un enfant est considéré comme compromis lorsqu'il se retrouve dans une situation d'abandon, de négligence, de mauvais traitements psychologiques, d'abus sexuels ou d'abus physiques ou lorsqu'il présente des troubles de comportement sérieux* » (Québec, 2006: 20).

Dans cet article de loi, nous retrouvons six problématiques de compromission : l'abandon, la

négligence, les mauvais traitements psychologiques, l'abus sexuel, l'abus physique et les troubles de comportements. Ces six problématiques sont définies dans l'article de loi de la façon suivante : l'abandon, lorsque les parents d'un enfant sont décédés ou quand ils n'en assurent pas le soin ou l'éducation et que, dans ces deux cas, ces implications ne sont pas comblées par une tierce personne compte tenu des besoins de l'enfant (Québec, 2006: 21); la négligence, lorsqu'il y a un risque sérieux qu'un parent ou qu'une personne qui a la garde d'un enfant ne comblent pas ses besoins essentiels sur le plan physique (ex : alimentaire, vestimentaires, d'hygiène, etc.), sur le plan de santé (ex : soins requis pour la santé physique ou mentale) et sur le plan éducatif (Québec, 2006: 21); les mauvais traitements psychologiques, quand un enfant subit des comportements infligés de manière répétitive ou avec un certain niveau de gravité, qui réfèrent à « (...) *de l'indifférence, du dénigrement, du rejet affectif, de l'isolement, des menaces, de l'exploitation, entre autres si l'enfant est forcé à faire un travail disproportionné par rapport à ses capacités, ou par l'exposition à la violence conjugale ou familiale* » (Québec, 2006: 21), de la part d'une parent ou d'une tierce personne, et qu'aucun moyen requis n'est mis en place pour faire cesser cette situation (Québec, 2006: 21); l'abus sexuel, quand un enfant subit ou est à risque de subir, de la part d'un parent ou d'une tierce personne, des gestes à caractère sexuel et qu'aucun moyen n'est mis en place pour faire cesser cette situation (Québec, 2006: 21); l'abus physique, lorsqu'un enfant subit ou est à risque de subir des brusqueries corporelles ou des moyens éducatifs déraisonnables de la part d'une parent ou d'une tierce personne et qu'aucun moyen n'est mis en place pour mettre fin à ceux-ci (Québec, 2006: 22) ; les troubles de comportements sérieux, lorsqu'un enfant adopte des comportements graves ou perpétuels qui portent préjudice à son intégrité physique ou psychologique ou à celle d'une autre personne, sans

qu'aucun moyen ne soit pris pour faire cesser ceux-ci (Québec, 2006: 22).

Précisons ici que dans une logique ethnométhodologique (cf. infra), l'objet de notre recherche n'est pas de voir comment la *Loi sur la protection de la jeunesse* est appliquée mais bien comment les acteurs justifient les « méthodes » qui rendent compte et rendent raison des situations de compromission.

Comme pour tous les Centres Jeunesse au Québec, on retrouve dans le Centre Jeunesse à l'étude trois grandes étapes suite à la rétention d'un signalement : l'évaluation, l'orientation et l'application des mesures. Un dossier va être acheminé dans ces trois étapes lorsqu'il est pris en charge par la *Loi sur la Protection de la Jeunesse*. Nous qualifions ce cheminement dans les étapes mentionnées ci haut comme le processus décisionnel en matière de compromission (nous précisons dans nos concepts ce que nous entendons par processus décisionnel au sens large et au sens restreint<sup>4</sup>). Le cadre de référence qui accompagne ce processus décisionnel est constitué de lignes directrices, d'actions et de décisions que doivent suivre les intervenants. Dans chacune des étapes mentionnées ci haut (c'est-à-dire à l'évaluation, à l'orientation et à l'application des mesures), des décisions sont prises et celles-ci sont soutenues par une panoplie d'actions régulières et routinières qu'entreprennent les intervenants dans le cadre de leur travail. Les justifications à travers lesquelles les intervenants, prétendant faire la théorie de leur pratique, doivent ainsi « (...) *sans nécessairement (être lu comme) fausses, (...) être rapprochées de l'ensemble des conditions qui déterminent la structure objective de l'institution* » (Goffman, 1968: 12).

---

<sup>4</sup> Au sens large quand il touche aux trois phases ; au sens restreint quand, comme c'est le cas dans notre étude, il ne touche qu'aux phases d'orientation et d'application.

Notre objet de recherche vise à comprendre les significations qui soutiennent de manière quotidienne les actions et les décisions des intervenants d'un Centre Jeunesse au Québec qui intervient auprès d'une importante clientèle Premières Nations et ce, pour saisir le processus décisionnel (au sens restreint) des intervenants. Par processus décisionnel au sens restreint, nous n'entendons ici que les décisions qui touchent à l'orientation et l'application des mesures d'un dossier de compromission (voir infra). Nous cherchons donc à comprendre comment le bagage de connaissances de l'intervenant, les cadres de références (dont la *Loi sur la Protection de la Jeunesse*, des cadres de références spécifiques provinciaux, etc.) et les cadres administratifs (citons entre autres les cadres qui régissent les lignes directrices des trois étapes de prise en charge en matière de compromission, par exemple, le Système de soutien à la pratique (SSP) qui est un outil standardisé dans tous les Centres Jeunesse au Québec) peuvent jouer un rôle sur les comportements adoptés par les intervenants pour gérer les dossiers de compromission. À partir ou au-delà des cadres de références législatifs et administratifs qui accompagnent ces décisions souvent difficiles à prendre, nous cherchons à mieux comprendre quand, où et comment intervient la réalité culturelle Anishinaabeg des Premières Nations. Quand est-elle valorisée ou au contraire écartée? Où pouvons-nous l'identifier et où apparaît-elle nuancée voire métissée? Etc. Comment, à partir et au-delà des cadres de références législatifs et administratifs, des événements que l'on appelle juridiquement des « situations de compromission » sont traités dans chacune des étapes du processus décisionnel<sup>5</sup> par les intervenants du Centre Jeunesse à l'étude. Cette question est intéressante dans la mesure où on peut la mettre en débat avec celle qui laisserait entendre que des critères qui reflètent insuffisamment la réalité des Premières Nations (prises en

---

<sup>5</sup> Rappelons que le processus décisionnel qui nous intéresse renvoie seulement aux phases d'orientation et d'application des mesures.

charge le Centre Jeunesse à l'étude) pourraient avoir également un poids dans les décisions prises en matière de compromission.

L'intérêt de notre étude est lié au manque de recherche sur ce type de problématique, à la nouveauté d'une intervention qui se soucie d'à la fois tenir compte et de ne pas (trop) tenir compte des différences culturelles. Mentionnons tout d'abord le manque de recherche dans la région de l'est du Canada puisque nous remarquons que la majorité des recherches au Canada sur les populations Premières Nations ont été produites dans l'ouest du pays. Très peu de recherches existent par ailleurs en français et par ailleurs, très peu ont ainsi été réalisées au Québec. Enfin, très peu de gens dans la population générale sont conscients de l'existence de tels Centres Jeunesse qui interviennent auprès d'importantes clientèles Premières Nations. Les résultats de l'étude pourraient donc ouvrir à d'autres études sur le sujet mais aussi inviter au dialogue monde de la recherche et monde professionnel. Un dialogue d'autant plus stimulant que les Centres Jeunesse eux-mêmes ont marqué un intérêt pour davantage tenir compte des différences culturelles entre les Premières Nations et les autres Québécois et ce, tout en ayant le souci de considérer tout le monde sur un même pied d'égalité.

## 2. L'approche théorique : l'ethnométhodologie

Nous nous sommes appuyée sur l'ethnométhodologie, plus particulièrement sur le texte de Coulon (1987) pour comprendre, dans un Centre Jeunesse au Québec concerné par une clientèle Premières Nations, comment les intervenants rendent compte et rendent raison de leurs actions et leurs décisions dans les dossiers de compromission des clients Premières

Nations. Nous avons puisé nos fondements dans l'ethnométhodologie et plusieurs de ses concepts furent très féconds lorsque appliqués à notre assise empirique. Contrairement à la sociologie traditionnelle<sup>6</sup>, l'ethnométhodologie considère les faits sociaux comme des « accomplissements pratiques », c'est-à-dire qu'ils sont produits par les êtres humains dans le cadre de leurs activités quotidiennes, qu'elles soient les plus élémentaires ou les plus complexes (Acosta, 2005). Ce qui constitue l'objet de l'ethnométhodologie, c'est précisément ces « accomplissements pratiques », c'est-à-dire la production humaine des faits sociaux (Acosta, 2005). Ce que les ethnométhodologues cherchent à connaître, c'est comment (par quelles méthodes pratiques) les individus construisent dans leurs actions quotidiennes cette certitude d'être entourés d'un monde réel, concret, etc. (Acosta, 2005). Pour l'ethnométhodologie, il y a un ordre dans le monde et cet ordre possède un sens que nous pouvons reconnaître sans difficulté (Acosta, 2005). Cet ordre n'est cependant pas dans le monde mais il est la manière même par laquelle nous organisons le monde et donc, c'est nous qui mettons l'ordre dans le monde (Acosta, 2005). Nous construisons cet ordre du monde en même temps que nous nous référons à lui dans nos activités quotidiennes (Acosta, 2005). Ce qui nous entoure (le monde) est accessible à nous et en décrivant le monde (en nous référant à lui), nous le constituons en même temps comme une réalité pour nous (Acosta, 2005). Bref, l'ethnométhodologie est la recherche empirique des méthodes utilisées par les individus pour donner sens et en même temps accomplir leurs actions quotidiennes. L'ethnométhodologie se situe donc dans une sociologie compréhensive (Brion, 2003: 10) avec une perspective constructiviste puisqu'elle cherche à comprendre comment les individus, dans une situation particulière, jouent un rôle actif dans la construction détaillée

---

<sup>6</sup> Pour la sociologie traditionnelle, les faits sociaux sont une réalité objective et cette réalité est l'objet de la sociologie (qui doit, par conséquent, chercher à les expliquer) (Acosta, 2005).

de cette situation et comprennent eux-mêmes cette situation particulière (Coulon, 1987: 12).

C'est donc sur les activités pratiques des intervenants et sur leurs raisonnements que se retrouve l'intérêt de l'ethnométhodologie (Coulon, 1987: 26).

*« L'intérêt de l'ethnométhodologie est de mettre à jour les méthodes par lesquelles les acteurs « actualisent » ces règles. C'est ce qui les rend observables et descriptibles. Les activités pratiques des membres, dans leurs activités concrètes, révèlent les règles et les procédures. Autrement dit, l'observation attentive et l'analyse des processus mis en œuvre dans les actions permettraient de mettre à jour les procédures par lesquelles les acteurs interprètent constamment la réalité sociale, inventent la vie dans un bricolage permanent » (Coulon, 1987: 28).*

Garfinkel et Sacks (p.353 dans Coulon, 1987 : 27) indiquent que *« les faits sociaux sont les accomplissements des membres »*. C'est ainsi que pour l'ethnométhodologie, la « réalité » est construite constamment par les individus (Coulon, 1987: 27) ; raison pour laquelle *« l'ethnométhodologie porte autant d'attention à la façon dont les membres prennent des décisions » (Coulon, 1987: 27)*. Dans la pratique, les individus n'appliquent jamais de manière exacte les règles et les normes et ne se limitent pas à des modèles de travail préétablis. Produits dans une activité continuelle par la mise en place de savoir-faire, procédures et conduites, les faits sociaux ne peuvent être considérés comme des objets sociaux stables.

*« La signification sociale des objets sociaux provient de ce qu'on leur donne sens au cours de nos interactions. Et si certaines de ces significations sont stables dans le temps, elles doivent être renégociées à chaque nouvelle interaction. L'interaction est définie comme un ordre négocié, temporaire, fragile, qui doit être construit en permanence afin d'interpréter le monde » (Coulon, 1987: 12).*

Garfinkel (1952: 1) mentionne qu'en octroyant une même attention aux activités routinière de la vie quotidienne qu'à celles qui ont lieu dans des circonstances extraordinaires, nous pouvons appréhender les activités quotidiennes comme des sujets scientifiques. Ce qui est donc scientifique dans les recherches des ethnométhodologues est l'analyse des méthodes que les individus adoptent pour réaliser les différentes tâches dans leur quotidien (Mucchielli, 1996: 73).

L'ethnométhodologie est donc le raisonnement sociologique pratique le plus approprié pour nous permettre de comprendre les méthodes ou le processus utilisés par les intervenants pour prendre des décisions envers leur clientèle Première Nations. Nous présentons dans un premier temps les liens entre l'ethnométhodologie et notre objet pour justifier son utilisation dans notre recherche et dans un deuxième temps, les liens entre l'ethnométhodologie et notre méthodologie pour justifier sa pertinence.

L'ethnométhodologie nous permet de voir l'organisation sociale professionnelle des intervenants dans le Centre Jeunesse à l'étude. Elle nous aide à saisir le rôle joué par les individus dans la construction leur quotidien (Coulon, 1987: 12). L'ethnométhodologie nous permet ainsi de nous attarder aux détails des actions quotidiennes pour pouvoir saisir les significations récurrentes des intervenants présentes dans leurs interactions avec leur clientèle, leurs partenaires, leurs supérieurs, etc. Ces significations spécifiques aux intervenants de ce Centre Jeunesse peuvent nous permettre de mieux comprendre le contexte et la clientèle avec lesquels les intervenants travaillent. Mentionnons ici que ce qui est

particulièrement essentiel à retenir de l'ethnométhodologie pour notre objet, c'est les concepts suivants : l'indexicalité; le membre; la réflexivité; et l'« accountability ».

Le concept d'indexicalité fait référence à des expressions (du langage commun) construites dans un contexte immédiat (Coulon, 1987: 33) et il s'avère important de comprendre le contexte immédiat dans lequel a lieu une situation pour comprendre le sens attribué à celle-ci par les individus. Pour attribuer un sens à une situation (le sens est propre aux personnes qui vivent la situation), l'ethnométhodologue doit tenir compte des circonstances qui influent sur la situation en question. Les mots et les situations elles-mêmes sont des indexicaux c'est-à-dire que les « (...) mots, ne prennent leur sens « complet » que dans leur contexte de production, que s'ils sont « indexés » à une situation d'échange linguistique » (Coulon, 1987 : 29). Le concept d'indexicalité nous permet de tenir compte des circonstances dans le contexte immédiat qui influencent les actions et les décisions des intervenants. « Pour chaque membre, la signification de son langage quotidien dépend du contexte dans lequel ce langage apparaît. Le langage naturel ne peut faire sens indépendamment de ses conditions d'usage et d'énonciation » (Coulon, 1987: 30). Le contexte immédiat et la clientèle avec laquelle les intervenants travaillent prennent des significations particulières, et influencent la manière dont les intervenants agissent quotidiennement dans le cadre de leur travail avec leur clientèle Premières Nations.

Le concept de membre réfère à un individu, partie prenante d'une situation, qui maîtrise le langage commun de cette situation et qui a intériorisé des règles de cette situation (Coulon, 1987). Le membre partage avec d'autres membres (dans cette même situation) des

connaissances communes. Avec ces dernières, le membre est capable « (...) *d'inventer des dispositifs adaptations pour donner sens au monde qui l'entoure* » (Coulon, 1987: 45).

*« Devenir membre, c'est s'affilier à un groupe, à une institution, ce qui requiert la maîtrise progressive du langage institutionnel commun. Cette affiliation repose sur la particularité de chacun, sa manière singulière de se débattre avec le monde, d'« être au monde » dans les institutions sociales de la vie quotidienne. Une fois affiliés, les membres n'ont pas besoin de s'interroger sur ce qu'ils font. Ils connaissent les implicites de leurs conduites et acceptent les routines inscrites dans les pratiques sociales »* (Coulon, 1987: 44)

Ce concept nous permet de comprendre l'intervenant dans le Centre Jeunesse à l'étude puisqu'il est un membre d'une équipe d'intervenants, qui partage des cadres de références, des rôles, des règles formelles et informelles, une philosophie, une approche et une clientèle particulière. Les différents attributs des intervenants du Centre Jeunesse en tant que professionnels font d'eux les membres de ce centre et non d'un autre.

Le troisième concept, la réflexivité, consiste en une situation, dans laquelle se retrouvent des individus qui engendrent sa description et c'est dans cette description qu'on retrouve le sens de cette situation (Coulon, 1987). Pour Coulon (1987: 37), la réflexivité renvoie aux pratiques qui décrivent et constituent une situation. *« C'est les propriétés des activités qui présupposent en même temps qu'elles rendent observables la même chose »* (Coulon, 1987: 37). Les individus ne sont pas conscients qu'en décrivant quelque chose, ils construisent en même temps la signification de ce qu'ils décrivent. Les pratiques réflexives ne sont pas celles auxquelles les individus réfléchissent. Ces pratiques vont de soi mais les individus *« reconnaissent, démontrent et rendent observable à chacun des autres membres le caractère institutionnel de leurs pratiques concrètes »* (Coulon, 1987: 37). La réflexivité nous permet

de comprendre comment les intervenants du Centre Jeunesse construisent leur prise de décision pour justifier leurs actions. Cette description des situations (dans lesquelles se retrouvent les intervenants) est réalisée grâce aux échanges qu'ils entreprennent avec d'autres individus. C'est en décrivant une situation lors d'interactions que les intervenants construisent le sens et mettent de l'ordre dans ce qu'ils décrivent. Cette réflexivité est particulièrement présente dans la mesure où les intervenants maintiennent des relations quotidiennes avec d'autres individus.

L'« accountability », dernier concept, repose sur le fait qu'une situation est remplie d'éléments constitutifs porteurs de sens et que le sens que les personnes attribuent devient un « account » (quelque chose de descriptible, d'intelligible, rapportable, analysable et compréhensif) (Coulon, 1987: 39). Garfinkel (1967: vii) indique que « *les études ethnométhodologiques analysent les activités de tous les jours comme des méthodes que les membres utilisent pour rendre ces mêmes activités visiblement-rationnelles-et-rapportables-à-toutes-fins-pratiques, c'est dire descriptibles (accountable), en tant qu'organisation ordinaire des activités de tous les jours* ». L'« accountability » est réflexive (au sens où l'« accountability » d'une activité est un élément constitutif de l'activité) et rationnelle (au sens où l'« accountability » résulte d'une méthode dans une situation qui rend les activités intelligibles et descriptibles) (Coulon, 1987: 38). L'« accountability » informe et structure donc les situations. Ce concept est important pour notre objet dans la mesure où les intervenants, de manière quotidienne, sont assujettis à diverses situations, tant au niveau de la pratique d'intervenant qu'au niveau plus bureaucratique, administratif et légal. Ce qui est descriptible, c'est-à-dire les actions qu'entreprennent les intervenants dans ce Centre

Jeunesse, est intelligible. Nous pouvons rapporter l'intelligible pour l'analyser, ce qui nous permet de comprendre le processus décisionnel des intervenants en Protection de la Jeunesse dans un Centre Jeunesse au Québec concerné avec une importante clientèle Premières Nations.

Quoiqu'il y ait plusieurs champs d'application de l'ethnométhodologie, notamment dans le système pénal, les tribunaux, les prisons, les forces policières, etc., il est toutefois très intéressant d'entamer une étude ethnométhodologique sur un dispositif récent (à savoir, un Centre Jeunesse qui intervient auprès d'une population Premières Nations). Regardons maintenant les liens entre l'ethnométhodologie et notre méthodologie de recherche.

L'ethnométhodologie se prête bien à notre méthodologie de recherche, à savoir une démarche qualitative, des techniques de cueillette de données qualitatives (l'entretien et l'observation participante) et un échantillon qualitatif (par cas unique). À partir d'entretiens et d'observation participante dans le Centre Jeunesse à l'étude, nous sommes en mesure de comprendre, à partir de diverses variabilités d'analyse en théorisation ancrée et analyse par thématique, comment le processus décisionnel en intervention dans le Centre Jeunesse à l'étude est construit. En analysant les interactions concrètes échangées entre les intervenants et les autres acteurs et en analysant les propos des intervenants (c'est-à-dire comment ils font sens de ce qu'ils font), nous comprenons comment les intervenants rendent compte et rendent raison des décisions qu'ils prennent par rapport à leur clientèle Premières Nations. L'intérêt d'utiliser l'entretien et l'observation, c'est qu'ils nous permettent d'étudier notre objet dans

sa totalité (Laplantine, 1987), c'est-à-dire le Centre Jeunesse tel qu'il fonctionne au moment où il est observé.

### 3. Les concepts clés

Les concepts clés de notre objet d'étude sont le processus décisionnel, les éléments formels et informels, la normalisation culturelle et la différenciation culturelle et, la culture.

Par processus décisionnel au sens large, nous entendons les décisions prises dans les trois étapes (l'évaluation, l'orientation et l'application des mesures) par lesquelles, dans tous les Centres Jeunesse au Québec, un signalement retenu (par l'équipe de réception et traitement du signalement) va être acheminé lorsqu'il est pris en charge par la *Loi sur la Protection de la Jeunesse*. Précisons ici que le processus décisionnel qui nous intéresse est celui qui se situe au sein de l'organisation des Centres Jeunesse du Québec et qui est entrepris par les intervenants œuvrant dans cette organisation. Nous définissons les trois étapes de ce processus décisionnel comme suit : l'évaluation se définit comme un corpus de connaissances que l'évaluateur doit mobiliser pour déterminer s'il y a compromission dans une situation signalée ; l'orientation se définit comme le « plan de match » pour concrétiser les recommandations/mesures, c'est-à-dire un transfert personnalisé (dans les cas où l'enfant demeure avec ses parents) ou un transfert de dossier de l'évaluation à l'application des mesures par une table d'orientation (seulement dans les cas où un placement est envisagé pour l'enfant); et l'application des mesures se définit comme la mise en forme des mesures planifiés lors de l'orientation et ce, de manière concrète et intelligible. Dans chacune de ces trois étapes, il y a une série d'actions (ou décisions) que les intervenants doivent prendre.

À l'évaluation, l'intervenant va : 1) recevoir un signalement codé (1, 2 ou 3<sup>7</sup>) par l'équipe de réception et traitement du signalement; 2) déterminer si le placement immédiat est requis ou si le maintien en milieu est possible; 3) faire une cueillette d'information (rencontrer les enfants pour une entrevue, rencontrer les parents par la suite, rencontrer les professionnels impliqués, consulter le rapport policier s'il y a lieu, consulter le rapport médical s'il y a lieu, etc.) ; 4) déterminer le statut de compromission ou de non compromission suite à un examen effectué par les outils cliniques et le jugement, par l'intervenant, de l'information recueillie; et 5) enfin rédiger un rapport d'évaluation.

À l'orientation, l'intervenant va : 1) rédiger et partager le rapport d'orientation avec i) les clients, ii) l'intervenant qui aura le dossier à l'application des mesures et iii) la famille d'accueil (s'il y a lieu) pour préparer ceux-ci pour la table d'orientation; 2) discuter à la table d'orientation avec tous les acteurs présents, c'est-à-dire les intervenants (celui à l'évaluation/orientation et celui à l'application des mesures), les clients (les parents et l'enfant), les membres accompagnateurs (les membres de la famille élargie, les membres de la communauté, etc.), la famille d'accueil (s'il y a lieu), l'intervenant ressource (le responsable des familles d'accueil est présent si un placement en famille d'accueil à lieu) et tout autre acteur impliqué dans le dossier (par exemple, une travailleuse en toxicomanie). En tenant compte du respect de la confidentialité, il y a une discussion sur la situation signalée, sur les recommandations (le maintien ou placement de l'enfant et les services) et les mesures proposées; 3) déterminer le choix de mesures (par rapport à celles proposées) volontaires ou ordonnées; a) si des mesures volontaires sont possibles, elles peuvent être signées par

---

<sup>7</sup> Si un signalement a un code 1, c'est parce qu'une intervention immédiate est requise. Si un signalement a un code 2, c'est parce qu'une intervention est requise dans un délai de 48 heures et si un signalement a un code 3, c'est parce qu'une intervention régulière est requise dans un délai de 4 jours.

l'intervenant, le cadre et les parents et le dossier sera alors transféré à l'application des mesures; b) si des mesures volontaires ne sont pas possibles, des mesures doivent être ordonnées par le tribunal de la Jeunesse; 4) suivre les procédures pour les mesures ordonnées : rédaction de recommandations pour le rapport de Cour, remise du rapport au cadre, remise du rapport aux avocats de la Protection de la Jeunesse, remise du rapport aux clients, etc.; 5) suivre les procédures au tribunal : présence au tribunal à la date de Cour, soumission des copies du rapport à l'avocat de la Protection de la Jeunesse, témoignage devant le juge, etc.; 6) recevoir des mesures ordonnées par le juge; et 7) suite aux mesures ordonnées, transférer le dossier à l'application des mesures.

À l'application des mesures, l'intervenant va : 1) suivre les procédures de l'application des mesures : rencontre avec l'enfant et les parents pour mise en place du plan d'intervention (à partir des mesures (ordonnées ou volontaires), mettre en place des objectifs à atteindre et des moyens concrets pour les atteindre); déterminer les dates pour les rencontres suivantes avec l'intervenant et le client; faire signer un formulaire de consentement pour l'échange d'information entre l'intervenant et les services au plan d'intervention; 2) mettre en place un plan de visite si l'enfant ne demeure pas avec les parents (soit ils demeurent chez la famille élargie ou en famille d'accueil) : à partir des mesures (ordonnées ou volontaires) et le niveau de supervision requis pour les visites, mettre en place des dates et des lieux pour que les parents puissent visiter leur enfant; 3) suivre le progrès des parents par des rencontres déterminées et/ou par des rencontres téléphoniques; 4) suivre le progrès des parents avec les services impliqués par téléphone et par des rencontres; 5) suivre le progrès avec la famille d'accueil ou autre où l'enfant est placé par téléphone et par des visites (si applicable); 6)

suivre les procédures pour préparation de la révision : rencontre avec client (où l'intervenant révisé les objectifs atteints ou non dans le plan d'intervention), formuler des recommandations pour le rapport de révision, soumettre son rapport de révision au cadre et au réviseur, rencontre avec le réviseur, puis rencontre avec le réviseur et les parents durant laquelle le réviseur décide de prolonger ou non les mesures.

Le processus décisionnel que nous définissons ci-dessus renvoie à *son sens large*, c'est-à-dire aux décisions des trois étapes du processus que sont l'évaluation, l'orientation et l'application. Quand les décisions touchent à l'évaluation, elles statuent sur la situation de compromission et dans l'affirmative, elles concernent le maintien de l'enfant dans sa famille ou son placement (immédiat). Quand elles touchent à l'orientation, les décisions concernent le choix de mesures (volontaires ou ordonnées) et les recommandations suggérées. Quand enfin elles touchent à l'application des mesures, les décisions concernent la mise en œuvre du plan d'intervention, le suivi de ce plan et la révision du dossier. Le processus qui nous intéresse est le processus *au sens restreint*, à savoir les décisions à l'orientation et à l'application des mesures. Quand nous parlerons de processus décisionnel dans le reste de l'étude, il s'agira donc – sauf précision de notre part – du processus au sens restreint.

Nous retrouvons dans le processus décisionnel deux types d'éléments : des éléments formels et des éléments informels. Par éléments formels, nous entendons des règles officielles imposées ou le résultat de négociation entre des acteurs égaux ou inégaux. Pour notre objet d'étude, le formel fait référence à la procédure officielle reliée aux prises de décisions, telle que stipulée par la *Loi sur la Protection de la Jeunesse* et les politiques organisationnelles du

Centre Jeunesse à l'étude. Les éléments formels se rapportent à la structure, à la forme et aux applications de l'institution. Ils établissent les relations entre les acteurs dans la structure. Le formel est nécessaire pour le maintien en vie d'une organisation. Tranchant les différents, le formel diminue considérablement l'arbitraire et le rapport de force<sup>8</sup> en établissant un cadre normalisé pour les acteurs membres de l'organisation (Van Campenhoudt et al, 2005 : 143). Par éléments informels, nous entendons une série d'activités non prescrites par la *Loi sur la Protection de la Jeunesse* ni par les politiques organisationnelles du Centre Jeunesse à l'étude. Les éléments informels ne sont pas soumis à des règles officielles de la structure ni à des procédures préalables. L'informel complète, voire comble les manques que le formel ne peut prévoir (Van Campenhoudt et al, 2005 : 143). En effet, il comble les manques du formel puisqu'il permet « (...) *de trouver des solutions pragmatiques à certains problèmes de collaboration* » (Van Campenhoudt et al, 2005 : 143). Il y a des arrangements informels puisque les règles formelles ne peuvent pas tout prévoir. Les arrangements informels sont donc requis que ce soit pour rendre applicables des règles formelles qui ne précisent pas toujours le détail, que ce soit un moyen constitué pour rééquilibrer le rapport à la force par rapport aux règles formelles imposées ou négociées entre des acteurs inégaux ou encore que ce soit pour assouplir les règles formelles si elles sont trop rigides (Van Campenhoudt et al., 2005: 143).

Quoique parfois opposés, ces deux types d'éléments sont non seulement souvent complémentaires dans la constitution des « règles du jeu » du processus décisionnel étudié mais même tous deux nécessaires au fonctionnement d'une organisation (Van Campenhoudt

---

<sup>8</sup> Ceci dit, quelle que soit l'organisation, le formel peut être a priori le résultat d'une négociation ou d'une imposition entre des acteurs inégaux et donc, constituer lui-même et dès le départ un rapport de force.

et al, 2005 : 143). Dans toute organisation, Van Campenhoudt et al. (2005: 143) mentionnent que « *comme les règles formelles résultent bien souvent de négociation entre acteurs de forces inégales, l'informel peut constituer un moyen de rééquilibrer le rapport de force sans devoir modifier constamment les règles formelles* ». Nous verrons que dans le processus décisionnel dont il est question dans notre recherche, éléments formels et informels sont toujours et inévitablement en « dialogue » (ce qui ne veut pas dire que l'entente entre ces deux dimensions est toujours cordiale, loin s'en faut).

Nous avons vu que les éléments formels et informels dans le processus décisionnel peuvent renvoyer à une approche normalisante ou différencialiste. Par normalisation culturelle, nous entendons le souci de ne pas discriminer de façon ni positive ni négative une population par rapport à une autre, donc de la traiter de la même façon que n'importe quelle autre population. Par différenciation culturelle, nous entendons le souci de tenir compte des différences d'une population spécifique, que ce soit en lien avec ses valeurs, son histoire ou encore le contexte actuel.

Quand nous parlons de culture, nous gardons une définition large qui renvoie à celle de Tylor (1873 :1) « *that complex whole which includes knowledge, belief, art, morals, law, custom, and any other capabilities and habits acquired by man as a member of society* ». Mais nous verrons très vite dans le chapitre analytique que la culture Anishinaabeg prend en fait plusieurs visages selon l'acteur qui la mobilise et le contexte dans lequel il la mobilise. Regardons maintenant le contexte *tel qu'il a été mis en évidence* par le terrain investi. L'importance de ce contexte spécifique apparaîtra plus clairement au fur et à mesure de

l'analyse proprement dite.

#### 4. Le contexte mis en avant dans les entretiens et par l'observation participante

Le contexte que nous présentons ici est celui tel qu'il a été mis en avant dans les entretiens et par l'observation participante. Soulignons le poids important des écoles résidentielles mais aussi le constat qui serait fait des écarts entre les pratiques de justice telles qu'elles existent (dans les Centres Jeunesse mais aussi en droit criminel) et celles historiquement pratiquées (ou en tout cas idéalisées) dans les communautés Premières Nations. Comme déjà indiqué plus haut, si nous insistons tant sur les écoles résidentielles, ce n'est pas, loin s'en faut, pour minimiser le poids d'autres événements historiques touchant les Premières Nations, qu'ils soient douloureux (comme la colonisation) ou porteurs d'espoirs (comme la création de la Commission de vérité et réconciliation au Canada), c'est tout simplement parce qu'en suivant le paradigme compréhensif qu'est l'ethnométhodologie, nous avons constaté leur importance sur le terrain empirique (dans les entretiens et les observations participantes) que nous avons observé. Nous verrons en effet que notre terrain illustre le poids important des écoles résidentielles non seulement dans la façon dont les intervenantes rendent compte de leur travail mais aussi dans la manière dont ils perçoivent l'importance que leurs clients donnent à ce passé résidentiel. Rappelons ici que nous nous intéressons aux intervenantes ainsi qu'à leurs manières de construire leur monde (c'est-à-dire à la manière dont elles justifient leurs décisions en matière de compromission) et plus précisément, à la question suivante : comprendre où, quand et comment la culture Anishinaabeg des Premières Nations apparaît

quand ces intervenantes prennent des décisions en matière d'orientation et d'application de mesures touchant à des situations de compromission.

Avant d'aborder le drame des écoles résidentielles, revenons d'abord sur un constat que soulignent plusieurs intervenantes interviewées quand vient le temps de rendre compte de leurs décisions et de ce qui les guide, à savoir le constat d'un écart entre les pratiques de justice telles qu'elles existent (dans les Centres Jeunesse mais aussi en droit criminel) et celles telles qu'elles auraient été historiquement pratiquées (ou en tout cas idéalisées) dans les communautés Premières Nations. Il convient ici de rappeler trois points importants : comme il est question de perceptions sur des faits et non de faits eux-mêmes, il faut se rappeler que le passé des Premières Nations en matière de justice peut être quelque peu idéalisé voire magnifié tant par certaines intervenantes que dans l'esprit de leurs clients. De la même manière, s'il est connu et reconnu que les pratiques de la justice « blanche » ont pu desservir les Premières Nations, il est probable aussi que les représentations rapportées par certaines intervenantes (et, selon elles, par certains de leurs clients) en brossent un tableau particulièrement sombre et sans nuances. Enfin, si les intervenantes relèvent souvent des amalgames entre la justice pénale et les Centres Jeunesse au Québec, il importe de rappeler au lecteur que ces institutions ont leurs philosophies propres, même si une perception en termes de justice « blanche » a pu en dissiper les frontières...

Historiquement, les Premières Nations ont vécu des expériences douloureuses avec la justice pénale et les politiques éducatives du gouvernement canadien. Des expériences qui sont marquées par une profonde incompréhension culturelle entre communautés Premières

Nations et communautés « blanches » (Mallea, 2002). Le conflit entre la justice pénale canadienne et les communautés Premières Nations perdure, lui, de longue date et sans résolution apparente. Si cette justice a un cadre de référence qui passe à côté non seulement de ce que sont les Canadiens (Hulsman, 1982) mais aussi de ce qu'ils vivent, c'est encore plus le cas avec les Premières Nations. Comme mentionné par Ross (1992), le regard pénal sur sa « clientèle » est interprété à partir d'un cadre de référence subjectif composé d'un bagage culturel, de croyances, de valeurs et de préjugés propres à l'histoire de cette institution. *«Until you can see through the rules, you can only see through the rules. (...) until you understand that your own culture dictates how you translate everything you see and hear, you will never be able to see or hear things in any other way (...) »* (Ross, 1992:4). Selon la culture d'un individu et/ou de sa communauté, une action peut ainsi avoir des significations différentes, voire divergentes de ce qu'en retient une institution comme la justice pénale. Or, selon Ross, un acte ne doit pas prendre son sens à partir de l'institution ou de la personne qui le perçoit mais bien à partir de la personne qui le pose. Des fausses conclusions peuvent autrement en dériver. Comme le mentionne encore Ross (1992), les actions commises par les individus d'une culture doivent être interprétées à partir des cadres de référence de cette culture.

*« (...) our interpretation of the behaviour of someone from another culture might be totally erroneous. (...) both groups in a meeting of cultures have an obligation to expect difference, to expect that our interpretations of the other's words and acts are liable to be incorrect. Above all else, whenever we find ourselves beginning to draw negative conclusions from what the other has said or done, we must take the time to step back and ask whether those words and acts might be open to different interpretations, whether that other person's actions maybe have a different meaning from within his cultural conventions »* (Ross, 1992: 5).

Malgré les différences culturelles entre les Premières Nations et les « Blancs » (Mallea, 2002), la justice pénale continueraient toujours à appréhender et à interpréter les gestes et les mots des Premières Nations à partir des lunettes de la culture des « Blancs ». Au Canada, on s'inquiète depuis longtemps de ce conflit, dont un des symptômes se traduit par une surreprésentation pénale et carcérale de la population des Premières Nations. Selon les statistiques du Service Correctionnel du Canada, la population des Premières Nations représente seulement 2% de la population générale du Canada (SCC, 2003). Néanmoins, les détenus Premières Nations représentent approximativement 18% de la population carcérale fédérale au Canada (SCC, 2003). Cette disparité est davantage évidente dans les établissements correctionnels provinciaux, notamment en Saskatchewan, où 76% des détenus sont Premières Nations (SCC, 2003). On remarque que la surreprésentation des Premières Nations apparaît comme symptôme d'une incompréhension culturelle non seulement entre communautés Premières Nations et communautés blanches (Mallea, 2002), mais aussi, et plus spécifiquement, entre communautés Premières Nations et justice pénale (Ross, 1992).

La justice pénale repose tout d'abord sur des preuves concrètes pour déterminer la culpabilité d'un individu. Des attestations palpables doivent être présentées pour démontrer la responsabilité individuelle dans la faute perpétrée par un individu (Fortin et Popovici, 1976). Les actes criminalisables apportés en justice doivent être *visibles*, c'est-à-dire ceux par rapport auxquels des individus peuvent témoigner et ceux dont la responsabilité individuelle peut être facilement imputable (Larocque, 1997: 299). À l'inverse, les communautés Premières Nations favorisent l'utilisation de discussions ouvertes sans incrimination directe pour arriver à un consensus sur les éléments essentiels d'une situation problème (Larocque,

1997). Ce qui importe pour les communautés Premières Nations n'est point la responsabilité individuelle mais bien la responsabilité collective d'un événement qui pose problème pour la communauté. Ainsi, aucun témoignage contraignant n'a lieu dans les communautés Premières Nations mais plutôt un partage des faits afin d'établir ceux qui sont essentiels pour définir la situation problème (Larocque, 1997: 299). Comme le mentionne Ross (1992), le partage des faits d'une situation problème a lieu à l'intérieur d'un cercle (où tous membres de la communauté peuvent émettre leurs versions de la situation problème) qui lui, symbolise l'union et non l'exclusion.

*« (...) everyone takes turns making speeches which recite facts but appear to contain no opinions. The speeches seem to go in circles, with many things repeated by each speaker, often more than once. (...) this comes about through a process of distillation whereby the repetition of certain significant facts in the various speeches leads to a point where there is a general agreement on which facts are most significant and only one conclusion seems reasonable » (Ross, 1992: 22).*

Avec sa philosophie guerrière<sup>9</sup>, il est impératif pour la justice pénale de punir les actes déviant. Le crime ne peut pas demeurer impuni puisque, pour dénoncer la violation d'une valeur sociale, il est nécessaire de punir le transgresseur. S'il y a crime, une peine doit lui être nécessairement associée puisqu'elle repose sur *« (...) le sentiment que le criminel a lésé la justice, qu'il a rompu une sorte d'équilibre global qu'il faut rétablir en lui infligeant une souffrance (...) La peine est en somme un mal légitime, qui annule le mal illégitime de l'infraction »* (Carbasse, 2000 : 244). Il peut, par exemple, être nécessaire de punir pour dénoncer la violation d'une valeur sociale et dissuader l'ordre public d'adopter des comportements similaires (Carbasse, 2000). Pour les communautés Premières Nations,

---

<sup>9</sup> Se questionnant sur la « psychologie punitive » de la justice pénale, Mead (1918) voit une justice qui se positionne contre un Ennemi à qui elle fait la guerre et qui lui est devenu extérieur.

l'intérêt n'est pas de punir un individu mais plutôt de réparer les dommages causés par un tort *social* qui a engendré des répercussions directes et indirectes dans l'ensemble de la communauté. « *Focus on repair of social injury and restoration of social equilibrium and healing* » (Larocque, 1997: 300). Pour rétablir l'harmonie collective, c'est alors l'ensemble de la communauté qui doit participer et veiller à réparer les dommages causés par le tort identifié (Larocque, 1997: 300).

De plus, la justice pénale a parmi ses objectifs premiers la protection générale de la société : le transgresseur d'une valeur sociale est puni pour protéger la société générale qui elle, prime sur la protection individuelle. Comme mentionné dans la garantie des droits et libertés de la Charte Canadienne (1982), certaines actions peuvent donc brimer des droits individuels mais sont justifiées dans une société libre et démocratique au nom de sa protection. Cette nécessité de protéger la société prend sa source dans la conception de personnes judiciairisée « dangereuses » et à « risque » (Larocque, 1997). La justice pénale a aussi comme fondement de la peine la dissuasion spécifique : punir les coupables d'actes criminels pour dissuader ceux-ci à refaire à nouveau des actes similaires dans le futur (Carbasse, 2000 : 246). La justice pénale a également comme fondement de la peine la dissuasion générale : la punition est exemplarité de la conséquence qu'entraîne le crime (Carbasse, 2000 : 249). La justice pénale utilise donc l'individu comme exemple pour prévenir d'éventuels actes criminels par d'autres individus (Larocque, 1997: 299). De son côté, les communautés Premières Nations réparent les torts causés par les individus non pour protéger la communauté mais pour atteindre un de ses objectifs premiers : le maintien de la cohésion sociale. Ne considèrent pas les individus causant des torts comme dangereux, les communautés Premières Nations

veulent rétablir l'équilibre social, l'union et l'harmonie au sein de la communauté en réconciliant les individus entre eux (Larocque, 1997: 300).

La justice pénale utilise un modèle d'adversité (Larocque, 1997: 299) composé essentiellement d'une confrontation (ayant lieu en présence de chacune des parties) entre deux adversaires : l'État (symbolisant la victime) et l'accusé. Ross (1992: 10) mentionne que « (...) *if accused of some transgression, to have the accuser "say it to my face"* ». Chacune des parties doit présenter au tribunal les arguments qui soutiennent leur position et le parti qui présente les arguments les plus convaincants obtient gain de cause. De leur côté, les communautés Premières Nations s'opposent au modèle d'adversité de la justice pénale puisque « (...) *Native people, with their belief of consensus decision-making, find our adversarial system foreign and inappropriate* » (Ross, 1992: 8). Tant la conception générale d'adversité que la terminologie utilisée dans le tribunal demeurent incompréhensibles pour les Premières Nations qui insistent plutôt sur l'importance d'un modèle d'équité et d'équilibre. Dans ce modèle, il est gênant de confronter une personne puisque la confrontation est un manque de respect envers autrui, plus encore publiquement (Ross, 1992: 9). Les Premières Nations ne vont donc pas dénoncer leur tort subi en présence de ceux qui ont commis ses torts (ils sont donc de mauvais témoins devant le tribunal).

*« No one pointed fingers at anyone else, with the result that no one became the accused and no one became the victim. In this way no one in the community had to come forward and speak of the event publicly in an accusatory fashion (...) the victim never had to speak of the trauma of trouble in the presence of the person who had caused it. The accused was never singled out publicly to become an accused at all, no labelling took place »* (Ross, 1992: 9).

La justice pénale repose sur les notions de coupable et non coupable, distingue la culpabilité

de fait (« as-tu commis le crime? ») et la culpabilité légale (« a-t-il des preuves assez suffisante et convaincante pour t'apposer l'étiquette criminelle ? »). En d'autres termes, il y a culpabilité de fait si l'individu a commis l'*actus reus* et la *mens rea*, et il y a culpabilité légale sur le juge et le jury possèdent assez de preuves convaincantes pour déclarer l'accusé coupable des chefs d'accusation portés contre lui. Les communautés Premières Nations ne comprennent pas de telles notions car pour eux, le mensonge est une transgression grave. Ross (1992: 14) indique que « (...) *lying has always been one of the most serious crimes, and lying for them apparently includes attempting to deny or minimize one's own behaviour. Convictions for lying followed one for life, and upon the third such finding the consequence was banishment* ». Les communautés Premières Nations accordent alors une importance particulière à l'admission de leurs torts puisqu'elle est requise pour être accepté dans la communauté. « (...) *one that requires full disclosure, full acknowledgement of wrongs. It is apparently seen an essential first step towards rehabilitation and the reintegration into the community* » (Ross, 1992: 14). Les Premières Nations ne comprennent pas la distinction entre le plaidoyer de culpabilité et celui de non-culpabilité si la personne a effectivement causé un tort.

Il est enfin préférable pour la justice pénale que l'accusé démontre des remords, signifiant que l'individu est « récupérable », puisqu'on peut déduire que celui-ci constate les souffrances engendrées à autrui par son acte. La justice pénale considère alors que la personne judiciairisée peut finir par devenir une personne respectueuse de la loi car elle semble être consciente des implications de ses actes. L'extériorisation des émotions chez le justiciable, preuve de compassion et d'humanité, est ainsi conçue comme positive par le

système pénal. Contrairement à la justice pénale, les communautés Premières Nations perçoivent l'extériorisation des émotions comme négative puisque les émotions de chaque côté<sup>10</sup> sont une faiblesse si elles sont partagées avec autrui. Celles-ci doivent demeurer dans l'intimité afin que les personnes puissent surmonter certaines épreuves délicates et survivre en tant que personnalité entière. « *Anger must not be shown* » (Ross, 1992 : 28).

« (...) *Not just anger which had to be submerged and forgotten. The prohibition seemed to extend to other feelings as well, especially grief and sorrow. These too are emotions which, if indulged, can threaten the group, for they incapacitate the person who is overwhelmed by them. The rule seems to require that grief and sorrow and the sources of those incapacitating feelings had to be forgotten as quickly as possible. Only in that way could the group continue to meet its survival challenges with the fullest attention and energy of every member* » (Ross, 1992: 29).

En regardant ces quelques différences entre la justice pénale et les communautés Premières Nations, nous pouvons voir qu'il existe des divergences culturelles majeures entre les deux. D'autres exemples pourraient certainement être soulevés pour illustrer ce conflit ; des exemples qui cette fois toucheraient tant les « Blancs » que les « non-Blancs » (Mallea, 2002). Alors que le droit criminel moderne a souvent été historiquement associé au couronnement de la légalité, de l'équité et des garanties juridiques, il a également pu apparaître comme véritable anti-bien-être social (Cauchie, 2009: 25) :

« *On a ainsi pu lui reprocher de raffiner sa cruauté (Kaminski, 2001), de moderniser la souffrance (Pires, 1998), de déresponsabiliser ses agents (Hulsman, Bernat de Célis, 1982), de dépouiller leurs actions de toute valeur morale (Bauman, 2002), de cacher la monstruosité froide de celles-ci derrière une division du travail, une succession de rôles et un langage doucereux (Christie, 2003), ou encore de s'adresser 'à des personnes qui n'existent pas' (Basaglia, 1970; Devresse, 2006)* ».

---

<sup>10</sup> Tant du côté de celui qui commet un tort que du côté de celui qui le subit.

Autant de dommages qui s'aggraveront un peu plus encore quand ils touchent aux communautés Premières Nations.

Mais le contexte tel qu'il est ressorti dans nos entretiens et dans notre observation participante souligne aussi un autre aspect hautement significatif dans l'intelligibilité du processus décisionnel à l'étude. À la façon des « Blancs » (Ross, 1992) de *rendre justice* (qu'il s'agisse de la justice pénale mais aussi, en tout cas dans l'imaginaire des acteurs concernés par les situations de compromission à l'étude, des Centres Jeunesse) vient aussi se greffer un drame historique, celui des écoles résidentielles. Elles occupent en effet un poids important sur notre terrain non seulement dans la façon dont les intervenantes rendent compte de leur travail mais aussi dans la manière dont elles perçoivent l'importance que leurs clients donnent à ce passé résidentiel. Regardons maintenant le contexte historique des écoles résidentielles.

Avant sa prise en charge par le gouvernement, l'éducation des enfants Premières Nations était transmise et enseignée par la famille (Barman et al, 1986: 4). Cette éducation, renvoyant à l'enseignement de valeurs (le respect, le partage, l'interdépendance avec autrui, etc.) (Barman et al. 1986 : 4) était souvent perçue par les enfants comme un jeu. Suivant leurs parents pendant la journée, les enfants aidaient ces derniers à accomplir les tâches quotidiennes. Les aînés des communautés racontaient souvent des histoires aux enfants pour leur transmettre des valeurs, des principes et des morales. Cette forme d'éducation n'était ni rigide ni structurée puisque les enfants avaient la possibilité d'apprendre par eux-mêmes. « *I grew up in a community where kids were allowed to discover everything for themselves, by*

*personal observation rather the formal instruction* » (Frideres, 1974: 103).

Le document législatif qui a mené à la prise en charge de l'éducation des Premières Nations par le gouvernement est la *Loi sur les Indiens* en 1876 (Mallea, 2002 :24 ; Frideres, 1998 : 25). Avec ce document, le gouvernement du Canada a augmenté la dépendance socioéconomique des Premières Nations (Frideres, 1998: 4) ; une dépendance qui, pour rappel, avait commencé bien avant la *Loi sur les Indiens* dans l'histoire de la colonisation (Barker, 2006). La *Loi sur les Indiens*, qui avait pour finalité d'assimiler les Premières Nations à la culture « blanche » (Mallea, 2002 : 24), a éliminé le système économique, politique et culturel des Premières Nations, soumettant ceux-ci au régime politique canadien. Cela a eu comme conséquence le retrait des terres<sup>11</sup> des Premières Nations ainsi que l'absence de représentation politique<sup>12</sup> de ceux-ci dans le gouvernement canadien (Frideres, 1998 ; Dickson et LaPrairie, 2005). Une des clauses de la *Loi sur les Indiens* empêchait le développement économique par les Premières Nations dans leurs communautés (Frideres, 1998 :25) pour les rendre dépendants du gouvernement (Frideres, 1998 :4). Une autre clause octroyait le mandat d'éducation des Premières Nations au gouvernement canadien par le moyen des écoles résidentielles (Mallea, 2002 : 24). « (...) *education being perceived as the primary vehicle in the civilization and advancement of the Indian race* » (Barman et al, 1986: 10). L'éducation des enfants Premières Nations fut prise en charge par le gouvernement qui, en collaboration avec les missionnaires et l'église chrétienne, a mis en place les écoles résidentielles pour assurer l'éducation de ces enfants à la culture des Européens (Frideres,

---

<sup>11</sup> De nos jours, plusieurs Premières Nations revendiquent toujours la réappropriation de leurs terres et l'instauration de leur propre système de justice (Cairns, 2000 :146).

<sup>12</sup> Ce n'est que dans les années 1960 que les Premières Nations ont eu le droit de vote sur les réserves (Cairns, 2000 :146).

1998 ; Miller, 1996). « *The stated purpose for these schools was to remove Aboriginal Children from their culture and to replace their culture and values with those of Europeans/Whites/Christians* » (Mallea, 2002: 25).

Dion Stout et Kipling (2003) indiquent qu'avec la *Loi sur les Indiens*, la présence des enfants aux écoles résidentielles était obligatoire jusqu'à l'âge de 16 ans. Les enfants Premières Nations étaient enlevés de leur famille pour aller aux écoles résidentielles souvent très éloignées des communautés Premières Nations. Barman et al, (1986) indiquent que ce déracinement géographique devait faciliter l'assimilation des enfants Premières Nations. Comme indiqué dans la *Loi sur les Indiens*, la présence aux écoles résidentielles était obligatoire et, si les enfants n'étaient pas envoyés volontairement à celles-ci, les autorités venaient les chercher de force. Dans ces écoles, les matériaux éducatifs et les sujets étudiés reflétaient les valeurs des « non-Premières Nations » et ne considéraient ni la culture ni la réalité des Premières Nations (Mallea, 2002 : 25).

Pendant le séjour résidentiel, la culture des Premières Nations fut dévalorisée, interdite et réprimandée par l'entremise de diverses pratiques. Tout d'abord, les professeurs « blancs » enseignaient aux étudiants Premières Nations la notion du temps qui, pour les « blancs », repose sur le passé et sur le futur alors que pour les Premières Nations, elle repose sur un éternel recommencement du présent (Frideres, 1974). L'histoire des Premières Nations s'arrête au membre le plus âgé dans la communauté (Frideres, 1974). Par ailleurs, s'ils appliquent la notion du temps des « Blancs », les Premières Nations ont l'impression de vivre dans un futur non-existant en dehors du présent (Frideres, 1974). Ensuite, les professeurs

enseignaient les matières académiques de manière abstraite et segmentée, soit une approche peu valorisée par les Premières Nations. Celles-ci ont en effet l'habitude d'examiner les segments comme faisant partie d'un tout. « *We start with the whole and examine every part in relationship to that whole. This is because our way of life was total, nothing outside, everything was within* » (Frideres, 1974: 104). Les professeurs enseignaient également des valeurs « blanches » (importance du travail, du gain financier, etc.) qui n'apparaissaient pas nécessairement comme fondamentales aux yeux des Premières Nations (Frideres, 1974 : 105, 109).

Ensuite, dès leur arrivée au résidentiel, les enfants étaient soumis à un code vestimentaire européen et leurs cheveux étaient généralement coupés très courts (Miller, 1996: 194). Selon Mallea (2002), Barman et al (1986) et Miller (1996), il y avait plusieurs interdictions dans les écoles résidentielles: la spiritualité des Premières Nations fut remplacée par la religion chrétienne ; la langue des Premières Nations fut remplacée par l'anglais ; les danses et les cérémonies culturelles furent remplacées par les sports européens, etc. Si les enfants ne respectaient pas ces interdictions, ils recevaient des sanctions corporelles (Miller, 1996: 203). Des discours « racistes » furent enseignés, notamment celui de l'infériorité biologique et culturelle des Premières Nations par rapport aux « Blancs » (Frideres, 1998: 7) :

*« The last two aspects of colonization relate to social interactions between Aboriginals and Whites and refer to racism and the establishment of a color-line. Racism is a belief in the genetic superiority of the colonizing Whites and the inferiority of the colonized Aboriginals. With a color-line, indicators such as skin pigmentation and body structure are established to become the basis for determining superiority and inferiority ».*

Miller (1996:13) rajoute que « (...) *an assumption that Native people were morally inferior*

*to Caucasians, principally because of racial factors* ». Les Premières Nations étaient aussi considérées inférieures à cause de leur mode de vie (Frideres, 1998: 7). « *Europeans who came to this continent automatically assumes that everybody that was different from them was inferior. Now, some four hundred years later, the dominant society still operates on that assumption* » (Frideres, 1974: 104). Les Premières Nations étaient perçues comme inférieures car elles n'occupaient pas d'emplois et leur mode de vie pour survivre n'était pas adéquat pour les « Blancs ». Dion Stout et Kipling (2003: 31) mentionnent que cette infériorité a été soulignée, davantage encore, dans les écoles résidentielles où plusieurs Premières Nations avaient « (honte) *of their ancestry, while teachers and other authority figures constantly sought to reinforce the innate superiority of the White society and values* » (Dion Stout and Kipling, 2003: 31). Enfin, les jeunes filles Premières Nations apprenaient au résidentiel le travail domestique et les jeunes garçons, eux, apprenaient les métiers manuels. Barman et al. (1986) indiquent que les apprentissages des tâches et des rôles tiraient leurs fondements des valeurs européennes, notamment en participant aux activités religieuses. L'identité des Premières Nations fut ainsi bafouée.

De nombreux autres problèmes ont également été documentés à propos de ce séjour résidentiel : malnutrition, abus (physique, psychologique, émotionnel et sexuel) ou encore négligence. Dion Sout et Kipling (2003) mentionnent que les enfants Premières Nations devaient accomplir des tâches excessives et destructrices pour leur bien-être. Les enfants souffraient de malnutrition, ce qui engendrait des cas de tuberculose et même de la mortalité parmi eux. Mallea (2002) rajoute qu'aucun mets traditionnel des Premières Nations n'était servi et que les enfants devaient manger des repas « européens ». Côté et al. (2002), Gagné

(1998), Raphael et al. (1998), Barman et al. (1986), Mallea (2002) et Miller (1996) mentionnent que le personnel abusait sexuellement, psychologiquement et physiquement les enfants Premières Nations.

*« I was subjected to cruel and brutal treatment by nuns and priest whom the government empowered to act in my parents place (...) She was very rough, told me to shut up, and called me a dirty, filthy, little Indian (...) I jumped to leave, but she knocked me down in the tub. I could never have guessed in a million years what she would do next. She began to scrub me up and down my body, separated my legs and began poking her fingers in my vagina. I was shocked and I protested more by jumping out of the tub and yelling. She slapped me in the face and pulled my hair harder, calling me a dirty little savage. 'We have to clean you inside and out' » (Côté et al, 2002: 178-179).*

Pendant les séjours résidentiels, les enfants Premières Nations furent souvent disciplinés de manière excessive et violente. *« I was terrorized, raped and beaten. My child's body was not made for violent sexual and physical assaults » (Côté et al, 2002: 177).* N'ayant aucun respect pour les enfants, le personnel résidentiel dénigrait systématiquement la culture des Premières Nations, en la qualifiant de « barbaresque » et d'inutile, en comparant les Premières Nations à des « sauvages », à des inférieurs, à des immoraux, à des idiots, à des êtres diaboliques, etc. (Barman et al, 1986: 13).

*«The culture from which she came was characterized as a lot of useless garbage...I was made to feel untrustworthy, inferior, incapable, and immoral...I was brainwashed into believing that Indian was synonymous with subhuman, savage, idiot and worthless. To the extent that attitudes were altering, it was emanating from students » (Barnman et al, 1986:13)*

Les séjours résidentiels ont engendré de nombreuses séquelles au niveau social, psychologique, émotif et physique. La majorité des enfants Premières Nations qui ont fréquenté les écoles résidentielles ont perdu leur culture, leur langue et leur identité (Dion

Stout and Kipling, 2003: 51). Dans plusieurs cas, les survivants des écoles résidentielles ont en effet continué à avoir leur vie moulée par l'expérience de ces écoles. Victimes d'un enseignement qui les poussait à détester leur culture et finalement eux-mêmes, plusieurs de ces enfants ont toujours des problèmes identitaires aujourd'hui (Dion Stout and Kipling, 2003: 51). En conséquence, l'identité des Premières Nations fut brimée et celle-ci est devenue une honte (Carroll et Garrett, 2000 : 379). Les Premières Nations ont ainsi été marginalisées par la société « blanche » en raison de la perte de leur culture par l'entremise de l'assimilation et subséquemment, ils ont intériorisé leur dite « infériorité » (Miller, 1996 : 191). Ce « génocide culturel » des Premières Nations a mené au syndrome du pensionnat résidentiel (Gagné, 1998 : 360), qui est la consommation excessive de drogues ou d'alcool comme moyen d'oublier les expériences traumatisantes vécues aux écoles résidentielles (Gagné, 1998: 363). Ce syndrome est intergénérationnel. Plusieurs enfants Premières Nations, souffrant d'un détachement émotionnel, ont refoulé leurs émotions et ont adopté des comportements défensifs et agressifs comme mécanisme d'auto-défense pour ne plus « souffrir » (Dion Stout and Kipling, 2003). D'autres ont été marqués par certains événements, qui les empêchent d'accomplir certaines choses.

*« She held me down underwater several times while she continued to beat me. She almost drowned me. I am sure she would have if I had continued to resist her. Even today, I have nightmares about escaping from water. Such fear of water has been so terrifying for me that I have never learned how to swim » (Côté et al, 2002: 179)*

Les abus subis au résidentiel furent également directement et indirectement la source des problèmes familiaux, de l'alcoolisme et d'autres comportements « déviants » des Premières Nations. *« When we left that residential school, some of us promptly killed ourselves or*

*drowned our sorrows in drugs and alcohol* » (Cote et al, 2002: 177). D'après McCabe (2007) et Gagné (1998), une des séquelles la plus marquante des écoles résidentielles est la création d'un cycle de traumatismes chez les Premières Nations, un choc émotionnel qui a perturbé le développement psychologique de ceux-ci à long terme et qui a également engendré leur dépendance sociale, économique et politique envers le gouvernement canadien. Selon Gagné (1998: 360), la privation culturelle, résultat des traumatismes vécus, a engendré la désorganisation sociale et le dysfonctionnement familial. Cette privation culturelle a créé plus de traumatismes chez certaines familles où l'on retrouve de l'alcoolisme, de la violence, etc. (Gagné, 1998 : 365). De plus, Gagné (1998) et Raphael et al (1998) soutiennent que la perte de culture est un événement traumatisant qui se manifeste par le syndrome du stress post traumatique. Raphael et al (1998) mentionnent que les effets de ce syndrome intergénérationnel peuvent être des problèmes biologiques (par exemple la vulnérabilité génétique qui peut être liée à des problèmes de santé comme l'alcoolisme), psychologiques et sociaux (par exemple la transmission d'abus, la perte de culture et la perte d'habiletés parentales).

*« The residential school system has also affected the capacity of former pupils to provide their children with high-quality parenting. Given the survivors spent most of their childhood away from their families, they had little chance to learn child-rearing techniques from their own parents. Instead, they grew up in an environment where adults frequently exerted power and control through abuse »* (Dion Stout and Kipling, 2003: 52).

Finalement, les enfants Premières Nations qui ont subi des abus au résidentiel reproduisent souvent ces mêmes comportements envers leurs enfants. À l'âge adulte, les survivants du résidentiel ont souvent de la difficulté à démontrer de l'affection envers leurs enfants, étant donné que celle-ci n'a pas été apprise pendant leur enfance. Ceux-ci vont avoir tendance à

utiliser des méthodes disciplinaires plus violentes physiquement et verbalement envers leurs enfants. (Dion Stout and Kipling, 2003: 52).

Nous pouvons constater que les écoles résidentielles ont été une institution (que nous qualifions d'institution de normalisation plutôt radicale) dans laquelle les Premières Nations ont été obligés de passer, et qui a eu comme objectif d'éliminer la différence culturelle propre aux Premières Nations en la remplaçant par une culture qui s'applique à la majorité (la culture des « Blancs »). Nous voyons donc qu'il y a un dilemme évident qui ressort du contexte historique douloureux des écoles résidentielles. Dans un contexte post-résidentiel, comment se situer par rapport au débat entre normalisation et différenciation culturelles ? Ce contexte des écoles résidentielles (et le dilemme culturel qu'il soulève) se greffe au problème de la surreprésentation des Premières Nations qui apparaît comme symptôme de l'incompréhension culturelle entre les communautés Premières Nations et la justice pénale.

CHAPITRE II  
LA QUESTION MÉTHODOLOGIQUE

Maintenant que nous avons situé notre objet d'étude et son cadre théorique, nous exposons la question méthodologique avant d'aborder l'analyse des données que nous avons recueillies. Rappelons ici que notre recherche, située dans un paradigme compréhensif, est qualitative. Le paradigme dont elle s'inspire porte une attention particulière aux interactions entre les individus et considère que chaque individu crée sa propre signification de la réalité suite à l'interprétation qu'il effectue par rapport aux faits qui lui sont présentés. S'intéressant donc à l'expérience et à la perception subjective du participant, ce paradigme nous permet de comprendre la construction institutionnelle des situations de compromission à partir des significations qui soutiennent les actions et décisions quotidiennes des intervenants d'un Centre Jeunesse qui intervient auprès d'une clientèle Premières Nations. Notre recherche est qualitative car, comme le mentionne Mucchielli (2002: 56), cette démarche nous permet de comprendre comment et pourquoi les individus entreprennent leurs actions et leurs décisions. La démarche qualitative nous permet donc de rester le plus ouvert possible par rapport à la réalité sociale (Fichelet et May, 1970: 1 dans Lalande, 1988: 27) des intervenants du Centre Jeunesse à l'étude. La recherche qualitative favorise la mise en forme d'une démarche qui considère, par rapport à son objet d'étude, la complexité des situations, la dynamique des processus et les opinions des personnes dans les situations étudiées (Mucchielli, 2002: 56), ce qui est distinctivement la visée de notre objet de recherche. Cette démarche est plus précise pour notre objet car d'une part, elle permet de comprendre les significations des intervenants par rapport aux situations de compromission dans leur contexte naturel<sup>13</sup> et d'autre part, puisqu'elle met l'accent sur l'étude en profondeur, elle

---

<sup>13</sup> Le contexte naturel des intervenants, c'est dans l'infrastructure du Centre Jeunesse, dans les infrastructures de ses partenaires ou dans la communauté Premières Nations dans laquelle les intervenants se rendent pour faire des interventions (puisque le Centre Jeunesse compte une importante clientèle Premières Nations).

permet d'étudier des petits échantillons<sup>14</sup> comme le notre, dans son contexte naturel. Parmi les courants théoriques qui s'orientent dans le paradigme compréhensif et qui se traduisent par une démarche qualitative, on retrouve l'ethnométhodologie.

## 1. L'approche ethnométhodologique

Rappelons que pour notre recherche, l'ethnométhodologie est un cadre théorique prometteur car nous pouvons comprendre l'intervenant et sa socialisation professionnelle par la notion de membre (Vanhamme, 2009: 82). Nous pouvons comprendre comment les intervenants construisent leurs décisions et justifient leurs actions par la notion de réflexivité; nous pouvons tenir compte des circonstances dans le contexte immédiat (structurelles ou organisationnelles) qui influencent les actions et les décisions des intervenants par la notion d'indexicalité; et nous pouvons comprendre la légitimité de la pratique d'intervention à partir des discours, des pratiques et des interactions (Vanhamme, 2009: 90) et ce qui motive les décisions par la notion d'« accountability ». Notre recherche s'inscrit dans une « (...) *sociologie compréhensive, articulée autour de ce qui constituera l'une des catégories fondamentales de l'ethnométhodologie, l'« accountability » comme possibilité de rendre compte ou raison* » (Brion, 2003: 10). L'ethnométhodologie nous permet donc de comprendre la fabrication de notre fait social, c'est-à-dire comment, dans un Centre Jeunesse au Québec concerné par une importante clientèle Premières Nations, les intervenants rendent compte et rendent raison de leurs actions et de leurs décisions dans des dossiers de compromissions de clients Premières Nations. Autrement dit, l'ethnométhodologie nous

---

<sup>14</sup> Non pas quantitatif mais bien qualitatif par rapport au texte de Pires (1997) «Échantillonnage et recherche qualitative : essai théorique et méthodologique ».

permet de comprendre comment les intervenants définissent et justifient leurs actions et leurs décisions en matière de compromission. Notre intention est donc, comme mentionné par Brion (2003: 18), celle de « (...) *'rendre visibles les procédures et les opérations par lesquelles les membres d'une collectivité organisent un ordre social en construisant l'objectivité des faits sociaux, leur intelligibilité, leur analysabilité'* (Quéré, 1992: 46) et de *décrire les conditionnements qui informent et règlent leur perception et leurs activités* ».

Soulignons maintenant l'intérêt de l'ethnométhodologie pour encadrer notre assise empirique et notre analyse. Pour connaître le contexte dans lequel se déroule le processus décisionnel aux phases d'orientation et d'application des mesures, nous devons, comme ethnométhodologue, nous mêler le plus possible au groupe d'intervenants du Centre Jeunesse pour être capable de « *reconnaître les propriétés des pratiques qui mènent à la décision* » (Vanhamme, 2009: 89)<sup>15</sup>. Dans le processus décisionnel, le droit (à savoir, la *Loi sur la Protection de la Jeunesse*) est un corpus de connaissances mobilisées (Vanhamme, 2009: 89) pour interpréter des cas de compromission soumis à un intervenant sur lesquels ce dernier doit prendre des décisions. Tout comme Vanhamme (2009: 89), les décisions par rapport au cas de compromission sont produites dans un cadre légal et procédural. Finalement, les intervenants appartiennent à une institution, celle des Centres Jeunesse du Québec, qui est légitimé par la *Loi sur la protection de la jeunesse* pour intervenir et prendre des décisions dans des dossiers de compromission. Comme l'indique Vanhamme (2009: 90), nous ne

---

<sup>15</sup> Précisons ici que la recherche de Vanhamme (2009) ne porte pas sur le même sujet que le notre. Sa recherche porte sur les décisions des juges dans des tribunaux en Belgique. Nous nous inspirons cependant du cadre théorique de Vanhamme (2009) qui est l'ethnométhodologie.

pouvons comprendre le processus décisionnel qu'à la lumière de ce qui est visible<sup>16</sup> et donc, étant donné qu'il s'agit d'une recherche principalement qualitative (Pires, 1983: 76), nous avons opté pour deux techniques qualitatives de cueillette de données: l'entretien et l'observation participante. Pour interpréter et rendre intelligible nos données recueillies, toujours dans une perspective ethnométhodologique, nous avons choisi l'analyse thématique et l'analyse par théorisation ancrée. Regardons maintenant notre analyse de l'assise empirique.

## 2. L'analyse de l'assise empirique

Pour organiser nos données de manière utilisable, nous avons d'une part, enregistré les entretiens à l'aide d'un magnétophone, pris des notes lors des entretiens et par la suite, retranscrit les verbatim des entretiens avec les dates des entretiens sur les transcriptions et, d'autre part, utilisé un carnet de notes organisé chronologiquement selon la date, le temps et la fréquence pour nos données d'observation (Ouellet, 1994: 191). Dans une perspective ethnométhodologique, nous avons eu recours à deux techniques d'analyse qualitatives pour interpréter nos données : l'analyse par thématique et l'analyse par théorisation ancrée.

### 2.1 L'analyse par thématique

Selon Paillé et Mucchielli (2003: 123), l'analyse qualitative procède par une forme de

---

<sup>16</sup> Par visible, nous entendons des choses que nous pouvons voir concrètement. Par exemple, nous pouvons voir concrètement que les articles de la *Loi sur la protection de la jeunesse* sont utilisés pour définir les situations de compromission. Pour comprendre le processus décisionnel, nous devons saisir les choses que nous pouvons voir concrètement mais aussi d'autres choses que nous devons aller chercher pour qu'elles puissent faire surface. Nous pouvons aller chercher des choses visibles et non visibles par l'entretien qualitatif et l'observation participante.

thématisation. Parmi les formes de thématization, Paillé et Mucchielli (2003: 123) mentionnent que l'analyse par thématique est une méthode qualitative qui permet de réduire les données, c'est-à-dire de les résumer et de les traiter. Il s'agit donc, comme Paillé et Mucchielli (2003: 123) l'indiquent, « *de répondre petit à petit à la question générique type, rencontrée dans divers projets d'analyse : qu'y a-t-il de fondamental dans ce propos, dans ce texte, de quoi y traite-t-on?* ». Cette technique d'analyse est adéquate pour analyser les données de nos entretiens et de nos observations car elle opérationnalise des thèmes par regroupement systématique (Paillé et Mucchielli, 2003: 123-124). Nous avons procédé à l'analyse en utilisant le traitement de texte pour transcrire nos entretiens et nos notes d'observations et en inscrivant les thèmes dans les marges. Nous avons ensuite opté pour une démarche de thématization continue, c'est-à-dire noter les thèmes dans le texte « au fur et à mesure » pour les regrouper puis les hiérarchiser (Paillé et Mucchielli, 2003: 126-127). Par exemple, nous avons regroupé les thèmes évaluation, orientation et application des mesures puis les avons hiérarchisés pour construire le concept de processus décisionnel. Pendant l'analyse, nous avons construit notre « arbre thématique » en raffinant des thèmes et en regroupant certains de ceux-ci (Paillé et Mucchielli, 2003: 139). Par exemple, nous avons regroupés les thèmes grilles, formulaires, cadre de référence, guides de rédactions et la *Loi sur la protection de la jeunesse* sous le thème outil des Centres Jeunesse du Québec. Nous avons par ailleurs validé nos thèmes à partir de leur signification pour notre objet.

*« En fait, très souvent, en analyse thématique, comme en analyse qualitative en général, la signifiante d'une donnée n'est pas tant une question de nombre que de statut d'information : une information précise, voire précieuse, est-elle apportée par ce thème ou par cette répétition de thème, et quelle est sa place et son importance dans l'analyse d'ensemble? Toute information pertinente en lien avec les objectifs finaux de l'enquête revêt potentiellement une importance donnée » (Paillé et Mucchielli, 2003: 143).*

Nous avons terminé l'analyse de nos données par un examen discursif des thèmes, c'est-à-dire que nous avons « fait parler nos thèmes » (Paillé et Mucchielli, 2003: 145). Une autre forme de thématisation que nous avons utilisé est la théorisation ancrée (Laperrière, 1997).

## 2.2. L'analyse par la théorisation ancrée

Selon Laperrière (1997: 309), « *la théorisation ancrée vise d'abord l'élaboration d'une théorie, certes enracinée dans la réalité empirique, mais n'en constituant pas une description; les cas empiriquement observés n'y sont pas considérés pour eux-mêmes, mais comme des instances du phénomène social observé* ». Cherchant à ancrer une théorie dans la réalité empirique du phénomène observé, la théorisation ancrée est souvent utilisée avec d'autres méthodes, notamment l'ethnométhodologie (Laperrière, 1997: 310), qui est utilisée dans le cadre de notre recherche. Elle vise la construction de théories fondées à partir de la réalité empirique des phénomènes sociaux observés dont peu d'analyses furent énoncées à leur sujet (Laperrière, 1997: 310), ce qui est le cas du Centre Jeunesse à l'étude. La théorisation ancrée tente d'approfondir une analyse théorique par rapport au phénomène social étudié (Laperrière, 1997: 312).

Pour utiliser la théorisation ancrée comme méthode d'analyse des données, Laperrière (1997: 313) indique que le phénomène social étudié doit renvoyer à *un processus*, doit être traité sous un angle évolutif et peut être défini au départ de manière plus ou moins large. Cherchant à comprendre comment les intervenants prennent leurs décisions dans les étapes d'orientation et d'application des mesures touchant aux dossiers de compromission, notre objet d'étude

renvoie effectivement à un processus puisqu'il y a une série d'étapes par lesquelles les dossiers doivent passer.

Nous avons procédé à la construction de concepts en les regroupant sous une catégorie conceptuelle (Laperrière, 1997: 314-315). Nous avons codifié les données par correspondance entre celles-ci et les concepts (Laperrière, 1997: 317) et spécifier les concepts et les catégories. Par exemple, la tolérance des intervenants par rapport aux visites imprévues des parents avec leurs enfants en familles d'accueil est un indicateur du concept « flexibilité » et de la catégorie « adaptation pragmatique ». Nous avons mis en relation les catégories établies (Laperrière, 1997: 319) pour enfin dégager une théorie par rapport à la catégorie centrale qui elle, permet à toutes les données d'être intégrées (Laperrière, 1997: 320). Cette théorie intégrée à notre catégorie centrale, tenant compte des conformités et des variances de nos données, s'énonce comme un processus (Laperrière, 1997: 324). Par exemple, le rôle de la culture dans le processus décisionnel est notre catégorie centrale dans laquelle se trouvent deux dimensions : rôle secondaire et absence de culture. Dans la dimension « rôle secondaire », nous retrouvons deux catégories : « adaptation pragmatique » et « adaptation de résistance ». Pour mieux comprendre le phénomène à l'étude, Laperrière (1997: 314) mentionne que la théorisation ancrée s'appuie sur des données recueillies sur le terrain, ce qui est notre cas puisque nous utilisons les techniques d'entretien et d'observation participante. Regardons maintenant nos techniques de cueillette de données.

### 3. Les techniques de cueillette de données

S'agissant d'une recherche principalement qualitative (Pires, 1983: 76), l'assise empirique de notre recherche a été livrée par deux techniques qualitatives de cueillette de données, l'entretien et l'observation participante, qui sont centrées sur l'expérience professionnelle des intervenants du Centre Jeunesse à l'étude. Pour notre recherche, ces deux techniques ont eu un poids relativement équivalent. Elles se complétaient, éclairaient des ambiguïtés respectives et comblaient les manques/limites de chacune d'elles. Ceci dit, l'entretien restait la technique primaire (pour comprendre comment les intervenantes rendaient compte de leurs pratiques) et l'observation participante, la technique secondaire (car elle appuie l'entretien en nous permettant de mettre en lien la façon dont les intervenantes justifiaient leurs façons d'agir et comment elles agissaient).

#### 3.1 La méthode principale : l'entretien

Comme technique primaire de cueillette de données, l'entretien est la technique la plus adéquate puisqu'elle nous permet de recueillir de l'information concernant les perspectives et les interprétations subjectives d'un participant possédant un certain niveau de connaissance par rapport à l'objet d'étude. À cet effet, Blanchet et Gotman (1992: 33) mentionnent que *« ces enquêtes, qui visent la connaissance d'un système pratique (les pratiques elles-mêmes et ce qui les relie : idéologies, symboles, etc.), nécessitent la production de discours modaux et référentiels, obtenue à partir d'entretien (...) d'une part sur les conceptions des acteurs et d'autre part sur les descriptions des pratiques »*. L'entretien nous permet donc d'explorer en

profondeur la perspective des intervenants du Centre Jeunesse qui est indispensable à notre compréhension des prises de décisions en intervention (Poupart, 1997: 174). Comme le précise Poupart (1997 : 175), l'entretien qualitatif est « (...) *un moyen de rendre compte du point de vue des acteurs sociaux et d'en tenir compte pour comprendre et interpréter leurs réalités. Les conduites sociales ne pourraient être comprises ni être expliquées en dehors de la perspective des acteurs sociaux* ». L'entretien nous permet aussi d'acquérir de l'information par l'entremise d'une relation interpersonnelle qui serait moins accessible par d'autres techniques, notamment de comprendre et connaître (certes pas de manière totale) les dilemmes et les enjeux (Poupart, 1997: 174) auxquels les intervenants du Centre Jeunesse à l'étude font face dans leurs tâches quotidiennes.

*« Comme il permet une exploration en profondeur des conditions de vie des acteurs, l'entretien est vu comme un instrument privilégié pour dénoncer, de l'intérieur, les préjugés sociaux, les pratiques discriminatoires ou d'exclusion et les iniquités dont peuvent faire l'objet certains groupes considérés comme « différents », « déviants » ou marginaux » » (Poupart, 1997: 178).*

L'entretien nous permet enfin d'accéder à l'expérience professionnelle des intervenants (Poupart, 1997: 174) car il nous permet d'une part, de recueillir des informations sur les structures et les fonctionnements (Poupart, 1997: 181) des intervenants dans un Centre Jeunesse au Québec qui appliquent la *Loi sur la protection de la jeunesse* et d'autre part, de rendre compte des points de vue des intervenants (Poupart, 1997: 182). Dans le premier tour d'entretien, l'entretien est utilisé pour recueillir des informations de manière générale sur l'objet de recherche et dans un deuxième temps, pour préciser certaines informations recueillies lors de l'observation et approfondir certains sujets (antérieurement abordé ou non). Nous avons certaines questions précises et thèmes centrés que nous souhaitons

aborder avec les intervenants. Ces questions et ces thèmes furent généraux pour les premiers entretiens et davantage précisés pour les seconds en approfondissant certains points des premiers entretiens ou en posant des questions tirées des informations recueillies des observations. Selon l'information qui fût partagée avec nous, d'autres questions ont également émergé. Nous avons choisi le type d'entretien semi-structuré. Mayers et St-Jacques (2000) mentionnent que l'entretien semi-structuré est une technique qui privilégie la conversation informelle. Nous avons de plus choisi la forme d'entrevue ouverte du type d'entretien semi-structuré. Mayers et St-Jacques (2000: 120) mentionnent que :

*« Cette forme d'entrevue s'accompagne d'un guide d'entretien comportant une série de questions ouvertes. Dans ce cas-ci, le degré de liberté offert au répondant est réduit par la formulation explicite des questions. Une certaine marge de manœuvre subsiste tout de même puisque les réponses demeurent libres ».*

L'entrevue à questions ouvertes nous a permis de délimiter les réponses du participant de sorte à atténuer le potentiel de distanciation de son expérience par rapport à l'objet d'étude (Mayers et St-Jacques, 2000: 120). Permettant de circonscrire les perceptions, les comportements et les attitudes des participants par rapport à l'objet d'étude, l'entrevue à questions ouvertes a été la technique la plus adéquate pour appréhender notre objet de recherche (Mayers et St-Jacques, 2000: 120).

### 3.2 La méthode secondaire : l'observation participante

Comme méthode de collecte de données secondaire, l'observation participante est la technique la plus adéquate à notre objet d'étude et elle se complète bien avec l'entretien.

« *L'empirisme de l'observation participante consiste en l'exercice d'une attention soutenue pour considérer un ensemble circonscrit de faits, d'objets, de pratiques afin d'en tirer des constats permettent de mieux les connaître* » (Arborio et Fournier, 1999: 7). Les espaces circonscrits rendent favorable l'utilisation de l'observation participante car ils délimitent un groupe dans lequel il y a un ensemble d'interactions, des activités, des pratiques et des modes de vie (Arborio et Fournier, 1999: 11-12). Ceci est le cas de notre objet, un groupe d'intervenants dans un Centre Jeunesse dont nous cherchons à comprendre les activités liées aux prises de décisions et les pratiques courantes professionnelles. Arborio et Fournier (1999: 12-13) indiquent également que le travail est un espace privilégié pour les observations. Nos observations ont lieu dans un milieu de travail précis : un Centre Jeunesse avec une intervention particulière. Ce qui finalement rend favorable l'utilisation de l'observation participante est le secteur de services (Arborio et Fournier, 1999: 16-18) qui lui, est un terrain privilégié pour celle-ci puisqu'elle « (...) *éclaire le rôle des agents de service (...) analyse le contenu réel du travail en marge des règles, plus faciles à récupérer; elle dépasse le discours des acteurs qui n'ont pas forcément conscience de ces écarts et, surtout, qu'ils ne sont pas prêts à les reconnaître dans un entretien avec un enquêteur* » (Arborio et Fournier, 1999: 16).

Pires (1997: 13) mentionne que l'observation participante nous permet d'observer la vie sociale des intervenants dans leur milieu naturel (sur le terrain, c'est-à-dire à l'intérieur du Centre Jeunesse ou à l'extérieur de celui-ci dans la communauté générale en intervention). Nous avons choisi le modèle interprétatif pour notre observation car, situé dans le paradigme compréhensif, il cherche à comprendre l'objet d'étude, comme le mentionne Dépelteau

(2000), par les subjectivités des personnes. Parmi les deux approches principales de l'observation, nous avons choisi l'approche d'observation ouverte puisque l'autre approche, celle dissimulée ou clandestine qui requiert que le chercheur masque ses fonctions pour accéder à des informations qui ne lui seraient pas dévoilées avec son statut de chercheur (Hess et Weigand, 2006: 21), est tout simplement impossible dans notre cas. L'approche ouverte, où le chercheur dévoile aux participants son statut de chercheur, minimise les problèmes de l'approche dissimulée relatifs à l'éthique, aux tensions émotives et aux contraintes structurelles, est donc celle que nous utilisons pour notre observation. Pour la forme d'observation participante, nous avons choisi « l'observateur participant » (Peretz, 1998: 51) puisque nous utilisons une approche ouverte (nous informons nos participants, dès nos premières observations, de notre statut de chercheur et que l'information divulguée quant à l'identité des participants restera confidentielle). En somme, l'observation participante pendant une période de trois semaines est adéquate comme technique qualitative secondaire pour appréhender notre objet d'étude. Pour nos techniques de cueillette de données, regardons maintenant notre échantillon.

#### 4. La construction de l'échantillon pour l'entretien et l'observation

Pires (1997: 9) mentionne qu' « *il y a deux grandes manières de produire des données ou des preuves empiriques : le qualitatif et le quantitatif* ». Comme indiqué antérieurement, nous utilisons une démarche qualitative pour notre recherche et donc, la manière de produire nos données l'est également. Dans le qualitatif, Pires (1997: 10-11) indique que le chercheur doit mettre l'accent sur la relation entre l'échantillon et l'objet d'étude pour déterminer le type d'échantillon adéquat pour l'objet de recherche. Selon Pires (1997: 11), « *c'est le rapport*

*entre l'objet d'étude et le corpus empirique qui compte le plus* ». Considérant que les erreurs relatives à l'échantillonnage sont plus facilement corrigibles dans une recherche qualitative, nous avons émise une attention particulière sur la relation entre le corpus empirique et l'objet d'étude (Pires, 1997: 11). Notre recherche se situe dans une structure ouverte puisque notre objet est l'étude d'un cas unique (Pires, 1997: 14). Notre étude est celle d'un cas unique puisque nous cherchons à comprendre comment les intervenants d'un Centre Jeunesse particulier au Québec rendent compte et rendent raison de leurs actions et leurs décisions dans les dossiers de compromission de clients Premières Nations. Nous souhaitons comprendre ceci par l'entremise d'une description du regard des intervenants.

Le corpus empirique de notre recherche, l'univers des intervenants du Centre Jeunesse à l'étude, est donc un échantillon au sens large (Pires, 1997: 17). Quoique notre recherche se situe dans une structure ouverte, elle a tout de même un échantillon puisque ce n'est pas « (...) *parce qu'on traite un ensemble complet local qu'on ne fait pas d'échantillonnage* » (Pires, 1997: 19). Notre univers de travail, un Centre Jeunesse au Québec qui intervient auprès d'une importante clientèle Premières Nations, nous permet de prélever un échantillon dans notre corpus empirique. Notre recherche consiste en un échantillon par cas unique, plus précisément un échantillon de milieu. « *On choisit un « milieu » comme univers de travail pour la constitution du corpus empirique* » (Pires, 1997: 37). Notre recherche a comme visée de comprendre l'ensemble de l'univers de travail des intervenants d'un Centre Jeunesse. Ce type d'échantillon s'avère approprié puisque nous ne cherchons pas, considérant les limites de ressources, à tout observer dans notre milieu de travail mais nous assurer que ce que nous allons observer puisse se rapporter au milieu. En somme, l'échantillon de notre projet de

recherche concerne cinq personnes<sup>17</sup> à l'intérieur d'un Centre Jeunesse. Les cinq personnes vont participer à deux entretiens et seront observées pendant une période de trois semaines. Notre échantillon est un échantillon de milieu et celui-ci concorde bien avec notre objet de recherche, notre cadre théorique et nos deux techniques de cueillette de données qui sont l'entretien et l'observation. Ayant présenté notre approche ethnométhodologique, nos méthodes d'analyse des données, nos techniques de cueillette des données et notre échantillon, regardons maintenant la constitution de l'assise empirique.

## 5. La constitution de l'assise empirique

Pour la constitution de l'assise empirique de notre recherche, nous abordons dans un premier temps l'identification et la localisation des matériaux de recherche et dans un deuxième temps, les aspects éthiques de notre recherche. Dans un premier temps, pour préserver l'anonymat des participants (sur lequel nous reviendrons dans les aspects éthiques de la recherche), l'identification et la localisation des matériaux sont limitées. L'endroit où les participants, des professionnels qui travaillent en intervention, furent recrutés est un Centre Jeunesse au Québec concerné par une importante population Premières Nations. Une permission d'accès fut requise pour recruter ces professionnels (dont l'approbation du comité de déontologie de l'Université d'Ottawa ainsi que celle du comité éthique des Centres Jeunesses. Ces deux conditions sont élaborées en détail dans la section des aspects éthiques de notre recherche). Pour éviter l'identification de genre, nous ne spécifierons pas ici le sexe

---

<sup>17</sup> Concerne la presque totalité des intervenants. Nous ne précisons pas le nombre d'intervenants dans le Centre Jeunesse à l'étude pour garantir son anonymat.

ni des intervenants ni du cadre<sup>18</sup>. Nous utilisons simplement l'expression « intervenante »<sup>19</sup> dans l'analyse pour éviter l'identification des participants à l'étude. Les participants recrutés sont tous bilingues, l'âge de ceux-ci oscille entre 25 et 60 ans, les années de service au Centre Jeunesse des participants varient entre 3 et 25 ans et certains sont des Premières Nations. Pour l'observation, nous avons recruté deux clients de la communauté (ceux-ci furent approchés préalablement par les intervenants pour participer à notre recherche).

Nous avons réalisé un premier tour d'entretiens avec chacun des intervenants pour avoir un aperçu général des pratiques d'interventions entreprises par ceux-ci. Nous avons questionné les intervenants sur quatre thèmes principaux lors du premier tour d'entretien : i) la conception et les enjeux d'une situation de compromission par rapport aux particularités des Premières Nations; ii) l'utilisation des outils et des grilles pour les situations de compromission; iii) les étapes de la prise en charge (l'orientation et l'application des mesures)<sup>20</sup> ou comment l'orientation et l'application des mesures prennent en compte ou non la culture des Premières Nations et enfin, iv) la clientèle Premières Nations et les interventions particulières qu'elle requière du Centre Jeunesse à l'étude. Les intervenants ont participé à un entretien d'environ 90 minutes même si quelques-uns ont été au-delà de cette durée.

Suite aux premiers entretiens, nous avons effectué des observations dans le milieu.

---

<sup>18</sup> Le cadre fait référence au superviseur de l'équipe d'intervenants. Le cadre est une expression utilisée par les intervenants dans le Centre Jeunesse à l'étude.

<sup>19</sup> Le cadre entre dans les intervenantes.

<sup>20</sup> Ces étapes de la prise en charge seront abordées et élaborées dans un schéma à la fin du chapitre méthodologique. Rappelons que nous nous intéressons seulement à l'orientation et l'application des mesures dans le processus décisionnel.

Considérant que les tâches quotidiennes qu’entreprennent les intervenants ne se déroulent pas que dans l’établissement du Centre Jeunesse mais également dans les établissements des partenaires et dans la communauté (et dans les communautés Premières Nations), nous nous sommes déplacé avec les intervenants dans ces lieux mentionnés pour observer concrètement les actions qu’entreprennent les intervenants dans le cadre de leur profession. Nous avons observé une table d’orientation, une rencontre « suivi à l’application des mesures », une présentation de la *Loi sur la protection de la jeunesse*, une rencontre pour les services de première ligne, les suivis liés à la préparation d’une table d’orientation, une journée entière au tribunal de la Jeunesse et d’autres observations plus informelles. Consciente qu’une présence prolongée sur le terrain pourrait gêner le travail des intervenants, nous avons limitée nos observations à une période de trois semaines.

Un deuxième tour d’entretiens fût réalisé auprès des intervenants pour préciser, éclairer et approfondir des aspects notés lors des observations et des premiers entretiens. Nous avons débuté notre deuxième tour d’entretiens en présentant aux intervenants le dilemme qui était ressorti des premiers entretiens avec ceux-ci. Ce dilemme se présente comme suit : d’un côté, tenir compte des différences que suppose toute intervention face à une population spécifique qui se trouve dans un contexte spécifique et avec un historique spécifique ; de l’autre, témoigner d’un souci d’intervenir avec ses populations de la même façon qu’avec n’importe quelle autre, c’est-à-dire sans la discriminer ni de façon positive ni de façon négative. Par la suite, nous avons posé quelques questions personnalisées à chacun des intervenants, par exemple, pour comprendre de quel côté du dilemme ceux-ci se retrouvent davantage (pas

entièrement!)<sup>21</sup>. Nous avons également demandé des précisions et des clarifications sur certaines observations et sur des propos mentionnés lors de leur premier entretien. Le deuxième tour d'entretien nous a permis de mieux comprendre le processus décisionnel que les intervenants entreprennent pour prendre des décisions par rapport aux dossiers de compromissions. Ceux-ci ont discuté des grilles, des cadres législatifs, des interprétations qu'ils doivent faire et des applications d'outils théoriques dans les situations en question. Les intervenants ont participé à un second entretien qui là encore a souvent dépassé les 90 minutes initialement prévues. La deuxième session d'entretien fut requise pour atteindre un niveau de saturation de l'information. La période d'observation a eu lieu sur le terrain (essentiellement au Centre Jeunesse même) et les entretiens ont eu lieu soit dans une salle fermée de l'établissement du Centre Jeunesse soit dans une salle à l'extérieur de l'établissement.

Nous devons mentionner ici que nous avons préalablement effectué un stage d'une durée de quatre mois dans le Centre Jeunesse à l'étude. Malgré sa courte durée, le stage nous a toutefois permis de participer au processus décisionnel du travail d'intervenant dans ce Centre Jeunesse<sup>22</sup>. Comme Lalande<sup>23</sup> (1988: 30), nous avons nous aussi eu l'occasion de discuter de manière informelle avec plusieurs intervenants du Centre Jeunesse où nous

---

<sup>21</sup> Certains intervenants pouvaient adopter une posture plus normalisante ou plus différentialiste mais les intervenants se trouvaient rarement complètement d'un côté ou de l'autre.

<sup>22</sup> Pendant ce stage, nous avons pris en charge, en collaboration avec un intervenant de ce centre jeunesse, deux dossiers à l'application des mesures. Nous avons donc entamé des tâches au niveau des suivis d'activités à cette étape en collaboration avec l'intervenant responsable du dossier. Nous avons également assisté en tant qu'observatrice à d'autres rencontres à l'étape de l'orientation ainsi qu'à l'étape d'évaluation. Nous avons aussi assisté à des rencontres d'équipes, des séances de formation professionnelle en outre sur les modifications à la *Loi sur la Protection de la Jeunesse* et sur les problématiques spécifiques de cette loi.

<sup>23</sup> Précisons ici que la recherche de Lalande (1988) ne porte pas sur le même sujet que le notre. Sa recherche porte sur la transformation de l'agent de probation. Nous nous inspirons cependant des propos sur le stage a priori sa recherche qu'il a complété puisque nous aussi, nous avons complété un stage dans le même endroit où nous entamons notre recherche.

entamions notre stage ; des discussions qui furent enrichissantes au niveau de la connaissance des pratiques d'intervention dans le milieu de la Protection de la Jeunesse. Les acquis de notre stage ont été utilisés dans le cadre de notre recherche, comme Lalande (1988: 30) l'avait fait avant nous, pour nous aider dans la compréhension des tâches et décisions à effectuer par un intervenant, notamment certains dilemmes ancrés dans leur pratique professionnelle. Nous précisons que les observations pendant notre stage n'ont pas été réalisées dans le but de cette recherche puisque ce ne fut qu'après la réalisation du stage que nous avons élaboré notre objet de recherche. Expérience de fond et non une méthode en soi (Lalande, 1988: 30), notre stage a contribué à la mise en forme de certains outils de recherche et de certaines questions pour nos premiers entretiens.

Dans un deuxième temps, les aspects éthiques de notre recherche se résument aux précautions générales, au processus pour obtenir un consentement libre et éclairé ainsi qu'à l'anonymat et la confidentialité. Les précautions générales seront tout d'abord abordées. Nous tenons à souligner qu'en tant que chercheur, nous avons des responsabilités et des obligations d'ordre épistémologique envers la communauté scientifique et les participants à notre recherche (Crête, 2002: 218). Nous devons respecter d'une part, les règles épistémologiques et les procédures établies pour la recherche en sciences sociales et d'autre part, les droits garantis par la loi ainsi que les valeurs des individus qui participent à la recherche (Crête, 2002: 218). Pour avoir accès au terrain, nous avons entamé deux processus éthiques de recherche, l'un auprès du comité de déontologie de l'Université d'Ottawa et l'autre auprès du comité éthique des Centres Jeunesse du Québec. D'une part, nous avons soumis une demande auprès du comité de déontologie de l'Université d'Ottawa. Une

évaluation complète de ce comité a été réalisée puisque certains de nos participants sont de descendance Premières Nations. D'autre part, nous avons soumis, après avoir reçu l'approbation du comité de déontologie de l'Université d'Ottawa, une demande auprès du comité éthique des Centres Jeunesse du Québec. La responsable de ce comité nous a soumis un formulaire à compléter et nous devons leur soumettre notre protocole de recherche, notre lettre de recrutement et nos formulaires de consentement.

Nous avons, suite aux deux approbations, entrepris un processus pour obtenir le consentement libre et éclairé de nos participants. Nous avons rencontré l'ensemble des intervenants du Centre Jeunesse à l'étude pour leur présenter notre projet de recherche, c'est-à-dire les objectifs, les implications, les conditions de participation et la méthodologie de notre recherche. À ce moment, nous avons éclairci certaines ambiguïtés concernant notre recherche et les intervenants ont eu l'opportunité de poser des questions sur notre recherche pour pouvoir prendre une décision libre et éclairée quant à leur participation, ou non, à la recherche. Deux formulaires de consentement ont été établis pour les intervenants participants, un pour les entretiens et l'autre pour l'observation participante, et ceux-ci ont reçu une copie du formulaire (ou deux s'ils ont accepté de participer aux entretiens et aux observations). Dans le cas des observations avec les clients, un formulaire de consentement leur a également été remis. Les clients ont été approchés par les intervenants a priori pour leur demander s'ils étaient d'accord que nous soyons présente lors de leur prochaine rencontre. Avant toute intervention observée, nous avons expliqué aux clients participants les implications de notre recherche et une copie du formulaire de consentement leur a été remise. Certains documents ont été traduits en anglais sur demande des participants, notamment les

formulaire de consentement et les guides d'entrevues, puisque quelques intervenants et l'ensemble des clients étaient plus à l'aise avec des documents en anglais.

Regardons enfin la question de l'anonymat et de la confidentialité. Pour assurer l'anonymat des participants dans la recherche et dans les publications, nous avons substitué les noms des intervenants par « intervenante » et n'avons pas retranscrit des passages qui pourraient mener à l'identification des personnes (intervenants ou clients). Pour nous assurer en plus que les intervenants ne puissent pas identifier leurs collègues, en raison du nombre d'intervenants dans le Centre Jeunesse, nous avons simplement indiqué « intervenante » lorsque nous citons un intervenant. Nous ne mentionnons pas non plus le nom du Centre Jeunesse en question, le lieu où il se situe, sa date de mise en place, le nombre d'intervenants ou encore leur genre (rappelons que nous nous référons aux intervenants au féminin pour éviter l'identification de genre). Dans le texte et le contenu des citations, tout détail pouvant identifier l'identité des intervenants, des clients et du Centre Jeunesse a été modifié ou enlevé, notamment en ce qui concerne les services partenaires<sup>24</sup> spécifique à celui-ci, les régions<sup>25</sup> auxquelles le Centre Jeunesse doit envoyer ses clients pour recevoir des services ainsi que les communautés Premières Nations<sup>26</sup> à proximité du Centre Jeunesse. Rappelons que toujours dans un esprit de confidentialité, nous parlons tout au long de notre recherche de la culture Anishinaabeg avec en tête un double objectif : ne pas trop spécifier la culture Premières Nations dont il est question... tout en nous assurant de la circonscrire un minimum.

Étant donné que certains intervenants ont réalisé leur entretien en anglais, nous n'avons pas

---

<sup>24</sup> Le nom des services est remplacé par un nom fictif.

<sup>25</sup> Les régions sont remplacées par des lettres alphabétiques.

<sup>26</sup> Le nom des communautés Premières Nations est remplacé par une lettre alphabétique.

indiqué qu'il y avait eu traduction de citations de notre part et ce, afin là encore de ne pas faciliter leur identification et de garantir ainsi l'anonymat des intervenants. Sur demande, les verbatim ont été partagés avec les participants concernés et les résultats seront partagés avec les participants et les membres de la direction des Centres Jeunesse de la région à l'étude. Ayant présenté notre méthodologie, regardons maintenant l'analyse des données que nous avons recueillies.

### CHAPITRE III

## LE RÔLE DE LA CULTURE DANS LE PROCESSUS DÉCISIONNEL EN MATIÈRE DE COMPROMISSION

Dans un premier temps, nous présenterons les différents visages de la culture Anishinaabeg des Premières Nations tels qu'on les retrouve dans les diverses définitions qu'en retiennent les intervenantes du Centre Jeunesse à l'étude. Par la suite, nous montrerons que la culture Anishinaabeg des Premières Nations constitue souvent un des éléments qui jouent dans le processus décisionnel (toujours au sens restreint) en matière de compromission. Nous ferons donc un rapide détour par les rôles (secondaire ou absent) que peut jouer la culture dans le processus décisionnel en matière de compromission. Dans un troisième temps, nous verrons le rôle formel mais aussi le rôle informel de la culture dans ce processus décisionnel. Si la dimension formelle du processus favorise surtout une approche universaliste et normalisante de la culture (celle d'« une culture pour tous »), nous verrons que la dimension informelle, elle, tend autant vers cet idéal que vers un postulat différentialiste (« à chacun sa culture »). Et quand le rôle informel joué par la culture différencie plus qu'il ne normalise le processus décisionnel, il le fait de deux façons possibles : soit par la voie du pragmatisme, soit par la voie de la résistance. Enfin, nous concluons notre chapitre analytique en évoquant les pièges respectifs d'une approche normalisante et différentialiste de la culture.

### 1. Les visages de la culture

La notion même de la culture Anishinaabeg des Premières Nations prend différents visages selon l'acteur qui la mobilise et le contexte dans lequel il la mobilise (la culture Anishinaabeg des Premières Nations peut par ailleurs être absente dans le processus menant à certaines décisions mais cela ne signifie pas pour autant *absence de culture* puisque des valeurs occidentales viendront alors accompagner un processus qui n'est jamais purement techno-

juridique). Ces visages semblent être plus ou moins partagés par l'ensemble des intervenantes selon les différents moments de l'intervention. Certains visages sont cependant plus apparents chez certaines intervenantes. Les trois visages de la culture Anishinaabeg, tels que retrouvés dans les propos des intervenantes du Centre Jeunesse, sont les suivants : 1) la culture Anishinaabeg comme facilitateur voire comme condition de possibilité de l'intervention, 2) la culture Anishinaabeg comme défi à la mise en œuvre de l'intervention et 3) la culture Anishinaabeg comme culture abîmée et moteur des « portes tournantes ».

Le premier visage de la culture Anishinaabeg que perçoivent les intervenantes est celui de la culture comme facilitateur voire comme condition de la possibilité de l'intervention. Synonyme de réactivation des valeurs des Premières Nations, elle renverrait à un ensemble de techniques mobilisées ou en voie de l'être afin de rétablir et réparer les coutumes, les activités, les conduites et les fonctions vitales après les traumatismes vécus par cette communauté Premières Nations. Nous remarquons que certaines intervenantes vont au-delà de leur mandat de protection pour « réintroduire » la culture Anishinaabeg des Premières Nations dans la communauté Y. Grâce à la collaboration des Aînés de la communauté avec les intervenantes, la remise en place des savoir-faire, des pratiques spécifiques et des modes de fonctionnement collectifs propres à la communauté voit progressivement le jour<sup>27</sup>. La culture Anishinaabeg comme réactivation et réappropriation des valeurs culturelles de la communauté Y est non seulement positive pour la communauté (au sens où elle se redéfinit comme entité), mais également pour l'intervention du Centre Jeunesse. La culture Anishinaabeg est vue comme facilitateur, voire comme condition de la possibilité de

---

<sup>27</sup> Les Centres Jeunesse couvrent dans leur mandat la Loi sur la santé et les services sociaux en intervention de première ligne. Mais ce à quoi nous faisons ici référence émane de volontés personnelles et non d'engagements institutionnels.

l'intervention, puisqu'elle est un outil de facilitation pour la réussite du processus décisionnel. Ce visage de la culture est apparent à l'orientation mais surtout lors de l'application des mesures pendant laquelle les intervenantes font des suivis avec leurs clients. Ce visage est davantage apparent lors de la mise en place de certaines initiatives pour justement valoriser la culture positive des Premières Nations. Une intervenante mentionne que la réactivation et réappropriation des valeurs culturelles permettent l'amélioration des dossiers de protection. À cet effet, l'intervenante précise que :

*« Les dossiers améliorés, moi ce que je dis, ils le sont car nous avons travaillé ensemble avec des familles élargies. Cela, c'est des dossiers améliorés, notamment des dossiers qu'on a réussi à maintenir en forme ainsi que des familles qui ont cru en leurs valeurs culturelles. C'est de cette manière que nous avons aussi travaillé. On a beaucoup foncé sur les valeurs délaissées il y a 100 ans. Le mode culturel était comme endormi. Nous sommes allés le chercher avec toute l'aide des personnes âgées là-bas, des personnes qui avaient des vies autonomes qui nous supportaient. C'est avec cela que j'ai travaillé beaucoup dans nos interventions. On mettait notre partie Centre Jeunesse et on mettait notre partie culturelle avec les Aînés. Cela est un rôle qui a beaucoup joué par nos Aînés au Y. Ils nous montraient les vrais modes de vie autochtones. Aussi, pour mieux comprendre nos valeurs. Les jeunes aujourd'hui comprennent leurs valeurs mais ne les pratiquent pas. Les valeurs par chez nous, c'est qu'une fois que tu donnes la vie à un enfant, cela devient une responsabilité. Une fois que tu as un enfant, tu dois être dans un environnement sain pour que l'enfant puisse grandir dans l'autonomie. Cela est toutes les valeurs qu'on a délaissées pas mal. Et aimer ton enfant (...) » (intervenante).*

Nous constatons que ce visage de la culture, comme réveil d'une culture endormie ou comme réanimation d'une culture en « attente », est apparent davantage dans certains endroits d'intervention lorsque les intervenantes tentent de contrebalancer les préjugés par rapport aux Premières Nations et l'absence de prise en compte des valeurs des Premières Nations dans les règles formelles.

Le deuxième visage de la culture Anishinaabeg que perçoivent les intervenantes est celui

d'un défi à la mise en œuvre de l'intervention. Défi au parcours universaliste, elle s'opposerait à l'élaboration et à l'application de la loi<sup>28</sup> qui, elle, serait universelle (au sens où elle s'étend sans distinction à tous les citoyens québécois et partout au Québec). Elle apparaît aussi comme défi à l'idéal universaliste car elle semble promouvoir un communautarisme selon lequel la société est composée de différentes communautés, soit des regroupements d'individus qui partagent entre eux une appartenance commune et qui se distinguent des autres regroupements par leur attachement à des valeurs qui leurs seraient spécifiques.

Quand les intervenantes qualifient la culture Anishinaabeg comme défi à la mise en œuvre de l'intervention, elles la reconnaissent à la fois comme abîmée par l'histoire colonialiste et comme un défi incontournable dont on se passerait bien. Une intervenante mentionne à cet égard « *qu'ils partent de tellement loin* ». La culture Anishinaabeg apparaît donc ici comme un poids pénible pour tout le monde : pour les Premières Nations comme pour les intervenantes. Tous « *doivent vivre avec ça* » et les intervenantes doivent modifier leurs manières de faire pour atteindre les objectifs inscrits au plan d'intervention.

Le troisième visage de la culture Anishinaabeg que perçoivent les intervenantes est là encore, celui d'une culture abîmée mais perçue cette fois comme le moteur des « portes tournantes ». Conséquence (entre autres) de l'expérience résidentielle, la culture Anishinaabeg renverrait désormais à l'imposition prolongée de valeurs et de normes qui, par une colonisation symbolisée entre autres par la résidentialisation, ont dépossédé cette population Premières

---

<sup>28</sup> Nous allons souligner la loi tout au long du texte comme référence et abréviation de la *Loi sur la Protection de la Jeunesse*.

Nations de ses propres fondations. Les Premières Nations avaient donc des valeurs propres à leur communauté mais celles-ci ont disparues avec une colonisation symbolisée entre autres par la « résidentialisation »<sup>29</sup>. Par le contact avec les « Blancs » et les religieux aux écoles résidentielles, l'imposition d'idéologies et de normes aurait entraîné la disparition progressive de la culture Anishinaabeg des Premières Nations de la communauté Y. Toujours selon les intervenantes, les impositions résidentielles auraient donc entraîné la dépossession culturelle puisque les enfants Premières Nations furent privés, par des moyens coercitifs, de toutes références culturelles. La culture de ceux-ci fut ainsi réduite à néant et donc, détruite de fond en comble. Une intervenante mentionne ainsi que les membres de la communauté Y ne semblent pas s'être appropriés les valeurs des générations précédentes. Elle va même plus loin en évoquant une « absence de valeurs ».

*« (...) Je n'ai jamais assisté à aucun discours où il y avait des valeurs. J'ai été à un enterrement et il n'y avait pas de valeurs. Il n'y avait même pas de spiritualité. (...) Je n'ai pas entendu leurs croyances. Ils te parlent mais ils ne te parlent jamais de croyances ni de valeurs ».* (intervenante).

Candidats aux « portes tournantes », les membres de cette communauté auraient vécu des traumatismes familiaux et affectifs, auraient perdu leur autonomie et leur rapport à la nature, n'auraient plus directement accès à leurs ressources passées, etc.

*« Tu n'as pas besoin nécessairement d'avoir été aux écoles résidentielles pour avoir les impacts des écoles résidentielles. Les impacts sont d'avoir des parents qui ne sont pas là émotionnellement, d'avoir des parents qui ont des addictions, d'avoir des parents qui sont distants et, ne pas recevoir d'amour ni d'affection de leurs parents. C'est tous des impacts des écoles résidentielles »* (intervenante).

---

<sup>29</sup> Ce concept fait référence à un des événements les plus tragiques qui a causé des souffrances aux Premières Nations, celui des expériences résidentielles.

Un autre cas est celui de la transmission de connaissances qui, elle, n'est point effectuée. Une intervenante mentionne qu'ils ne connaissent pas leur culture.

*« Ils ne connaissent pas leur culture. Ils ont perdu leur spiritualité. C'est cela qui manque. Ils ne prennent pas soin des morts dans le cimetière. Ils ne prennent pas soin de nettoyer le cimetière. Il est vandalisé. Les pierres tombales sont cassées. Ils manquent d'équilibre. Pour avoir de l'équilibre dans sa vie, tu as besoin de la spiritualité physique et mentale. Ils n'ont pas de spiritualité. Ils ne sont pas balancés. Tu requiers de la volonté pour être équilibré spirituellement. Ils n'ont pas cela. Ils ont besoin d'aide externe. Les aînés là-bas, eux aussi sont des alcooliques. La consommation d'alcool est un problème majeur là-bas. Quand tu es dans une chute, tu ne peux pas être droit. Tu cherches pour ta prochaine consommation. Ils ne sont pas en santé. Ils ne vivent pas de manière saine. Ils requièrent de l'aide pour retourner à leurs croyances naturelles, voire initiales » (intervenante).*

Toujours d'après certaines intervenantes, nous retrouvons ce visage de la culture comme explication plus ou moins déterministe des « comportements des membres de la communauté qui posent problème »<sup>30</sup>.

Pour conclure cette réflexion sur les trois visages de la culture, ajoutons que les intervenantes vont également évoquer les défis et les adaptations que requièrent les conditions de vie souvent très éprouvantes des Premières Nations auprès desquelles elles interviennent : difficultés économiques, instabilités politiques (émeutes, barricades, conflits), difficultés d'accès à des ressources tant psychosociales et médicales qu'éducatives et culturelles, etc. Parmi les conditions difficiles, certaines intervenantes mentionnent ce qu'elles voient comme étant la conséquence des écoles résidentielles, par exemple les failles en termes de compétences parentales.

---

<sup>30</sup> Les « comportements qui posent problème » font référence aux comportements qui, selon la *Loi sur la protection de la jeunesse*, compromettent la sécurité et le développement des enfants.

*« (...) Beaucoup ont été éduqués par des tantes ou des grands-mères. Ce sens de la famille (...) ça fait une grosse différence dans la manière que tu éduques tes enfants après cela. Nous voyons cela dans la communauté. Les enfants sont avec d'autres enfants. Très jeunes, ils prennent soin de leurs propres besoins ou ceux de leur parenté. Je vois beaucoup cela. Les enfants les plus âgés prennent soin des plus jeunes comme c'était auparavant il y a très longtemps. Tu sais, les plus vieux prenaient soin des plus jeunes et les parents faisaient leur travail. Tu vois encore cela là-bas. Les enfants sont supposés être des enfants. Ils ne sont pas supposés de cuisiner pour d'autres enfants ou de laver d'autres enfants ni de garder d'autres enfants. Ils sont supposés être des enfants. Tu vois beaucoup cela là-bas, des enfants qui prennent soin d'autres enfants » (intervenante).*

En somme, nous avons vu que la culture Anishinaabeg, ou plutôt les différentes manières de l'appréhender, est très présente dans le processus décisionnel dont il est question dans notre recherche. Dans certains endroits de ce processus, certains visages sont plus présents que d'autres. Ce qui importe de retenir ici, c'est que d'une part, la culture qui sera abordée dans les pages qui suivent réfère aux définitions des intervenantes de la culture Anishinaabeg des Premières Nations et d'autre part, la culture est toujours inévitablement en dialogue (pas toujours de manière cordiale) entre les éléments formels et informels du processus décisionnel. Nous allons maintenant regarder plus précisément les différents rôles de la culture Anishinaabeg dans le processus décisionnel en matière de compromission.

## 2. Le rôle secondaire ou absent de la culture dans le processus décisionnel en matière de compromission

Polysémique donc (cf. ses divers visages), la culture Anishinaabeg des Premières Nations est par ailleurs souvent un des éléments qui jouent dans le processus décisionnel. Nous ferons donc ici un rapide détour par les divers rôles que peut jouer la culture Anishinaabeg dans le processus décisionnel en matière de compromission. Si la culture Anishinaabeg des

Premières Nations peut jouer un rôle secondaire dans le processus décisionnel à l'étude, elle peut aussi n'y jouer aucun rôle.

Si la culture Anishinaabeg joue un rôle secondaire, c'est qu'elle est un élément nécessaire pour comprendre une situation concernant les Premières Nations mais en même temps un élément non suffisant pour modifier la prise de décision de manière significative, c'est-à-dire de manière à ce que la direction générale de la décision change de parcours ou d'orientation. Dans le processus décisionnel, l'ajout de l'élément culture permet une meilleure compréhension d'une situation concernant les Premières Nations mais l'absence de prise en compte de cet élément n'empêche parfois pas la compréhension d'une situation de compromission et de la nécessité d'intervention en Protection de la Jeunesse. Dans le processus décisionnel, la culture Anishinaabeg peut jouer un rôle secondaire, par exemple quand le contexte culturel tendu va retarder le processus décisionnel en matière de compromission ou encore quand une intervenante comprend bien que l'absence de compétences parentales est liée aux expériences résidentielles mais qu'elle ne doit pas la sanctionner au motif que le bien-être de l'enfant est au cœur de sa décision.

Dans le premier cas, la culture Anishinaabeg peut jouer un rôle secondaire comme élément qui retarde le processus décisionnel. Prenons le cas du contexte politique dans la communauté Y. Certaines intervenantes mentionnent que lorsqu'il y a des manifestations et des barricades dans la communauté Y, celles-ci vont ajuster leurs « interventions régulières »<sup>31</sup> à l'orientation et l'application des mesures en fonction de ce contexte. Le

---

<sup>31</sup> Une « intervention régulière » fait référence à un suivi d'intervention qui peut avoir lieu dans les trois phases d'intervention. Ce type d'intervention n'est pas urgent et donc quasi flexible dans le temps.

contexte peut donc retarder le processus décisionnel en retardant les « interventions régulières ». S'il y a une « situation d'urgence »<sup>32</sup> à l'orientation et l'application des mesures, les intervenantes vont cependant intervenir immédiatement dans la communauté « sans préoccupation première du contexte »<sup>33</sup>. Une intervenante mentionne :

*« Qu'il y ait des élections, des barricades, des manifestations, c'est sûr que des fois, cela interfère. S'il y a une barricade le mardi, je vais aller le mercredi, sauf si l'enfant est en danger. Au lieu de faire une intervention régulière le mardi, je vais y aller le mercredi. Cela ne change rien. Il n'y a pas de situation d'urgence. S'il y avait une situation d'urgence, nous interviendrons même s'il y a une barricade. Heureusement, cela ne s'est jamais produit et nous mobilisons nos interventions en fonctions des tensions parce que nous savons que cela peut arriver mais cela n'a pas d'impact sur nos interventions. Si nous devons rencontrer un jeune et ses parents, nous allons les rencontrer. On va peut-être prendre un délai d'une journée mais on fait quand même nos interventions, nos plans d'interventions. Si nous devons procéder au placement, on procède au placement. Il ne faut pas que les intervenants, et cela on en parle souvent, soient influencés par la situation politique » (intervenante).*

Comprendre le poids de ce contexte politique tendu est nécessaire pour saisir les enjeux courants de la communauté et pour faire des adaptations nécessaires aux « interventions régulières » mais il n'est pas suffisant pour changer le processus décisionnel puisque lorsqu'il y a « situation d'urgence, la loi prime sur le contexte politique.

Mais la culture Anishinaabeg peut aussi jouer un rôle secondaire comme élément qui documente le processus décisionnel sans pour autant jamais vraiment le faire dévier de sa feuille de route. Prenons le cas d'une intervenante qui comprend que le manque de

---

<sup>32</sup> Un « situation d'urgence » fait référence à une intervention qui nécessite une intervention immédiate ou dans les délais prescrits par la loi.

<sup>33</sup> « Sans préoccupation première du contexte » dans la mesure où même si le contexte peut être une préoccupation plus importante que d'autres dans certaines circonstances en intervention (par exemple, la sécurité des intervenantes pour entreprendre des « interventions régulières » lors de barricades), celui-ci peut être une préoccupation moindrement importante ou non influente que d'autres dans certaines circonstances d'intervention plus importantes (par exemple, les situations d'urgences balisées dans la loi sont plus importantes d'être appréhendées que le contexte).

compétences parentales peut être lié à l'expérience résidentielle. Si cette expérience s'avère parfois nécessaire pour comprendre certaines situations dans lesquelles des personnes n'ont pas acquis les compétences parentales, celle-ci n'est cependant pas suffisante pour modifier une décision sur une situation de compromission. Autrement dit, même si les intervenantes considèrent l'impact des conséquences résidentielles sur les comportements de compromission, elles comprennent quand même que la situation est compromise d'après la loi et qu'elle nécessite une intervention du Centre Jeunesse. Une intervenante explique :

*« Si nous avons un dossier et qu'on arrive à dire que c'est compromis, c'est donc les mêmes critères que tout le monde. Si c'est compromis, c'est car l'enfant est vulnérable, c'est car les faits rapportés sont importants, c'est car les parents ne reconnaissent pas la difficulté et il y a peu de ressources de disponible. Cela, c'est pareil. Mais il faut comprendre que le milieu est différent. Par exemple, une maman qui ne donne pas les soins de base à son petit bébé. Je dois comprendre qu'elle n'a probablement pas eu cela du fait que sa propre mère, elle, a été aux écoles résidentielles et qu'il n'y a pas eu de transfert de connaissance là. Donc, je n'ai pas le choix de la considérer comme tout le monde, c'est-à-dire que c'est une mère qui ne donne pas les soins appropriés à son enfant. Donc, je n'ai pas le choix de rester impliqué car l'enfant est à la base de ma décision. Comme j'ai dit, l'enfant est vulnérable, la mère n'est pas capable de recevoir les services, elle est seule et isolée et, elle ne reconnaît pas. Elle dit « moi, je ne comprends pas. C'est comme cela qu'il faut nourrir l'enfant ». Je n'ai pas le choix de ne pas faire de discrimination mais où je dois faire une adaptation est que je dois comprendre que cette dame n'a pas les connaissances. Je vérifie ses connaissances avec la mère et ce que je constate dans mon évaluation est qu'elle ne connaît pas les compétences parentales. Elle ne les a jamais vues. Elle ne les a jamais intégrées. Donc, c'est là que je dois tenir en compte de la communauté et de comprendre que c'est une des priorités à travailler. Je ne dirais pas que cela si j'étais au secteur blanc. Je dirais « bon, je vais t'inscrire aux cours d'habiletés parentales au CLSC et cela se donne tous les mardis ». Nous n'avons pas cela. C'est là que je dois dire que je n'ai pas cela. Il n'y a ni services ni programmes au Y. Ce qu'on réalise est que c'est quelque chose qui revient souvent. Donc là, il faut s'asseoir avec la communauté et dire qu'on a un problème et qu'il faut développer la ressource (...) » (intervenante).*

Dans certains cas, la culture Anishinaabeg des Premières Nations n'apparaît pas dans le processus décisionnel et c'est plutôt « une culture pour tous » qui apparaît dans ce processus.

Précisons donc ici que ce que nous entendons ne réfère pas à une absence de culture. Il y a

toujours une dimension culturelle dans le processus décisionnel. Simplement, la culture Anishinaabeg des Premières Nations ne joue pas toujours, elle, un rôle. Si cette culture ne joue pas un rôle, c'est parce que c'est la « culture pour tous » qui joue un rôle, c'est-à-dire la culture appliquée à tous qui est mobilisée dans les balises de la loi. Si la culture Anishinaabeg des Premières Nations ne joue pas un rôle, c'est qu'elle n'est ni nécessaire ni suffisante pour comprendre une situation de compromission. Prenons le cas des critères d'orientation d'un dossier. Nous constatons que la culture Anishinaabeg des Premières Nations n'apparaît ni comme élément nécessaire ni comme élément suffisant par rapport aux critères qui déterminent le choix d'une orientation plutôt qu'une autre dans le processus décisionnel. Une intervenante explique :

*« Après cela, quand nous sommes à l'orientation et que nous avons statué sur la compromission, maintenant, es-ce que les parents sont d'accord avec ce qu'on a évalué? Sont-ils d'accord avec nos informations? On partage avec eux. Oui, il y a un processus. Après cela, si nous évaluons un problème de toxicomanie, le reconnaissent-ils? Es-ce que nous pouvons confier l'enfant aux parents? Si c'est un enfant naissant qui a testé positif cocaïnomanie, est-ce qu'on peut le retourner en toute sécurité aux parents? Si jamais, on fait un placement d'urgence car l'enfant a testé positif. Donc, cela est basé sur : les parents reconnaissent-ils? Veulent-ils travailler leurs problèmes? Collaborent-ils avec nous? C'est des critères qui sont là dans les processus et qui vont déterminer notre orientation. Notre orientation n'est pas comme cela dans les airs. Elle est basée sur un processus en place, des choses bien précises qu'on doit déterminer. Si, au bout de l'orientation, nous disons « nous, on veut maintenir l'enfant dans le milieu familial », on doit justifier pourquoi. On peut signer des mesures volontaires parce que les parents reconnaissent, ils sont prêts à travailler pour reprendre leur enfant, ils ont mis des choses en place pour que l'enfant ne soit pas à nouveau exposé à la consommation, etc. Cela, on le partage avec les gens. Si au contraire, il n'y a pas de reconnaissance, les gens disent « on ne veut pas collaborer avec vous. On ne reconnaît pas nos difficultés ». C'est cela qui va faire qu'on va prendre telle orientation ou telle autre. On le partage avec les gens. Souvent, à la table d'orientation, on a pris le temps d'expliquer aux gens et on leur dit « écouter, l'idéal est d'aller chercher un consensus, que tout le monde soit d'accord et vont dans le même sens ». Mais des fois, on ne l'a pas et c'est correct. C'est de le présenter « écouter, on est en désaccord ». Souvent, dans un désaccord, quand c'est majeur, on va au tribunal. On va exposer la situation au tribunal et le tribunal décidera et on va continuer après cela. Donc oui, il y a un processus rigoureux qui fait qu'on doit aller vers cette orientation plutôt qu'une autre en fonction de critères bien précis » (intervenante).*

L'intervenante précise également qu'il n'y a aucune différence entre les Premières Nations et les « Blancs » au niveau des critères d'orientation, c'est-à-dire que les critères qui déterminent l'orientation des mesures volontaires ou ordonnées à prendre pour un dossier s'appliquent tant aux Premières Nations qu'aux « Blancs ».

Un deuxième cas où la culture Anishinaabeg des Premières Nations est absente pour comprendre le déroulement du processus décisionnel en matière de compromission renvoie aux outils d'intervention. Nous remarquons que les outils d'intervention sont les mêmes pour la clientèle Premières Nations et pour une clientèle « blanche ». La culture Anishinaabeg des Premières Nations n'apparaît donc ni nécessaire ni suffisante pour mettre en œuvre des outils différents pour les Premières Nations. Une intervenante mentionne que les outils d'intervention doivent être obligatoirement utilisés par les intervenantes auprès des Premières Nations :

*« (...) au même niveau qu'au service régulier. Les gens doivent utiliser ce qui est requis. Il n'y a pas de différences. Les grilles d'orientation, les plans d'intervention, les grilles d'évaluations, les rapports de cour ont les mêmes exigences qu'au service régulier. Il n'y a aucune différence. Ils sont tous traduits en anglais. Que tu travailles au secteur régulier ou au service aux premières nations, les exigences sont les mêmes »* (intervenante).

En somme, la culture Anishinaabeg des Premières Nations peut jouer un rôle secondaire ou bien ne pas jouer de rôle dans le processus décisionnel en matière de compromission. Nous allons maintenant regarder plus précisément le dialogue entre les éléments formels et informels en présentant d'une part, le rôle formel de la culture dans le processus décisionnel de compromission et d'autre part, le rôle informel de la culture dans ce processus.

### 3. Le rôle formel de la culture dans le processus décisionnel en matière de compromission

Pour comprendre le dialogue entre les éléments formels et informels du processus décisionnel, il importe de comprendre le rôle formel de la culture dans ce processus. Rappelons brièvement que le formel réfère aux règles officielles de l'institution imposées par les intervenants ou résultant de négociation entre des acteurs aux ressources inégales. Ces règles formelles, dans le processus décisionnel à l'étude, réfèrent aux procédures à suivre telles que stipulées par la loi et par les politiques organisationnelles du Centre Jeunesse à l'étude. Supposées utiles pour trancher les différends, les règles officielles du processus étudié partent en fait du postulat d'une « culture pour tous ». Ce qui définit ici une culture, à savoir « *that complex whole which includes knowledge, belief, art, morals, law, custom, and any other capabilities and habits acquired by man as a member of society* » (Tylor, 1871 :1), renverrait à toutes les personnes auxquelles s'applique la loi, sans distinction aucune. Nous retrouvons donc dans cette loi une culture pour toutes les personnes résidentes dans la province du Québec. Le contenu des règles officielles prétend pouvoir trancher les différends au motif qu'il s'adresse et s'applique à tous et toutes de manière uniforme. Ces règles, qui sont balisées dans la loi, sont présentées comme le fruit de négociation entre les divers acteurs concernés et sont maintenant les règles officielles de l'institution des Centres Jeunesse du Québec. Nous retrouvons donc dans les règles formelles de cette institution une approche normalisante par rapport à la culture. Par « normalisante », nous voulons dire que cette dimension formelle traite tout le monde de la même façon au motif qu'il y aurait une culture pour tous. Regardons maintenant concrètement le rôle formel de la culture dans une approche normalisante.

Pour comprendre le rôle formel de la culture dans sa dimension normalisante, nous allons l'illustrer à partir des trois exemples suivants : les critères, les protocoles et les outils. Un premier cas qui illustre bien cette même « culture pour tous », ce sont les critères. Nous voyons qu'il y a un formel normalisant au niveau des critères dans le processus décisionnel puisque ce dernier concerne les mêmes problématiques de compromission identifiées par la loi. Les problématiques de compromission sont les mêmes auprès des clients « Blancs » que les clients Premières Nations. À cet effet, une intervenante indique que « *la Loi de la Protection de la Jeunesse identifie clairement par article de loi nos mandats d'intervention. Cela, c'est partout pareil. On parle de quatre grandes problématiques qui sont regroupés par articles de loi. Cela, c'est partout pareil* » (intervenante). Par rapport aux problématiques dans la loi, les critères de celles-ci sont les mêmes pour tous. « *(...) les mêmes critères pour tout le monde. Il n'y a aucune discrimination au niveau de la négligence. Au niveau de la compromission, il n'y a aucune différence* » (intervenante). Non seulement les problématiques de compromission sont les mêmes mais les impacts de ceux-ci le sont également. Comme nous l'avons mentionné plus haut, un enfant est un enfant et donc, certaines intervenantes indiquent que les impacts sur eux sont les mêmes chez les « Blancs » et chez les Premières Nations. Une intervenante élabore :

*« Un enfant est un enfant. Qu'il y ait de la négligence au niveau de la consommation des parents, l'impact (...), que ça soit un enfant chinois, un enfant Premières Nations, un enfant blanc, il n'y a pas de différence si les parents consomment et ne s'occupent pas pour donner les soins de base pour l'enfant. L'impact est pareil (...) »* (intervenante).

Nous pouvons voir que le processus décisionnel repose sur les mêmes critères à l'orientation et à l'application des mesures d'un dossier de compromission. Si une intervenante à

l'orientation a un dossier d'un enfant dont la sécurité et le développement est dit compromis, c'est à partir d'éléments qui s'appliquent à tous. « (...) *Si c'est compromis, c'est car l'enfant est vulnérable, c'est car les faits rapportés sont importants, c'est car les parents ne reconnaissent pas la difficulté et il y a peu de ressources de disponible. Cela, c'est partout pareil* » (intervenante). Si une intervenante à l'orientation doit déterminer si le maintien d'un enfant avec ses parents est possible ou non dans une situation précise, c'est en fonction d'éléments qui s'appliquent pour tous. « *Quand qu'on décide d'un placement d'un enfant, c'est en fonction de critères spécifiques et on utilise les mêmes outils que n'importe quel Centre Jeunesse, c'est-à-dire qu'on utilise la table d'orientation* » (intervenante).

Comme mentionné ultérieurement, une intervenante a indiquée que des mesures volontaires peuvent être signées si les parents reconnaissent leurs difficultés, s'ils veulent travailler sur leurs problèmes et s'ils collaborent avec le Centre jeunesse. Mais aussi qu'une intervention du tribunal (donc des mesures ordonnées par le juge) est requise si les parents ne reconnaissent pas leurs difficultés, s'ils ne veulent pas travailler sur celles-ci, s'ils ne collaborent pas avec les intervenantes ou si l'enfant est sévèrement négligé. Après les délais prescrits pour accomplir l'application des mesures, c'est-à-dire la période allouée pour compléter les objectifs du plan d'intervention<sup>34</sup>, l'intervenante en charge du dossier à cette étape doit produire un rapport de révision. Dans ce rapport de révision, l'intervenante doit décider des recommandations que ce soit pour maintenir les enfants avec les parents ou que ce soit pour qu'ils réintègrent le domicile. Pour faire le rapport de révision, les intervenantes utilisent les mêmes outils pour tout client, c'est-à-dire les mesures, le plan d'intervention et

---

<sup>34</sup> La période allouée pour compléter l'application des mesures est la même pour tous et s'il y a différence, cette différence est situationnelle et non liée à la différence entre les Premières Nations et les « Blancs ».

les suivis d'activités qu'elles ont insérées dans un logiciel informatique<sup>35</sup>. Une intervenante mentionne qu'elle prépare ses clients pour le rapport de révision en utilisant, entre autres, le plan d'intervention comme justification du maintien ou du retour des enfants.

*« C'est sûr que cela m'ait arrivé qu'ils n'ont pas fait ce qui était écrit dans le plan d'intervention et donc, les enfants ne sont pas retournés comme prévu. On a prolongé les mesures et les parents n'étaient pas contents. Mais, avant de me rendre là, je fais toujours avant un bout de chemin. Je n'arrive pas « flac » avec la nouvelle. Non, pas comme cela dans les airs et ils ne savaient pas que cela s'en venait. Avant, je prépare mon monde. Tu sais, après 4 mois, on va regarder notre plan aujourd'hui. Ceci et cela n'a pas été fait et moi je dois faire mon rapport dans deux mois et je ne peux pas rien mettre et là, la manière que nous nous enlignons, le juge et le réviseur va regarder cela et il va falloir que nous prolongions pour te donner la chance de faire ce que tu n'as pas fait dans ton premier plan d'intervention. Ils n'aiment pas cela mais au moins, cela leur donne un mois ou une couple de jours pour absorber cela. Quand je retourne, je leur montre mon rapport et je leur dis que je dois recommander cela que ceci n'a pas été fait. Je ne peux pas conter des menteries. Le réviseur va vous rencontrer et c'est cela » (intervenante).*

Dans les cas où il n'y a pas eu placement, les Centres Jeunesse soutiennent les parents et peuvent mettre fin à leur intervention si elle n'est plus pertinente. Dans des cas de placements, l'extrait ci-dessus montre que ce qui détermine le retour ou non des enfants chez les parents est essentiellement basé sur le plan d'intervention et sur les suivis d'activités de celui-ci. Le réviseur est celui qui décide ultimement de la révision. Son rôle, qui est le même pour toute clientèle, c'est de s'assurer que les recommandations des intervenants respectent les fondements de la loi.

*« C'est pareil pour tout le monde. Ce n'est pas juste aux Premières nations. C'est une*

---

<sup>35</sup> Pour tout suivi d'activité, les intervenantes doivent insérer des notes sur ceux-ci dans le logiciel « Protection Intervention Jeunesse » (PIJ). Par exemple, si un rendez-vous est manqué, l'intervenante doit l'indiquer dans PIJ. Si une conversation téléphonique a lieu avec un client, l'intervenante doit résumer les points importants et les insérer dans PIJ. Bref, pour tous suivis fait par l'intervenante liés au déroulement du plan d'intervention, que ce soit avec des professionnels, la famille d'accueil, les parents, etc., l'intervenante doit indiquer ce qui s'est passé lors de ses interactions dans le logiciel PIJ.

*personne qui a une autre vision de la situation car elle n'est pas quotidiennement sur le terrain. Elle s'assure que si nous allons vers telle recommandation, qu'elle respecte les fondements de la loi. Par exemple, si nous voulons une prolongation, il doit y avoir encore une situation de compromission. Si nous demandons le maintien du placement de l'enfant, il faut que cela réponde au besoin. Si nous ne voulons pas que l'enfant soit dans son milieu car il va être exposé à des dangers, etc. Cette personne a une vision différente de nous car elle arrive à un moment précis dans le processus » (intervenante).*

Un deuxième cas d'une « culture pour tous » concerne les protocoles. Il y a différents codes associés à un délai auquel une intervention doit être réalisée. Une intervenante mentionne qu'un code 1 nécessite une intervention immédiate tandis qu'un code 2 donne un délai de 48 heures et un code 3 accorde un délai de 4 jours. Ces codes s'appliquent à tous les dossiers auxquels s'applique la loi. Une intervenante explique comment une intervention, qui doit avoir lieu dans un moment précis prescrit par la loi, aura lieu peu importe le contexte politique dans la communauté Y :

*« La Loi sur la protection de la jeunesse est un code 1 et puis, on doit intervenir dans un cas d'abus sexuel. S'il y a une barricade, on va y aller. Les gens sont avisés. Les policiers nous l'ont dit qu'ils vont nous accompagner. On va tenter de négocier et je suis sûr qu'on y arriverait dans la conciliation et qu'on passerait. Mais, s'il faut le faire, on va le faire. On va prendre tous les moyens pour pas que cela arrive. Si on le fait, on va le faire de manière respectueuse et le plus adapté à la situation. Mais, cela ne nous empêchera pas d'intervenir dans un moment donné. Si il faut rentrer, on va rentrer et s'il faut qu'on voit nos clients, on va prendre tous les moyens pour que les clients sortent » (intervenante).*

Dans des situations précises où la loi indique qu'une intervention doit avoir lieu, les intervenantes réalisent les interventions sans que les circonstances de la communauté aient un impact sur la réalisation de ces interventions.

*« S'il y avait une situation d'urgence, nous interviendrons même s'il y a une barricade. Heureusement, cela ne s'est jamais produit et nous mobilisons nos interventions en fonction des tensions parce que nous savons que cela peut arriver mais cela n'a pas d'impact sur nos interventions. Si nous devons rencontrer un jeune et ses parents, nous allons les rencontrer. On va peut-être prendre un délai d'une journée mais on fait quand même nos interventions, nos plans d'interventions. Si nous devons procéder au placement, on procède au placement. Il ne faut pas que les intervenants, et cela on en parle souvent, soient influencés par la situation politique » (intervenante).*

Un troisième cas d'une « culture pour tous » a trait aux outils. Comme mentionné antérieurement, les outils à l'orientation et à l'application des mesures sont les mêmes pour la clientèle « blanche » et pour celle des Premières Nations. Les outils renvoient aux grilles, aux formulaires, aux cadres de références, aux rapports, aux plans d'interventions, etc. La seule différence, c'est que les outils sont généralement traduits en anglais<sup>36</sup> pour les intervenantes qui interviennent auprès des Premières Nations. Tant auprès de la clientèle « blanche » que celle Premières Nations, les outils des Centres Jeunesse sont utilisés et les exigences à leurs égards sont les mêmes. Une intervenante indique :

*« Les gens évaluent les mêmes choses et utilisent les mêmes formulaires. Quand qu'on signe des mesures provisoires, c'est le même formulaire, en anglais bien sûr. Mais, il n'y a aucune différence avec le secteur régulier. Les intervenants ici ont accès aux mêmes documents et doivent d'ailleurs les utiliser. D'ailleurs, les commentaires des intervenants dans les rapports mentionnent qu'ils aiment cela. C'est un guide. Ils savent quoi mettre dans le rapport. Ils ne s'écartent pas quand qu'on parle de l'organisation familiale. Que ce soit aux Premières Nations ou au service régulier, les gens ont les mêmes définitions pour mettre dans les rapports. Par exemple, l'organisation familiale et le signalement des faits. On demande autant à tout le monde de mettre ce qui est là. Cela, il n'y a pas de différence à ce niveau-là » (intervenante).*

Nous pouvons donc voir que les intervenantes influencent formellement la visée

---

<sup>36</sup> Une intervenante mentionne que si un outil n'est pas utilisé, c'est qu'il n'est pas traduit en anglais. *« Il y a un outil que nous n'utilisons pas, le SSP, à cause de la langue, qui nous est l'anglais, et l'outil n'est pas traduit. Donc, ce n'est pas à cause de la culture mais à cause de la langue. Les outils qui ne sont pas traduits en anglais ne permettent pas aux intervenants de les utiliser » (intervenante).*

normalisante du processus décisionnel, c'est-à-dire qu'elles utilisent les procédures à suivre de la loi pour privilégier un processus décisionnel universaliste. La présence d'une telle normalisation ne se limite pas à la dimension formelle du processus décisionnel, elle concerne aussi, au moins partiellement, sa dimension informelle.

#### 4. Le rôle informel de la culture dans le processus décisionnel en matière de compromission

Si la culture peut jouer un rôle formel dans le processus décisionnel, c'est surtout du côté informel qu'elle apparaît le plus clairement. Rappelons ici qu'il y a des arrangements informels dans le processus décisionnel à l'examen puisque les règles formelles ne peuvent pas tout prévoir : ces arrangements peuvent apparaître pour rendre applicable le formel, pour rééquilibrer des rapports de force, pour assouplir des règles formelles trop rigides, pour rendre pragmatiques les règles irréalisables, pour contrebalancer divers problèmes liés à la formalisation, etc. Le formel et l'informel constituent donc le plus souvent des aspects complémentaires des « règles du jeu » du processus décisionnel étudié et ce, même s'ils peuvent parfois s'opposer. Certaines règles informelles font le jeu du formel, elles l'opérationnalisent ; parfois elles le rendent juste possible ; parfois encore, elles le mettent devant ses contradictions et parfois elles le sabordent. Nous définissons donc l'informel d'une part, comme opérationnalisation de ce qu'exigent des règles formelles et d'autre part, comme tout ce que la loi ne dit pas (avant même l'opérationnalisation) mais qui contribue lui aussi à la tenue du processus décisionnel. Nous allons maintenant regarder ces deux facettes de l'informel, la première « normalise » et la deuxième « différencie », pour voir comment elles cadrent à leur tour le processus décisionnel en matière de compromission.

#### 4.1. L'informel qui normalise : « une culture pour tous »

L'informel peut être normalisant dans la mesure où les manières de faire d'une intervenante peuvent avoir comme visée de traiter de la même façon et de façon égalitaire les Premières Nations et les « Blancs », avec l'idée qu'il y a « une culture pour tous »<sup>37</sup>. Nous allons maintenant voir comment l'informel peut aider les règles formelles à privilégier un processus décisionnel normalisant : 1) sur le plan du bien-être de l'enfant ; 2) sur l'égalité sociale entre enfants au plan de leur qualité de vie ; et 3) sur la façon d'intégrer et de socialiser un enfant.

Un premier enjeu concerne le souci de normaliser un certain niveau de bien-être d'un enfant. En standardisant et en formalisant le niveau de bien-être d'un enfant, notamment en matière de logement, de santé, d'éducation, de structure familiale, de soins, de risques et de sécurité, on établit *de facto* une qualité minimale de bien-être. Celle-ci se traduit par l'élaboration d'exigences minimales, applicables à tous les enfants, qui sont précisées dans la loi. Ces exigences minimales sont donc des droits. Pour certaines intervenantes, « *ce qui est important, c'est que l'enfant reçoive les besoins auxquels il a droit* » (intervenante). Une intervenante mentionne que la loi s'applique à tous les enfants et que leurs besoins sont fondés sur des études scientifiques. « *L'intérêt d'un enfant, ses besoins, ne changent pas qu'il soit autochtone, chinois ou blanc. Des études ont été faites pour connaître les besoins des enfants* » (intervenante).

Le deuxième enjeu qui apparaît cher à tout principe de normalisation est celui de l'égalité

---

<sup>37</sup> Rappelons ce que nous entendons par une « culture pour tous » est ce qui définit une culture (connaissances, croyances, coutumes, etc.) correspond à toutes les personnes auxquelles s'applique la loi. Nous retrouvons dans cette loi une culture pour tous les résidents de la province du Québec. Le contenu des règles officielles tranche les différends puisqu'il s'applique à tous et toutes de manière uniforme.

sociale entre enfants sur le plan de leur qualité de vie. Cette qualité ne doit faire l'objet ni de discrimination positive ni de discrimination négative en raison de caractéristiques sociales et économiques. Il importe, comme le mentionne une intervenante, de traiter chacun de manière égalitaire. *« Je pense qu'il est important de les traiter comme tout le monde car ce sont des êtres humains comme tout le monde »* (intervenante). Tous les enfants des différents groupes sociaux ont ainsi droit à une qualité de vie déterminée par des exigences minimales qui se retrouvent dans la loi. Plusieurs intervenantes illustrent cette égalité sociale dans leurs propos. Une intervenante mentionne que l'application de la loi est faite de manière égalitaire pour tous, c'est-à-dire avec les mêmes critères de rétention, les mêmes critères d'orientation et les mêmes exigences minimales :

*« On ne fait ni de discrimination positive ni de discrimination négative. La loi sur la Protection de la Jeunesse s'applique chez eux comme partout ailleurs. Les critères sont les mêmes : les critères de rétention, les critères d'orientation, les critères d'évaluation et les critères d'application. On a les mêmes outils. On a les mêmes interventions »* (intervenante).

Un troisième enjeu souvent retrouvé dans la normalisation de la mise en œuvre, formelle mais parfois aussi informelle, du processus décisionnel de compromission consiste à normaliser la façon d'intégrer et de socialiser un enfant. Ce dernier enjeu permet de rattacher et d'identifier les individus à un groupe social, dans notre cas, celui des enfants. Une intervenante mentionne que les enfants doivent être regroupés sous cette catégorie puisqu'ils ont tous les mêmes besoins de base. *« Qu'un enfant soit noir, qu'il soit chinois ou qu'il soit de n'importe quelle couleur, c'est un enfant quand même et ils ont tous les mêmes besoins »* (intervenante).

Après avoir vu comment l'informel peut aider les règles formelles à privilégier un processus décisionnel normalisant (tant par les intervenantes que d'autres acteurs que celles-ci), voyons maintenant comment il peut contribuer à « injecter » de la différenciation dans ledit processus.

#### 4.2. L'informel qui différencie : « à chacun sa culture »

L'informel différencie quand les manières de faire d'une intervenante peuvent avoir comme visée de distinguer les Premières Nations des « Blancs », c'est-à-dire qu'elles considèrent des cultures différentes pour chacun d'eux. Nous allons maintenant voir comment l'informel peut conduire les règles formelles à donner davantage d'importance à un processus décisionnel qui tient compte des différences entre « Blancs » et Premières Nations : 1) sur le plan du bien-être culturel de l'enfant ; 2) sur la reconnaissance de la distinction d'une population par rapport à une autre ; et 3) sur le plan du protectionnisme culturel.

Un premier enjeu de la différenciation dans le processus décisionnel est celui du bien-être culturel d'un enfant sur le plan de son identité et de son appartenance. L'identité culturelle, référant aux représentations qui sont issues de la culture d'un groupe social, est importante puisqu'elle permet l'identification et la reconnaissance de soi-même comme membre d'une culture spécifique. Elle permet aussi cette identification et cette reconnaissance par les autres. Nous pouvons voir la reconnaissance de cette importance au niveau du bien-être culturel par le placement des enfants Premières Nations dans des familles Premières Nations comme moyen de préserver l'identité et l'appartenance Premières Nations. Une intervenante indique :

*« (...) une autre chose importante est que si nous ne pouvons pas trouver quelqu'un à l'intérieur du réseau familial pour prendre soin à long terme des enfants, nous devons trouver d'autres familles Premières Nations. Nous devons avoir des familles Premières Nations mêmes si elles sont d'une autre culture ou d'une autre tribu. Nous devons toujours faire tout notre possible pour maintenir les enfants Premières Nations dans les familles Premières Nations. Prendriez-vous un enfant chinois pour le mettre dans la communauté Y ? Vous devez garder les enfants avec des familles Premières Nations. S'il n'y en a pas dans la communauté Y, vous devez regarder dans d'autres communautés aux alentours (...) cela fait une différence. L'enfant est élevé à l'intérieur de sa culture, avec son ethnicité. Ils ont besoins d'être à l'intérieur de leur ethnicité. Ils ont besoin d'être avec des Premières Nations pour préserver leur identité, quels qu'ils soient» (intervenante).*

Par la différenciation, la différence culturelle est reconnue au niveau identitaire des individus.

L'appartenance culturelle, référant à un groupe auquel appartient un individu par le partage d'une même culture, d'une même réalité et des mêmes valeurs, procure aux individus membres un sentiment de solidarité, de fierté ainsi qu'un sentiment d'être considéré, respecté et valorisé en tant que membre de cette culture. Le maintien dans le milieu, dans le territoire ancestral, s'avère important pour le développement des enfants au niveau de leur appartenance culturelle. Une intervenante mentionne qu'elle préconise le développement de l'enfant dans son territoire.

*« (...) En ce qui me concerne, ce n'est pas ma place de dire aux familles de déménager pour avoir un meilleur service tandis que l'enfant veut se développer là-bas dans son territoire. C'est important. On dit à l'enfant d'aller à son autre chez-lui. L'enfant va dire non. Il va dire tout de suite, en indien on dit cela, qu'« il n'y a pas d'appartenance là tandis que chez eux, il y a une appartenance. Pour moi, c'est important pour son développement » (intervenante).*

Un deuxième enjeu de la différenciation est celui de reconnaître la distinction d'une population par rapport à une autre. En reconnaissant la différence d'une population, on lui reconnaît des caractéristiques socio-historiques propres. Dans la communauté Y, plusieurs intervenantes soulignent qu'il importe de tenir compte des difficultés particulières de cette

communauté. Une des plus grandes difficultés de cette communauté, reliée à ses souffrances, est son développement. En intervention, une intervenante mentionne :

*« C'est qu'on doit aussi tenir compte des difficultés de cette communauté-là aussi. C'est quand même spécifique à cette communauté-là. C'est connu, même les gens de la communauté le disent, [c'est une des communautés Premières Nations les plus] en difficulté au Canada. Il n'y a pas de services. Il faut en mettre en place. C'est une population qui souffre beaucoup. Elle est en train de se restructurer et de mettre des choses en place. Il faut tenir compte de cela aussi » (intervenante).*

En reconnaissant les caractéristiques propres de la communauté en question, les intervenantes adoptent une approche compréhensive de ses difficultés et s'adaptent en conséquence. C'est précisément le cas des difficultés politiques de la communauté. Une intervenante indique :

*« Ils ont des crises de leadership depuis des années, depuis des décennies. Ce qui fait qu'il y a des tensions dans la communauté. Ce qui fait qu'aujourd'hui, ils sont en tutelle par le gouvernement à cause des crises politiques. Il faut savoir cela. Connaissant leur passé, leur présent, cela nous permet de ne pas être discriminatoire, de ne pas être juge, de ne pas dire « ah! Ce sont des Autochtones et c'est de leur faute ». Non. Cela nous permet d'avoir une approche beaucoup plus respectueuse, compréhensive, et c'est là qu'il faut adapter nos interventions » (intervenante).*

Cette reconnaissance de la différence, permettant un traitement qui correspond aux caractéristiques de la population, est un indicateur du respect pour cette population.

Un troisième enjeu de la différenciation est celui du protectionnisme culturel, au sens de défendre ce qui incarne une culture en supportant son maintien, en acceptant les particularités qui la distinguent et en la respectant au même titre qu'une autre. À cet effet, une intervenante mentionne l'exemple de la mise en place d'une garderie dans Y.

*« C'est sûr que c'est adapté à leur réalité. Si tu mets une garderie en place au Y, ce n'est pas comme une garderie ici. Il va y avoir beaucoup d'enfants qui vont y aller même si les parents ne travaillent pas pour permettre aux enfants d'apprendre des choses avec les personnes âgées. On invite des personnes âgées à parler de leur passé, du trappage, pour reconnecter avec leurs traditions. Donc, il y a des gens qui vont envoyer leurs enfants précisément pour cela. Pour réinsérer cela car eux, les parents, ils l'ont perdu et veulent que leurs enfants l'apprennent. Ils vont permettre aux enfants d'aller à la garderie même si les parents ne travaillent pas. La majorité des personnes au Y ne travaillent pas. La garderie va néanmoins accepter les enfants. Elle ne va pas dire « vous ne travaillez pas. Garder votre enfant à la maison ». On va permettre à ces enfants d'aller fréquenter la garderie au Y » (intervenante).*

Si on a vu que la culture pouvait jouer un rôle informel normalisant dans le processus décisionnel en matière de compromission, son rôle peut donc aussi différencier plus que normaliser le processus décisionnel. Et dans ce cas, la culture Anishinnabeg joue son rôle informel de deux façons possibles : soit par la voie du pragmatisme, soit par la voie de la résistance. Pragmatisme et résistance apparaissent ici comme des procédés d'adaptation culturelle qui font référence à des ajustements et à des modifications culturelles ou contextuelles effectuées par les intervenants pour que leurs pratiques d'interventions<sup>38</sup> correspondent davantage au contexte socioculturel des clients Premières Nations à leur charge. L'informel comme adaptation culturelle n'apparaît cependant ici que par défaut, au sens où la prise en compte culturelle n'est pas mobilisée pour elle-même et comme stratégie *in fine*, mais est plutôt requise soit pour résister – au moins symboliquement – au formel (résistance) soit pour le faciliter (pragmatisme). Comme résistance au formel, l'adaptation culturelle est proche d'une forme d'idéalisme même si elle n'a pas l'occasion ici d'être une fin en soi. Quant à son autre visage, celui où elle devient synonyme de facilitation du formel, l'adaptation culturelle renverrait plus à une forme de pragmatisme.

---

<sup>38</sup> Des pratiques peuvent être retenues, ajoutées ou modifiées pour mieux tenir compte du contexte socioculturel des clients.

#### 4.2.1 Les nécessités pragmatiques pour la simple tenue du processus décisionnel en matière de compromission

Nous remarquons que l'adaptation culturelle informelle comme pragmatisme privilégie l'action pratique et efficace permettant la meilleure opérationnalisation possible de ce qui est attendu par la procédure officielle stipulée par la loi et par les politiques organisationnelles du Centre Jeunesse à l'étude. L'adaptation culturelle est donc utilisée comme moyen plus efficace d'atteindre les étapes formelles du processus décisionnel<sup>39</sup>. Sans adaptation culturelle, la poursuite du formel peut être difficile et même parfois impossible. L'informel est donc pragmatique quand il vise le simple fait de pouvoir assurer la tenue et/ou la poursuite du processus décisionnel. Pour réussir à consolider l'aspect formel du processus décisionnel, il devient dès lors inévitable que des intervenantes recourent à des astuces informelles au niveau des connaissances culturelles des Premières Nations, de l'utilisation de la langue Anishinaabeg, comme il est du reste inévitable qu'elles cherchent à mettre en place des services de première ligne et à assurer une certaine flexibilité du plan d'intervention et des suivis d'activités.

Prenons le cas des connaissances culturelles des Premières Nations. Celles-ci peuvent conduire à faciliter la mise en œuvre du processus décisionnel. Par leurs connaissances des Premières Nations, les intervenantes évitent de tomber dans le piège illusoire que toutes les situations pourraient être appréhendées comme des situations de compromission. La lecture des situations à partir de connaissances autres que celles des Premières Nations peut induire

---

<sup>39</sup> La facette formelle du processus décisionnel n'est pas toujours du côté de la normalisation, c'est-à-dire que le déroulement formel des procédures à suivre ne signifie pas automatiquement rendre possible la normalisation.

en erreur et mener à des conclusions erronées.

*« Nous avons quelqu'un, qui travaille à Y, qui travaille avec les Premières Nations depuis des années. Elle connaît bien les gens qui font des appels. Elle sait qui est fiable et qui ne l'est pas. Elle connaît les situations de beaucoup de familles (...) Elle avait une très bonne connaissance des familles là-bas. Cela aide car pour une personne qui n'a pas de connaissances, elle dirait « Oh mon Dieu! Ils sont tous en signalement là-bas! ». Mais lorsque vous en avez une idée et que vous y êtes allé, vous comprenez que tout n'est pas signalement. C'est ce que je veux dire. On travaille de manière un peu différente. Quelqu'un de l'extérieur dirait « Oh! Mon Dieu! Cet enfant est sérieusement négligé » (intervenante).*

En ayant des connaissances<sup>40</sup> sur la culture des Premières Nations, les intervenantes sont en mesure de faire une lecture des situations à partir de ce bagage de connaissances. Cette lecture évite des jugements de valeur qui eux, pourraient éventuellement entraîner l'oubli et/ou la non-reconnaissance de la situation exceptionnelle des Premières Nations (notamment en lien avec les dégâts socioculturels résidentiels et post-résidentiels) et dès lors une surreprésentation fautive des situations de compromission chez les Premières Nations.

*« (...) Mais je pense que cela aide à comprendre les choses. Comme si vous allez à W par exemple, je ne sais pas si vous s'y êtes déjà allé ? Cette communauté habite dans des cabanes (...) Pour les non-autochtones, ce serait comme « Voyons! C'est comme vivre dans la forêt, cela n'est pas possible! Comment vont-ils à l'école? Comment se déplacent-ils? Que font-ils s'il y a une urgence? Si vous avez six enfants, avez-vous un téléphone? ». Les téléphones ne fonctionnent pas là-bas. Ils penseraient que nous ne pouvons pas avoir des enfants qui vivent dans de telles conditions. C'est impossible. Personne ne vit comme cela en 2010. Mais oui, ils peuvent vivre comme cela et ils le font. Ils ont de la nourriture. Ils ont un abri. Ils ont de la chaleur. Ils ont tout ce dont ils ont besoin (...) J'étais là avant Noël avec ma collègue. Nous sommes rentrés dans une cabane chaude avec de la viande sur le sol qu'ils coupaient avec des enfants qui couraient autour d'un gros poêle à bois dans le milieu. Est-ce que cela avait l'air dangereux? Oui, cela avait l'air dangereux. Il n'y a pas de protection autour et c'est comme cela là-bas. Les enfants savent ne pas aller trop près et il y a des gens qui les surveillent. Pour les non-autochtones, vous ne laisseriez pas un enfant courir autour d'un poêle à bois. (Être Premières Nations m'aide à comprendre cela) bien sûr car j'ai été élevée comme cela. Ma grand-mère a toujours eu un poêle à bois. Je ne suis*

---

<sup>40</sup> Ces connaissances englobent celles du contexte, des valeurs, des coutumes, des croyances et autres des Premières Nations.

*jamais tombée dessus. Il y avait mon oncle ou quelqu'un d'autre présent. Il y avait toujours quelqu'un. Je n'étais jamais seule dans cette maison. Alors, je me suis rappelé de cela quand je l'ai ai vus. Ma grand-mère faisait tout sur ce poêle à bois : chauffer la cabane, cuisiner, bouillir de l'eau et les gens continuent à faire comme cela » (intervenante).*

En effectuant une lecture des situations à partir d'un bagage de connaissances des Premières Nations, les intervenantes évitent un engorgement de dossiers à gérer puisque ce bagage de connaissances leur donne des éléments facilitant la sélection des dossiers à gérer et ceux à ne pas gérer.

Un deuxième cas renvoie à l'usage de la langue Anishinaabeg. Pour rendre possible le déroulement formel des procédures à suivre, certaines intervenantes doivent (ou estiment devoir) recourir à l'usage de la langue Anishinaabeg car elle facilite la collaboration avec les clients (en favorisant le dialogue entre les intervenantes et les clients). L'utilisation de la langue Anishinaabeg, permettant à l'intervenante de poser les vraies questions et ainsi d'explorer le concept familial, surmonte les difficultés encourues de la langue française et anglaise lors des échanges d'informations entre les intervenantes et leurs clients. À cet effet, une intervenante mentionne :

*« (...) J'ai toujours eu des bonnes ressources de la communauté qui me supportait pour aller faire une intervention à cause de la langue. Moi, j'utilise beaucoup ma langue. (...) Quand vous utilisez votre langue pour une femme qui la parle et qui est autochtone, cela facilite beaucoup l'intervention. Ce n'est pas un intervenant qui parle une autre langue ou qui vient d'une autre réserve. On n'a pas le même dialogue. Quand on fait notre intervention, les parents sont plus à l'aise pour répondre à nos questions. Si vous allez là-bas et que vous parlez anglais ou français, l'évaluation va aller dans le sens de ce que vous demandez, de ce que vous voulez savoir, c'est-à-dire « pourquoi il y a négligence ». Les parents vont simplement répondre à vos questions. Tandis que, quand vous parlez la langue Anishinaabeg, vous explorez tout le concept familial et vous mettez beaucoup de sujets sur la table » (intervenante).*

L'utilisation de la langue Anishinaabeg est donc une adaptation culturelle pragmatique au formel puisqu'elle facilite la communication et la collaboration entre les acteurs.

Un troisième cas d'adaptation culturelle pragmatique apparaît aussi dans le cas où le Centre Jeunesse à l'étude va mettre en place des services de première ligne, c'est-à-dire des services de prévention et des services de suivi suite à l'intervention du Centre Jeunesse. Donc, le Centre Jeunesse contribue à la mise en place de services de première ligne car il n'y en a pas (ou très peu) dans la communauté Y.

*« On sait qu'il y a moins d'outils dans cette communauté-là. On s'adapte. À ce moment-là, on a le devoir d'aider cette communauté à développer des services. Cela, c'est un peu spécifique à cette communauté dans notre service. On le sait qu'il n'y a pas de services. Il n'y a pas de services, c'est-à-dire qu'on va placer, qu'on va placer et organisez-vous? On a le devoir de les aider comme individus, comme population et comme communauté à mettre des services en place. Des groupes de compétences parentales ont été mis en place dans premières années d'existence. On a créé des ateliers sur la violence. Qu'avons-nous fait d'autre? On a créé des groupes sur la violence. On a créé des groupes de prévention en santé mentale avec le centre de santé. Bref, on a été beaucoup plus pro actif que dans une communauté qui aurait été fonctionnelle ou qui aurait eu ses propres services » (intervenante).*

La mise en place de services, en collaboration avec des acteurs clés de la communauté, est requise pour rendre possible le déroulement formel des procédures à suivre. Sans les services de première ligne, les services de deuxième ligne (ce qui est le cas des Centres Jeunesse) n'ont pas d'endroits ni pour référer leurs clients pour qu'ils tentent de changer leurs comportements signalés ni pour suivre leurs clients après la fermeture des dossiers. Sans services (ou très peu de services) en place dans la communauté, des difficultés se posent ainsi au déroulement formel du processus décisionnel car les intervenantes sont limitées en terme de ressources pour orienter les parents vers les services à même de les aider à changer leurs

comportements (ceux qui compromettent la sécurité et le développement de leurs enfants).

*« (...) En ce moment, nous n'avons pas d'intervenant spécialisé dans l'addiction. Actuellement, 100% de nos cas sont liés à la consommation. En ce qui concerne la consommation, nous avons besoin d'un employé spécialisé dans l'addiction de drogue et d'alcool et nous n'en avons aucun. Jelinek n'offre aucun service pour les anglophones. Où vont nos clients? Nous leur retirons leur enfant et leur disons qu'ils doivent consulter nos services pour régler leurs problèmes d'alcool et de tabac mais il n'existe aucun service pour eux. Tout ce qu'ils reçoivent, c'est 5 semaines de traitement dans un centre. Après cela, il n'y a plus de services »* (intervenante).

Sans services (ou très peu de services) à disposition, l'orientation d'un dossier peut s'avérer difficile. Les intervenantes se retrouvent donc en mauvaise posture quand elles possèdent les outils pour orienter leurs clients mais qu'elles ne disposent pas des ressources pour remédier aux problématiques de compromission. À cet effet, une intervenante mentionne que *« (...) nous devons encore mettre dans nos rapports qu'ils cherchent un traitement en lien avec leur addiction. Nous devons encore l'écrire mais en réalité, où vont-ils? »* (intervenante). Sans surprise, s'il n'y a ni programmes ni services disponibles et accessibles pour les clients, il n'est pas réaliste de fixer des objectifs qui seraient de toute façon inatteignables compte tenu du manque ou de l'absence de ressources adéquates. Le manque de services pour la communauté pose également des difficultés au déroulement formel du processus décisionnel car il influence le phénomène des portes tournantes des dossiers de compromission, c'est-à-dire le retour presque inéluctable des dossiers puisque le problème à la source de compromission n'est pas résolu de manière « permanente » mais uniquement temporaire. La solution temporaire est la présence de la Protection de la Jeunesse tandis que la solution « permanente » est un suivi continu de support. Une intervenante précise :

*« (...) La plupart du temps, ce sont des solutions de fortune car nous essayons simplement de régler le problème à court terme et non à long terme. Ils ont besoin de LSSS. Nous sommes seulement là pour une courte période. Ils ont besoin d'aide. Ils ont besoin de support, de quelqu'un pour leur procurer des services après le traitement pour que nous puissions sortir de leur vie. Ils ont besoin de support au niveau de la prévention pour éviter que leur situation soit signalée au Centre Jeunesse» (intervenante).*

Pour ainsi permettre l'orientation et l'application des mesures d'un dossier de compromission et pour diminuer le retour des dossiers, le Centre Jeunesse collabore avec des partenaires pour mettre des services de première ligne en place. Par cette mise en place de services adaptés à la clientèle Première Nations, le Centre Jeunesse met à la disposition des clients des outils qui incluent une sensibilité culturelle et ce, en vue de maintenir les enfants dans leur famille ou de favoriser leur retour s'il y a eu placement. Ces outils adaptés pour la clientèle Premières Nations diminuent la résistance et facilitent l'atteinte des objectifs à l'application des mesures. Nous constatons une adaptation de services par le Centre Jeunesse à trois niveaux : à l'intérieur de la communauté, à proximité plus ou moins grande de la communauté et à l'extérieur de la communauté dans une autre ville.

À l'intérieur de la communauté, certains services sont des programmes exclusifs de Santé Canada<sup>41</sup>. Côté prévention et suivis après l'intervention en Protection de la Jeunesse, certains programmes<sup>42</sup> ont été mis en place depuis environ un an avec la collaboration d'une équipe<sup>43</sup> constituée de membres de la communauté et d'intervenantes du Centre Jeunesse. Ces intervenantes ont également mis en place des animations de programme<sup>44</sup>. Le Centre Jeunesse

---

<sup>41</sup> Ces services sont le programme pro-natalité, le service contre les abus d'alcool et de drogues (d'ailleurs en place dans la plupart des communautés Premières Nations au Québec) et les programmes des infirmiers pour les actes médicaux.

<sup>42</sup> Les programmes mis en place sont les deux intervenants pour les problèmes d'addictions.

<sup>43</sup> Nous soulignons l'équipe pour référer à celle constituée de membres de la communauté et d'intervenants en protection.

<sup>44</sup> Ces animations de programmes sont sur des thématiques, notamment sur la violence.

a auparavant embauché une aide-intervenante pour éduquer pratico-pratique les parents à l'égard des habiletés parentales dans le comment-faire. Puis, le Centre Jeunesse a aussi embauché un coordinateur d'activités pour les jeunes dans la communauté. Malgré la limite de services offerts dans la communauté, ceux-ci demeurent spécifiques et adaptés à celle-ci.

Une intervenante précise cette adaptation culturelle des programmes :

*« Tous les services sont adaptés. Quand on a fait le programme pour les habiletés parentales, c'était en fonction de leur réalité. On le faisait chez eux dans leur communauté. Le programme sur la violence a été adapté. Ce sont les mêmes notions de base. Ce sont les mêmes notions de traitement de la violence mais en cercle. C'était homme-femme. Actuellement, les services de première ligne sont donnés par eux, notamment les deux intervenants pour les problèmes d'addictions »* (intervenante).

Nous tenons à souligner ici que les intervenants pour les problèmes d'addiction, initiative de l'équipe, sont le résultat d'une consultation publique<sup>45</sup> pour les services de première ligne. C'est quand même spécifique et adapté à cette communauté, comme le mentionne une intervenante, puisque : *« Tu ne ferais pas cela ici à X. Tu ne ferais pas une assemblée publique ici pour savoir ce qu'ils veulent. Donc oui, les services qui sont là au Y, ceux en place depuis un an et les nouveaux, sont vraiment en fonction de ce que les gens ont demandé »* (intervenante). À proximité plus ou moins grande de la communauté, il y a quelques services, notamment pour la violence, qui ont des connaissances sur les Premières Nations et qui sont donc utilisés pour référer les clients. Il y a néanmoins des services limités pour les Premières Nations dans la région à proximité puisque peu de services sont offerts d'une part en anglais et d'autre part avec une spécificité pour les Premières Nations. C'est pour ses raisons, limite de services à l'intérieur de la communauté ainsi qu'à proximité de la

---

<sup>45</sup> Une intervenante mentionne que cette consultation a eu lieu pour savoir ce que les résidents de la communauté voudraient avoir comme programmes.

communauté, que les intervenantes recourent à des services spécialisés aux problématiques des Premières Nations à l'extérieur de la communauté, dans une autre ville. Malgré les inconvénients de déplacement, les intervenantes continuent à référer leurs clients aux services adaptés et de qualité à l'extérieur pour les Premières Nations. Une intervenante indique :

*« Beaucoup de services sont utilisés à l'extérieur, comme tous les traitements en toxicomanie. La désintoxication est à l'extérieur. Nous avons quand même développé une bonne connaissance des services pour les Premières Nations hors réserve. Donc, pour le traitement, nous utilisons beaucoup le centre K (...) [les intervenants] ont beaucoup plus de contact avec des organismes de W, notamment le A et le B qui eux, nous donnent des outils ou reçoivent nos clients. On essaie le moins possible de le faire. En attendant que les services se mettent en place dans la communauté, nous n'avons pas le choix d'utiliser les services qui offrent des services pour les Premières Nations. On n'a pas le choix d'avoir affaire avec ces organismes hors-réserve Nous n'avons pas cette ressource à X ou au Y. On utilise une ressource à W. Eux, ils ne se déplacent pas beaucoup. Ce qui veut dire qu'il faut prendre nos enfants et les amener à l'organisme communautaire. C'est le prix à payer pour avoir des services adaptés et de qualité jusqu'au moment où nous aurons cette ressource un jour à X ou au Y » (intervenante).*

La mise en place et l'utilisation de services avec sensibilité culturelle pour les Premières Nations est donc une adaptation pragmatique au formel puisque les intervenantes à l'orientation et à l'application des mesures pourraient rencontrer nombre d'obstacles sans ces services.

Un quatrième cas d'adaptation informelle pragmatique est celui de la flexibilité. Les intervenantes consolident le formel par la flexibilité des moyens nécessaires pour atteindre les objectifs fixés. Sans cette flexibilité, il y aurait selon elles plus d'échecs en intervention, au sens où moins de parents réussiraient à maintenir leurs enfants avec eux ou à favoriser le retour de ceux-ci s'il y a eu placement. Il y aurait par conséquent davantage d'enfants placés.

Bref, ce qui importe ici, c'est d'arriver à ses fins, peu importe le moyen pour s'y rendre. À cet effet, une intervenante précise :

*« Si nous n'étions pas flexibles, beaucoup d'enfants seraient placés ou beaucoup plus de parents ne seraient pas capables d'arriver au but final. Dans le fond, ce qui compte est le but. Le but, c'est la photo parfaite à la fin. Que tout le monde arrive au même but. Le chemin que tu prends pour te rendre n'est pas si important que cela en autant que tu le fasses. Je pense que si tu choisis le chemin le plus rigide, ce sera plus difficile. Tu vas rencontrer plus d'obstacles que si tu suis un chemin plus tranquille et que tu vas à leur rythme (...) Je pense que cela les aide à se sentir en confiance et à se sentir respectés parce qu'on respecte leur rythme. À savoir qu'ils sont importants à nos yeux. Admettons qu'ils ne se présentent pas, ce n'est pas grave. Moi, je les rappelle pour savoir s'ils vont venir et quand cela leur convient » (intervenante).*

En étant flexible dans la manière de se rendre à son but (notamment en respectant le rythme des clients), l'intervenante diminue la résistance et favorise la collaboration de la part de ses clients; collaboration qui, elle, est nécessaire à la poursuite des étapes formelles du processus décisionnel. La flexibilité donne également un sentiment d'« empowerment » aux clients, ce qui n'est pas négligeable quand on devine combien c'est déjà très dur en soi de se faire dire « quoi faire » et « comment le faire » pour maintenir son enfant à la maison ou pour favoriser son retour à la maison s'il y a eu placement. L'« empowerment » pourrait ainsi quelque peu contrebalancer tout ce qui raviverait l'échec du rôle de parent. À écouter plusieurs intervenantes, ce sentiment d'échec, mêlé à de la culpabilité et du ressentiment, pourrait en effet être encore davantage présent chez les Premières Nations après le drame résidentiel. Un tel contexte peut alors alimenter la résistance des parents à l'égard de l'intervention des Centres Jeunesse. Pour pallier cette possible perception<sup>46</sup>, les intervenants apportent donc un sentiment d'« empowerment » aux clients sur le plan d'intervention. Ce sentiment d'«

---

<sup>46</sup> Cette possible perception, c'est une situation où les Premières Nations estimerait que les Centres Jeunesse font la même chose que les écoles résidentielles (ce qui n'est pourtant pas le cas puisque les Centres Jeunesse veulent que les enfants demeurent avec leurs parents et entendent n'utiliser le placement qu'en dernier recours).

empowerment » a lieu lorsque les intervenantes donnent aux clients le choix quant aux manières d'atteindre les objectifs. Les intervenantes font réfléchir les clients sur le contenu du plan : réflexion sur ce qui est possible en terme de temps et de ressources ; réflexion sur ce qu'on peut attendre en terme de motivation des gens, c'est-à-dire sur ce qu'ils sont prêts à faire et sur ce qu'ils ne sont pas prêts à faire. Une intervenante explique comment se déroule la rencontre pour mettre en place un plan d'intervention avec un client :

*« J'ai mon client devant moi. Nous lisons le rapport. Nous lisons le signalement. Je lui demande s'il reconnaît les faits et si c'est vraiment cela qui s'est passé. Je lui demande de me raconter dans ses propres mots. Avant que je ne regarde le rapport, je veux que tu me dises ce qui s'est passé. Pourquoi ton enfant a-t-il été placé? Raconte-moi ce qui s'est passé. Ils me disent ce qui s'est passé. Parfois, ils ne s'en souviennent pas. Donc, nous lisons le rapport ensemble. Il y a des choses identiques dans le rapport que le client a mentionné. Maintenant, j'explique qu'on a un choix à faire : travailler pour récupérer ses enfants ou non. Ils ont le droit de ne pas vouloir les récupérer. Ils ont le droit de faire un plan sans avoir comme objectif de récupérer leurs enfants. Ils vont me dire qu'ils veulent les récupérer. Alors, que veux-tu faire? Que peux-tu faire? Et, selon le rapport, que dois-tu faire? Ok. La consommation. Que veux-tu faire? Je ne vais pas mettre des choses dans le plan si tu ne veux pas les faire et ne va pas les faire. Donc, ce sont eux qui prennent le plan pour l'écrire (...) Je leur dis d'être certains de ce qu'ils vont faire. N'écris pas que tu vas aller aux AA toutes les semaines si tu ne vas pas y aller (...) AA une fois par mois? Pense! Tu dois toujours penser avant de mettre quelque chose. Si tu mets une ressource, vas-tu y aller toutes les semaines? As-tu un moyen de t'y rendre toutes les semaines? Je dois les faire penser. Ce sont ceux qui l'écrivent et donc, ce sont eux qui le font » (intervenante).*

Il faut donc une flexibilité par rapport aux moyens afin qu'ils soient réalisables. Ce que les clients écrivent comme moyens dans le plan d'intervention pour atteindre les objectifs doit être réalisable concrètement, au sens où les clients doivent disposer des moyens accessibles et disponibles pour aboutir aux objectifs insérés dans ce plan. Il importe donc de mettre en place un plan d'intervention avec des objectifs réalistes tenant compte des circonstances particulières de la communauté, c'est-à-dire prendre en compte les obstacles de déplacement en maximisant l'utilisation des ressources disponibles à l'intérieur de la communauté.

*« C'est cela être réaliste. On va aller à W. Qui va t'amener là-bas? Ils ne savent pas. Donc, ils ne peuvent pas y aller. Regarde dans ta communauté. Tu peux aller voir l'intervenante pour les addictions. Ils disent oui. Ils peuvent aller voir santé et maternité pour les compétences parentales. S'ils allaient faire du bénévolat à la garderie pour améliorer leurs habiletés parentales? Ce sont des choses qu'ils peuvent faire car ils sont près de leur maison. Tout ce qu'ils doivent faire est de se réveiller le matin et sortir de la maison. Réparer la maison. Réparer les vitres. Réparer la porte. Ce sont des choses simples» (intervenante).*

Les moyens doivent également être réalisables en termes de fréquences des rencontres. Les intervenantes demandent une fréquence réaliste (à savoir, pas trop lourde) parce qu'elles prennent en considération le contexte d'éloignement de la communauté ; contexte dans lequel les clients n'ont pas toujours accès au transport. Si le client doit aller chercher des services à l'extérieur de la communauté dans une autre ville, l'intervenante tient compte de l'obstacle du déplacement et ne va « (...) pas demander à quelqu'un d'aller aux services toutes les semaines s'ils ne sont pas capables de venir ici au bureau une fois par mois » (intervenante). Cette adaptation est là encore pragmatique puisqu'elle facilite la tenue et/ou la poursuite du processus décisionnel (ici l'application du plan d'intervention). Comme les intervenantes tiennent compte du contexte d'éloignement, elles tiennent ensuite les parents pour responsables si les moyens co-décidés ensemble ne sont pas respectés. Bref, les requêtes ne sont perçues ni comme exigeantes ni comme démesurées par la plupart des intervenantes. Dans ce contexte, les parents devraient, s'ils veulent maintenir leurs enfants avec eux ou le voir revenir à la maison, être en mesure de répondre aux moyens retenus et aux fréquences décidées pour atteindre les objectifs du plan d'intervention.

Il y a également davantage de flexibilité en ce qui a trait aux suivis des plans d'intervention. Cette flexibilité concerne le mode de vie des clients et leur rapport au temps et à l'espace. Les défaillances ne sont pas punies car justement, s'attarder à celles-ci ne fait que ralentir le

processus décisionnel et lui faire obstacle. Sans flexibilité des suivis, il y aurait augmentation du recours au tribunal, prolongation des mesures et plus d'échecs une fois arrivée la révision du dossier. Il y a flexibilité par rapport au mode de vie des Premières Nations de la communauté Y car les intervenantes comprennent qu'il y a des circonstances qui peuvent entraver les suivis du plan d'intervention. Il arrive parfois que les clients n'appellent pas leur intervenante à la date prévue. Les intervenantes doivent à ce moment-là se rappeler que ceux-ci ont nécessairement moins d'accès au téléphone que d'autres populations, qu'ils peuvent aussi être dans un endroit où accéder à un téléphone est impossible et qu'ils peuvent attacher moins d'importance à appeler l'intervenante de son dossier (attention : cette moindre importance ne signifie pas *de facto* qu'ils accordent une moindre importance à leurs enfants).

*« J'ai tendance à penser que c'est l'intervenant qui va respecter la culture ou non. Dans son approche, il est plus tranquille ou dans son approche, il va dire « Je sais que le client ne m'appellera pas donc je vais l'appeler ». Dans ce sens-là, c'est cela respecter un peu plus la culture. Comme comprendre la culture et ne pas juger parce qu'ils ne t'appellent pas et dire « Bon, il m'a pas appelé à telle date, telle date et telle date. Donc, on va en Cour ». C'est plus dans ce sens-là. Il faut que tu comprennes la réalité que là-bas, il n'y a peut-être pas de téléphone, ils sont peut-être dans le bois ou ce n'est peut-être pas important pour eux mais cela ne veut pas dire que leurs enfants ne sont pas importants pour eux » (intervenante).*

Pour les suivis d'activités par rapport au plan de visites des enfants placés, il y a flexibilité au niveau du déplacement. L'éloignement géographique de la communauté par rapport aux endroits où les enfants sont placés ainsi que l'accessibilité aux transports, dans la mesure où ils n'ont pas de voiture pour s'y rendre ou que le transport médical n'est pas disponible, sont deux éléments particuliers à la communauté Y qui peuvent faire obstacle à l'assiduité des parents aux visites. À cet effet, et tout en gardant en tête l'intérêt de l'enfant et les avantages de visites planifiées, les intervenantes sont davantage réceptives aux divers obstacles qui

entraînent parfois le non-respect des dites visites et l'ajout de visites spontanées. Pour accommoder le parent et assurer la qualité de sa relation avec l'enfant, elles peuvent donc davantage tolérer les visites imprévues. Une intervenante mentionne :

*« La flexibilité de tes plans de visites. Dans le vrai monde, parfois, il faut que tu suives exactement le plan de visites. Dans certaines situations, on va être plus flexible. On va dire que « c'est vrai, tu n'avais pas le moyen d'aller là-bas et c'est loin. Tu n'es pas capable de venir souvent donc quand tu viens, tu appelles à la dernière minute ». Ce n'est pas facile avec les familles d'accueil que nous avons. Ça, c'est de la flexibilité. Ce n'est pas évident. Les familles d'accueil ont leurs routines et tout à coup, tu appelles et tu dis « Excuse-moi mais elle est ici et elle aimerait voir l'enfant ». C'est cela la flexibilité » (intervenante).*

D'autre part, il y a flexibilité au niveau du rapport au temps des Premières Nations de la communauté Y. Pour les rendez-vous au bureau du Centre Jeunesse, à la clinique, dans la communauté ou dans d'autres endroits, les intervenantes sont plus flexibles et moins rigides pour l'absentéisme et les retardataires. Pour le cas d'un rendez-vous manqué, les intervenantes semblent ne pas accorder une faute majeure aux clients. *« Admettons qu'ils ne se présentent pas, ce n'est pas grave. Moi, je les rappelle pour savoir s'ils vont venir et quand cela leur convient » (intervenante).* Pour le cas des retardataires, les intervenantes sont plus flexibles. Tel que mentionné auparavant, les intervenantes vont au rythme des clients quand c'est possible. Prendre un rendez-vous peut être un défi, considérant toutes les circonstances particulières de la communauté, et s'assurer de son respect par l'assiduité en est un autre. Une intervenante explique que :

*« C'est plus difficile de fixer un rendez-vous et d'être certain que le client va être là. Si le client n'est pas là à 11 heures mais qu'il est là à 13 heures, tu le prends car sinon, tu ne le verras pas. Tu ne peux pas faire une grosse affaire s'il ne se présente pas. Tandis que dans une autre culture, la culture blanche, tu peux l'utiliser en Cour et dire que le client ne s'est pas présenté. C'est certain que tu peux l'utiliser aussi mais il faut que tu sois flexible à ce*

*niveau-là* » (intervenante).

La flexibilité des plans d'interventions et des suivis d'activités de ces plans est donc pragmatique puisqu'elle facilite le formel et sans elle, il y aurait plus d'échecs en intervention au sens où moins de parents réussiraient à récupérer leurs enfants. En somme, il est évident que les intervenantes recourent à des adaptations informelles pragmatiques pour permettre au processus décisionnel de se poursuivre sur le plan formel. Si on a vu que la culture pouvait jouer un rôle informel par la voie du pragmatisme, explorons maintenant la voie de la résistance.

#### 4.2.2 Les résistances culturelles à la poursuite formelle du processus décisionnel en matière de compromission

La voie de l'adaptation culturelle informelle comme résistance s'attache davantage à dénoncer ce que la loi ne dit pas. Elle constitue un moyen de contrebalancer deux problèmes que nous retrouvons dans les règles formelles : le premier problème, ce sont certains préjugés par rapports aux Premières Nations ; le deuxième, c'est l'absence de la prise en compte des valeurs propres aux Premières Nations<sup>47</sup>. Pour comprendre les diverses poches de résistance qui traduisent des réponses à ces problèmes, nous examinerons les sept cas suivants : le recours légal, le refus d'accomplir certaines tâches, le recours aux grands-parents, le « médecine wheel »<sup>48</sup>, la formation des professionnels à la culture Anishinaabeg des Premières Nations, la lutte contre la bureaucratisation des processus administratifs et

---

<sup>47</sup> Ce qui ne veut pas dire que la facette informelle est toujours du côté de la différenciation puisque la facette informelle peut être aussi du côté de la normalisation dans le processus décisionnel.

<sup>48</sup> Le terme « médecine wheel » ne peut pas être traduit en français et garder son authenticité.

l'organisation de cercles de guérison.

Pour illustrer un cas de recours légal qui peut conduire à résister à la mise en œuvre du processus décisionnel, pensons à certaines intervenantes qui, au moment de l'orientation et seulement dans certaines situations, vont encourager les parents à recourir à une aide légale pour éviter que des problèmes de santé liés à l'hérédité soient traduits en problèmes de consommation d'alcool pour les parents (par exemple, suite à la présence chez l'enfant d'une cirrhose au foie). Une intervenante mentionne :

*« [...] On a eu un jeune bébé cette semaine avec un problème de foie mais c'était héréditaire car cela venait de loin. Je connais la famille [...]. J'ai conseillé à une famille de prendre un avocat et lui, il va pouvoir te faire un bon rapport car moi, je suis du côté des Centres Jeunesses, je connais ta vie [...]. » (intervenante).*

L'idée de l'intervenante est ici de protéger cette famille de lectures institutionnelles qui seraient dangereusement simplistes. L'encouragement au recours à un avocat montre donc une résistance informelle à certains préjugés liés à la consommation d'alcool chez les Premières Nations et ce, en cherchant à montrer/rappeler qu'un problème de santé peut être héréditaire. Nous pouvons voir, par cet exemple, que le recours légal est une adaptation culturelle qui contrebalance des problèmes émanant des règles formelles. Les apparitions au tribunal sont alors reportées et la poursuite des autres étapes (à savoir, l'orientation et l'application des mesures) est donc mise en attente de la décision du juge.

Un deuxième cas renvoie au refus d'intervenantes d'accomplir certaines tâches. En refusant de faire certaines tâches qui, selon elle, va à l'encontre du meilleur intérêt de ses clients

Premières Nations (en raison là encore de certains préjugés et de la non-prise en compte de leurs valeurs), une intervenante explique par exemple comment elle a refusée de dire à une famille de déménager pour avoir des meilleurs services :

*« (...) Il faut que les familles reviennent dans leur communauté pour être reconnues pour les services mais elles ne vivent pas là parce qu'il n'y a pas de maison pour héberger tout le monde. Il y a beaucoup de discrimination par le gouvernement pour les services. (...) On est obligé des fois à dire aux familles de venir s'installer par ici mais ils ont juste l'assistance sociale. Les loyers sont hauts. On ne peut pas les héberger. Il y a un manque de budget pour rapprocher nos familles. Moi, je déteste faire cela. En protection, l'intérêt de l'enfant est de lui donner le service mais c'est là qu'avec le Centre Jeunesse, je ne suis pas capable de gérer du côté monétaire. Une famille peut avoir trois enfants et avoir, par exemple, 687 dollars. Avec cela, tu (n'as pas assez pour) manger. Tu en as suffisamment pour loger une pièce et demie. C'est impossible de déplacer les familles. Je trouve qu'il y a beaucoup de manque de respect. Tu demandes à une famille de déménager pour avoir l'intérêt de l'enfant. L'enfant ne veut pas quitter chez eux. Tous ces moments sont là. (...) Cela, je ne suis pas trop confortable avec cela et j'en parle avec l'institution pour laquelle je travaille. (...) ce n'est pas ma place de dire aux familles de déménager pour avoir un meilleur service tandis que l'enfant veut se développer là-bas dans son territoire. C'est important. On dit à l'enfant d'aller à son autre chez-lui. L'enfant va dire non. Il va dire tout de suite, en indien, on dit cela, qu'« il n'y a pas d'appartenance là tandis que chez eux, il y a une appartenance ». Pour moi, c'est important pour son développement. Je voudrais que l'institution pour laquelle je travaille accepte cela. Comme la loi de la Protection dit souvent que c'est dans l'intérêt de l'enfant mais des fois, je me sens comme si je dérange l'intérêt de l'enfant quand on me dit de ramener les familles vers X. (...)» (intervenante).*

Il y donc bien là résistance informelle par rapport à la certaine non-prise en compte formelle de plusieurs éléments pourtant essentiels à une mise en contexte de la réalité des Premières Nations : leurs difficultés économiques, leurs symboles d'appartenance ou encore la discrimination qu'ils subissent sur le plan de l'accessibilité aux services quand ils demeurent dans les territoires.

Un troisième cas est celui du recours aux grands-parents de la communauté Premières Nations. Un recours qui s'explique d'une part, par leurs expériences avec les enfants (à

même de contrebalancer certains préjugés envers les Premières Nations) et d'autre part, par leurs expertises des coutumes de leur communauté (à même de revitaliser certaines valeurs des Premières Nations). Les grands-parents sont donc consultés par les intervenants entre autres pour connaître les manières d'intervenir d'autrefois, dans un contexte pré-résidentiel. Une intervenante mentionne clairement que les grands-parents sont des experts à consulter :

*« Les enfants ont toujours besoin d'assistance de leur grand-mère même si les parents sont là. La grand-mère est plus dans la protection. S'il y a des doutes qu'un enfant ait été abusé sexuellement, elle va prendre la possibilité de mettre l'enfant à son aise pour qu'elle puisse parler « free talk ». C'est là que je suis moi avec les grands-parents. Je sais que les parents sont jeunes, des fois de l'âge de 20-25 ans. Ce n'est pas autonome complètement. C'est les enfants par chez nous du Y. c'est les émotions qui sont là et la confiance est là. L'historique des grands-mamans est qu'elles vont tout faire pour mettre l'enfant confortable. Il y a une façon de dire les choses pour ne pas conter de mensonges. Les grands-mères sont expertes dans cela. Les grands-parents ont tellement de liens forts avec leurs petits-enfants et vont toujours dire qu'une façon de guérir plus vite est d'être aimé, d'être occupé et on te donne une capacité parentale en même temps. Cela, c'est le rôle de la grand-maman. Des fois, c'est une belle-mère qui va comprendre la situation chez nous. C'est bien important chez nous. Si nous n'avions pas les grands-parents, nous aurions beaucoup d'obstacles d'intervention » (intervenante).*

Un deuxième exemple est la consultation des grands-parents comme ressources de connaissances. Une intervenante mentionne qu'elle consulte les grands-parents pour enrichir son « comment faire » et ce, afin de réaliser des interventions qui prennent davantage en compte les valeurs des Premières Nations. L'intervenante précise :

*« On n'a plus beaucoup de grands-mamans. Celles que nous avons sont précieuses. On a une grand-maman pour tout le monde. On fait beaucoup de référence avec elle. Elle nous aide beaucoup pour savoir comment intervenir comme dans l'ancien temps, (c'est-à-dire) dans son temps à elle. C'est un privilège que tu as parce que les mots parentaux sont là, d'aimer son enfant et de responsabilités. Cela, c'est toute la phase de l'intérêt de l'enfant avec les parents. Cela, je le pratique souvent avec les grands-mamans. J'apprends toujours, chaque jour, chaque visite parce que quand je vois la grand-maman, je la vois pour me ressourcer une fois par mois. Elle donne des bons conseils. Elle n'a pas consommé depuis 30 ans. Elle a*

*eu une mauvaise expérience pareille comme tout le monde. Elle nous donner des bons conseils depuis qu'elle a arrêté de boire. Elle a pris les méthodes de vie coutumière. Elle nous a transmis cela (...) » (intervenante).*

Ce recours aux grands-parents contrebalance lui aussi les problèmes formels puisque l'intervenante va chercher en dehors des règles formelles des outils d'intervention à même de les parasiter.

Un quatrième cas est celui du « médecine wheel »<sup>49</sup>. Dans certaines situations, les intervenantes vont incorporer des outils traditionnels de la culture Anishinaabeg des Premières Nations, dont le « médecine wheel », dans leur pratique d'intervention. Une intervenante mentionne, lorsqu'elle intervient dans des situations miroir<sup>50</sup>, qu'elle utilise le « médecine wheel » pour mettre une pensée de guérison aux tables d'orientation. Comme au pré-résidentiel (où les jeunes parents visitaient les grands-parents car ces derniers avaient des liens fort avec les petits enfants), l'intervenante amène aux tables d'orientation des personnes clés pour mettre de l'harmonie dans l'intervention. Pour consolider la culture Anishinaabeg dans son intervention, une intervenante explique :

*« Une grand-mère par exemple, qui a connaissance de sa consommation et du fait qu'elle est reliée au pensionnat. Cela reflète beaucoup sur la consommation de ces enfants et de ces petits enfants. Elle va me le dire «je suis confortable qu'on fait les démarches ensemble, de faire l'intervention et de partager l'information». Cela va m'aider. Moi j'appelle cela la*

---

<sup>49</sup> Ce que nous entendons par « médecine wheel », c'est un cercle qui consiste en quatre divisions. Ce cercle représente la vie et chacune des divisions représente des moments importants de la vie (les moments de la journée, les saisons, les phases de la vie, etc.). Le « médecine wheel » est utilisé comme outil pour faire un exercice sur soi-même à partir d'une introspection de soi. Plus spécifiquement, il est utilisé pour aider les individus d'une part, à comprendre et gérer des circonstances spécifiques de leur vie et d'autre part, à réfléchir sur des événements présents ou passés. Outil culturel pour connecter les individus avec leur « culture », le « médecine wheel » leur donne un sentiment d' « empowerment ».

<sup>50</sup> Les situations miroir sont des situations qui se répliquent de manière intergénérationnelle. Par exemple, le grand-père consomme, le père consomme et le fils consomme. Quand le grand-père regarde son fil et son petit-fils, il voit un miroir de sa situation « problème ».

*génération miroir. Nous avons eu nos expériences avec le pensionnat et on voit une situation miroir là-bas au Y (dans laquelle on voit la consommation de) nos petits-enfants. Tout est dans le miroir. C'est notre génération. C'est ce que la religion nous a créé à nous de voir nos petits enfants dans le miroir. Tu ne vois pas l'avenir dans le miroir. Tu te vois là. Comment je dois intervenir auprès des petits enfants? Elle dit qu'elle voit juste un miroir. Elle n'est pas capable de briser le miroir. «Mes petits-enfants boivent et mes filles boivent». (Je dis) «Pouvons-nous faire une entente moi et toi? » La grand-maman va dire « oui mais de quelle façon?» Si on va voir ma fille ou sœur plus âgée, on va faire un point de «médecin wheel»: on rentre et contacte les parents, le mari. Le « médecin wheel » nous aide si je mets une pensée de guérison. C'est comme cela que j'interviens quand je sais que c'est une famille miroir. C'est difficile d'intervenir à l'intérieur des familles car il y a beaucoup de symptômes négatifs. (Ni le Centre Jeunesse ni l'intervention ne sont aimés). Cela, tu ne peux pas faire de détour. Tu rentres dans le miroir avec eux et tu es là et t'essaie de dire à la maman «quand tu vas arrêter de boire?». Je suis obligé de prendre des paroles comme cela car on est dans un miroir. Tu vas à l'intérieur de cela et ce n'est pas facile parce qu'on a fait un plan du début et t'avance 3-4 pas et tu es encore dans la porte (sans avoir) encore entré dans ton intervention. Je regarde beaucoup les liens. Mettons si une deuxième tante n'a pas bu. Je vais la chercher. Je ne brise pas la confidentialité de pourquoi j'amène l'enfant mais j'amène la tante avec moi et la grand-maman. «Comment qu'on va gérer l'intervention?» La tante demande pourquoi j'interviens et je lui dis que c'est pour le bien-être de l'enfant. Il y a moins de valeurs familiales. C'est comme cela que je signifie une négligence. Il y a moins de valeurs dans la famille et l'enfant n'est plus protégé. La maman ne protège plus son enfant. Elle ne nourrit plus son bébé. Le bébé va souvent à l'hôpital. Je veux que tu me supportes dans cela. Quand j'interviens, ce n'est pas facile d'aller intervenir car c'est comme cela que j'ai appris avec les personnes âgées, quand je suis sortie du pensionnat, je voyais beaucoup les jeunes couples allés voir les grands-mamans, tandis que les grands-mamans ont des liens avec les petits enfants. C'est comme cela que j'essaie d'aborder mes tables de concertations. Tu vois un tunnel et tu profites de rentrer dans la famille. Si je réussis une intervention où il n'y a pas de chicane, pas de blâmes, parce que le Centre Jeunesse est beaucoup blâmé dans nos interventions. On dirait que c'est moi qui a bu tout le temps et toi jamais. Quand tu viens pour intervenir dans une négligence qui se répète souvent, on a plus de méthodes et de l'expérience dans cela. Il faut approcher les familles qui comprennent les problématiques. Il faut le dire souvent aux familles les problématiques à travailler. Si on découvre toutes les problématiques, je vois plus le portait plus clair et moins le miroir. Je vois plus le soleil que pas de soleil. Les familles marchent selon leurs humeurs. Moi, je mets toujours quelque chose pour qu'ils puissent voir plus harmonieux l'intervention» (intervenante).*

Un cinquième cas est celui de la formation des professionnels à la culture Anishinaabeg des Premières Nations. Certaines intervenantes discutent avec des professionnels au sujet de la possibilité d'établir des ponts entre les coutumes des Premières Nations et les pratiques des professionnels. Une intervenante mentionne qu'elle a déjà discuté avec un médecin de la

possibilité d'avoir une sage-femme dans la salle d'accouchement avec lui.

*« À un moment donné, le médecin est venu et on a pris le temps d'être à l'écoute l'un et l'autre. Je lui ai demandé «qu'en pensez-vous de l'accouchement dans un hôpital par chez nous? Par chez nous, il y a longtemps, c'était la sage-femme qui accouchait et non un homme. Que penses-tu de cela toi, m'entendre dire cela des accouchements avec des sages-femmes? Elle est une femme et toi t'es un homme. Comment vois-tu cela?». J'ai balancé nos idées dans notre discussion. Je lui ai demandé. Il m'a dit «vous savez madame, l'intérêt de l'humanité est que la maman accouche en santé et que l'enfant naît en santé. Cela, c'est mon champ à moi que je partage tandis que la sage-femme, elle, elle le voit plus comme finir à l'accouchement. Peut-être qu'il y aurait moins de préjugés chez les femmes Autochtones qui accouchent». C'était ma question. C'est pour cela que j'ai posé la question de ce qu'il en penserait d'avoir une sage-femme qui vient dans la salle d'accouchement «Je sais que la salle d'accouchement est juste pour les médecins. Y a-t-il une loi qui interdit la sage-femme de rentrer ?». Il m'a dit qu'il ne peut pas me répondre car ils ont, les médecins, des règles aussi. C'est là que moi, je voyais cela que la sage-femme pourrait accompagner l'enfant pendant cinq ans pour son développement. Il m'a dit d'aller persuader le gouvernement. «Est-ce que tu penserais qu'il serait à l'écoute?». La discussion était importante car le pédiatre peut suivre l'enfant pendant son développement tandis que nous, on avait aussi une sage-femme qui faisait cela dans les premiers mois, suivre le développement de l'enfant, c'était comme cela dans notre coutume. «Penses-tu que le médecin reconnaîtrait cela de rentrer une sage-femme?». Il ne pouvait pas me répondre. C'est cela mon détour pour que la sage-femme et le médecin travaillent ensemble. Une sage-femme pourrait nous escorter dans nos discussions, dans nos démarches, ce qui rendrait plus facile notre intervention. Peut-être que je me trompe mais c'était dans notre valeur coutumière. La sage-femme était proche de la famille. C'est un service pour elle. J'ai réalisé deux accouchements depuis que je suis petite. La sage-femme est venue et elle m'a fait m'asseoir. C'est comme cela que je vois l'accouchement aujourd'hui, de la même manière que je l'ai vue quand j'étais petite. Il y avait beaucoup d'harmonie. Elle savait choisir les couleurs, sa croyance, de l'eau, du sel, la valeur de la purification. C'est important pour la sage-femme. C'est ce qu'elle m'a montré. C'est cela que j'ai discuté avec le médecin. Il m'a raconté ses pratiques. Cela serait long pour que le gouvernement nous accorde cette loi » (intervenante).*

Là encore, nous pouvons constater qu'il y a une poche de résistance par rapport à des règles formelles puisque le médecin lui-même indique que la présence d'une sage-femme dans la salle d'accouchement pourrait diminuer les préjugés des médecins envers les femmes Premières Nations qui accouchent. L'intervenante mentionne par ailleurs que la présence d'une sage-femme était une coutume pré-résidentielle des Premières Nations de cette

communauté et que cela tiendrait donc compte des valeurs des Premières Nations.

Un sixième cas est celui de la lutte contre la bureaucratisation des processus administratifs.

Les intervenantes doivent souvent lutter contre la discrimination envers les jeunes Premières Nations pour recevoir des services. À cet effet, une intervenante explique :

*«C'est vrai qu'il y a beaucoup de démarches dans lesquelles nous sommes discriminés à cause que nous faisons souvent des demandes pour des jeunes Autochtones. En ville, toutes nos approbations sont là. Nos critères sont souvent refusés mais il faut que tu recommences tout le temps. On recommence nos références et un jour, tes références, tu les envoies vers plus de services que tu demandes. On dirait que tu as moins de réponses. On a besoin des services pour nos enfants. Les services d'optométrie sont un des services qu'on est souvent refusés. Des fois, je fais des références quatre fois par années avant qu'une référence soit acceptée. La quatrième fois, si elle est refusée, tu recommences » (intervenante).*

Les collaborations avec les partenaires actuels ou pressentis du Centre Jeunesse à l'étude ne vont pas toujours de soi. Les intervenantes doivent souvent insister pour que les personnes qu'elles réfèrent puissent bénéficier des services. Si l'acceptation prend trop de temps, les intervenantes se déplacent et se rendent au service pour faire une autre demande. Cette difficulté bureaucratique liée à l'application de services n'est pas seulement culturelle puisque c'est en soi très difficile pour les intervenantes (pour toutes les clientèles d'ailleurs) d'avoir des réponses rapides ou adéquates pour des demandes de services. C'est évidemment pire dans le contexte des Premières Nations parce qu'il y a des inégalités quant à l'accessibilité aux services.

*«Des fois, c'est encore difficile d'aider à cause que les services ne sont pas anglophones. C'est des services francophones qu'on a ici. Un psychologue par exemple ne pourrait pas prendre ta référence. Si nous voulons offrir le service, nous avons besoin de tous les services professionnels, c'est-à-dire les services essentiels. Depuis les années que je suis ici, je n'ai*

*jamais vu de services qui peuvent prendre notre clientèle. Les services de jeunes qui ont besoin de services de santé, par exemple pour négligence. Nos bébés, pour qu'ils soient suivis par un pédiatre, c'est toujours 3-4 heures de route pour amener nos jeunes en ville et même là, c'est une longue liste d'attente à moins que l'enfant soit bien mourant. Là, ils vont prioriser mais les services comme un orthophoniste, la liste est longue. J'ai trois clients et cela m'a pris trois ans et demi pour avoir le service d'orthophonie pour mes clients. J'ai toujours insisté pour avoir des services pour mes clients. J'ai un client âgé de 10 ans qui avait besoin des services d'orthophonie. Aujourd'hui, ce client a 15 ans et il a toujours besoin de ces services. C'est difficile d'avoir accès à ces services. Il faut toujours insister. C'est des services qui doivent être approuvés. Quand le service est refusé, c'est un coup de marteau mais on recommence la demande. Je dis toujours à mes clients d'être patients et d'avoir confiance qu'on arrivera à avoir les services. Je travaille toujours avec le service d'orthophonie en ce moment. Je travaille avec l'école. Je travaille beaucoup avec la responsable de l'orthophonie. Nous avons rédigé beaucoup de lettres de références ensemble. (...). T'es découragé mais on a réussi à avoir notre point en envoyant toujours les références. J'envoyais mes références aux quinze jours. Pour avoir un service du côté santé bénéfique, cela prend un spécialiste pour rédiger ta lettre. Tu as aussi besoin ta lettre à toi et ta référence. Cela prend beaucoup de références à faire mais le jeune en a besoin. On ne fait pas cela pour nous autres même mais pour les jeunes car ils en ont besoin. Les jeunes sont heureux aujourd'hui. Ils prononcent mieux et ils sont moins gênés en classe. Ils n'ont pas eu d'amis à cause qu'ils ne prononçaient jamais les mêmes mots. Il y a eu beaucoup de nos jeunes, notamment j'ai eu 2-3 jeunes dont une où c'était plus significatif. Elle s'était isolée des amies. Donc, je me suis déplacé pour aller en ville et j'ai dit «toi, tu vas prendre ma cliente. C'est assez! J'ai besoin de service». La petite fille avait juste 11 ans et depuis qu'elle était petite, elle n'avait pas d'amies et cela frappe. (...)C'est un manque de services (...). Moi, je trouve cela important que mes jeunes soient autonomes, de pouvoir s'exprimer, de pouvoir aller au collège. Je ne vois pas juste primaire ou secondaire. Je fais toujours mon plan pour qu'ils aient une expansion de services » (intervenante).*

Un dernier cas est celui de l'organisation de cercles de guérison. Ceux-ci, organisés par une intervenante pour les femmes qui ont été aux écoles résidentielles, ont comme but d'améliorer le futur des enfants et des petits enfants. L'expérience résidentielle en tant que membre elle-même de la communauté Y permet à une intervenante d'organiser des cercles.

*« [Mon expérience aux écoles résidentielles et en tant que membre de la communauté Y], ça me permet de travailler avec les femmes de mon âge, d'aller chercher des données plus élargies dans les tables d'orientation. Cela m'a permis d'élargir mes connaissances des filles qui ont été au pensionnat avec moi. Elles ne sont pas gênées de partager avec moi. C'est cela [qui me permet] d'améliorer mes buts et de travailler aujourd'hui avec leurs enfants et leurs petits-enfants. Certaines femmes ont eu des abus plus élevés et elles ne sont*

*pas capables encore de s'ouvrir. C'est difficile d'intervenir car c'est le rôle modèle qui fut transmis de génération en génération. (Par exemple, une) maman aujourd'hui qui a consommé et qui s'est prostituée. Le pensionnat a amené (cette femme) vers la prostitution. Cela n'a pas été facile de travailler avec les petits enfants car ils sont trop naïfs. «Ma grand-mère est correct». C'est du passé [mais] c'est du passé douloureux aussi. Moi, j'ai réussi à rapprocher les femmes et on a fait un cercle. Je n'ai pas parlé du cas mais j'ai donné du support à la grand-maman. J'ai été dans le cercle de guérison. J'ai consulté des professionnels. Ils sont venus et les femmes sont venues. C'est comme cela la démarche que j'ai faite. Le Centre Jeunesse n'est pas capable de reconnaître le centre de guérison [il ne fait pas] mention dans les rapports de Cour. La Cour ne reconnaît pas le cercle de guérison. C'est important car depuis tout le temps que je suis là, on a attiré les grands-mamans. Il y a une vingtaine qui viennent (...) » (intervenante).*

Quoique les Centres Jeunesse reconnaissent les cercles en tant que tels, des intervenantes regrettent que le Centre à l'étude (qui n'est sans doute pas le seul dans le cas) ne les reconnaissent pas dans les activités qu'elles présentent auprès des Premières Nations. Sachant que ces cercles font partie de la coutume des Premières Nations, qu'ils visent à soutenir les femmes et à améliorer l'avenir des enfants, elles regrettent que ceux-ci ne soient pas reconnus dans leurs heures de travail. « J'ai demandé à l'institution pour laquelle je travaille si je pouvais faire des cercles de guérison dans mon profil de temps. Elle m'a dit que cela ne serait pas reconnu institutionnellement car ce n'est pas dans mon temps de travail. Cela m'a frustrée. J'ai alors fait savoir que c'était notre coutume de s'entraider (...) » (intervenante).

Malgré cette non-reconnaissance dans son activité professionnelle, l'intervenante organise tout de même des cercles en dehors du travail car ceux-ci permettent de créer des liens et abordent beaucoup de valeurs. L'intervenante précise :

*« Pour moi, c'est important et je le fait quand même. Je peux aller un samedi pour faire une pause-café. Des fois, je pars de chez-nous, je conduis et je vais voir une famille. C'est là que tu crées des liens. Des liens, j'ai toujours considéré cela comme un bon pont car tu fais beaucoup de valeurs aussi. On dirait que tu prends la relève des familles. C'est un peu*

*comme une relève de la fondation : comment aimer les enfants et comment aider les enfants. Je trouve cela important » (intervenante).*

Selon elle, l'organisation des cercles de guérison vise non seulement à améliorer l'avenir des enfants Premières Nations mais aussi, même si indirectement, à réduire les interventions en protection.

Si la voie de la résistance informelle peut apparaître à certaines intervenantes comme la seule façon de prendre en compte les valeurs propres aux Premières Nations et de contrer certains préjugés, souvent formalisés, par rapport ces derniers, elle peut aussi rapidement apparaître à d'autres comme non-réaliste. Pensons à ce propos à deux cas en particulier : le placement en famille d'accueil Premières Nations et le retour aux valeurs Anishinaabeg pré-résidentielles.

Pourquoi le placement en famille d'accueil Premières Nations serait-il irréaliste selon certaines intervenantes ? Parce qu'il n'y aurait pas, selon elles, des ressources illimitées de familles d'accueil Premières Nations. D'une part, certaines familles Premières Nations préfèrent ne pas être une famille d'accueil, notamment en raison du climat politique dans la communauté Y ; d'autre part, quand bien même elles le voudraient, certaines familles ne sont tout simplement pas suffisamment formées pour les besoins spéciaux des enfants.

*« Il n'y en a pas beaucoup qui sont formés. Cela dépend de la situation de l'enfant. Certains ont eu des formations. Certains savent très bien prendre soin d'un enfant trisomique ou un enfant qui a besoin de se faire gaver. Tout le monde n'a pas forcément de formation ou ne veut pas prendre la responsabilité de s'engager dans cette expérience » (intervenante).*

Selon certaines intervenantes, cet idéal de placement n'est pas réaliste non plus pour l'intérêt

de l'enfant. À besoins égaux pour les enfants, le Centre Jeunesse va chercher à privilégier les familles d'accueil Premières Nations mais, faute de ressources, il peut arriver que d'autres familles peuvent elles aussi rencontrer l'intérêt de l'enfant. Une intervenante mentionne :

*« Pour une intervenante, (...) c'est sûr qu'au lieu de placer dans une famille blanche, il va toujours placer dans une famille autochtone. C'est sûr que moi aussi je vais toujours essayer de faire cela. Sauf que, parfois, la personne (...) va avoir tendance à placer l'enfant dans une famille autochtone au détriment de l'enfant. Ce ne sera pas toujours dans la meilleure famille. La famille blanche serait meilleure, mais étant donné que c'est une famille autochtone... »* (intervenante).

Certaines intervenantes mentionnent qu'il y a des éléments plus réalistes qui priment sur l'idéal du maintien dans une famille Premières Nations, par exemple, la possibilité de violence dans le milieu Premières Nations. Une intervenante explique que: *« parfois c'est mieux que ce ne soit pas avec des Premières Nations. Cela nous est arrivé la semaine dernière (...) Il y avait une possibilité de violence de la part de la famille, alors on a placé les deux enfants chez des blancs à l'extérieur de la communauté »* (intervenante). Une autre intervenante soulève qu'il doit y avoir une limite à cet idéal de maintien lorsqu'il brime des éléments fondamentaux de l'intervention en protection. Si ce n'est pas dans l'intérêt de l'enfant, concept clé en protection, d'être maintenu en milieu Premières Nations, il faut qu'il soit placé ailleurs. Certaines intervenantes peuvent, en essayant de maintenir les enfants dans le milieu, porter une moindre attention aux autres éléments de protection, notamment le meilleur intérêt des enfants. À cet effet, une intervenante mentionne : *« (...) Oui, il faut que les jeunes restent mais pas à n'importe quel prix. Si [il y a trop de problèmes dans la communauté], ce n'est pas bon pour leur intérêt [de rester], ils vont aller ailleurs. C'est ce que je pense. Culture ou pas culture »* (intervenante). Quoique l'idéal soit toujours de

privilégier le maintien des enfants dans leur communauté, il y a donc parfois des situations où des circonstances spécifiques (et même exceptionnelles) font en sorte que les enfants ne peuvent pas demeurer dans la communauté et doivent être placés ailleurs.

Le cas de jumeler les enfants Premières Nations avec des familles d'accueil Premières Nations n'apparaît donc pas toujours réaliste au gré des circonstances et des ressources disponibles. Des intervenantes ajouteront ici qu'il faut aussi se prémunir d'une idéalisation de la communauté et qu'il ne faut pas s'arrêter à une simple question de principe du type « parce que l'enfant reste dans sa communauté, c'est forcément la meilleure chose qui puisse lui arriver ».

Pourquoi un retour aux valeurs pré-résidentielles des Premières Nations serait-il lui aussi irréaliste selon certaines intervenantes ? Une intervenante, native de la communauté auprès de laquelle elle intervient et qui a vécu elle-même le pré-résidentiel, le résidentiel et le post-résidentiel, défend un retour des valeurs Anishinaabeg pré-résidentielles des Premières Nations. Ce qui motive l'intervenante à perpétuer l'intervention auprès de sa communauté est l'espoir d'un retour à son « état naturel », c'est-à-dire à son état pré-résidentiel (non souillé par ce que la culture Anishinaabeg est devenue dans sa traduction résidentielle et post-résidentielle). L'intervenante explique :

*« Ton enfance a été brisée de 1963 à aujourd'hui. Nous ne sommes plus les mêmes familles qu'avant notre départ. C'est pour cela que je disais tantôt, j'ai réussi à acquérir un peu de connaissances avant d'aller au pensionnat. Nous avons notre mode traditionnel qui était santé, les bonnes idées, le partage, le sport, les visites familiales, etc. Aujourd'hui, on a délaissé toutes nos connaissances de chaque famille. Aujourd'hui, on est dans un gros réseau de drogues. Mon but est que les valeurs reviennent malgré les souffrances du pensionnat. Il*

*reflète les négligences, les abus sexuels et les problèmes de santé mentale. Tout cela. On a arrêté d'être autochtone. On a laissé nos responsabilités en tant qu'autochtone, de protéger nos enfants et nos vieillards. Le lien est toujours coupé car nous avons été apportés au pensionnat. Tous les jeunes de mon âge ont vécu cela. Tout est relié à cela. Il y a eu des viols et des négligences. Aujourd'hui, nous essayons de travailler sur cela. Nous essayons de regarder le lien qui a été cassé. Aujourd'hui, les parents qui ont consommé sont ceux qui nous ont laissé partir. Puis nous, on a consommé. Nos enfants ont consommé. La chaîne n'a jamais été brisée » (intervenante).*

Cet idéal peut être non réaliste pour certaines intervenantes puisqu'il va bien au-delà du mandat de protection et des capacités des intervenantes. Le retour à un état communautaire pré-résidentiel nécessiterait, selon certaines intervenantes, une prise en charge par la communauté elle-même; auto-prise en charge qui, pour l'instant, s'avère très difficile considérant les autres difficultés plus urgentes qui perdurent.

Il est évident que les intervenantes recourent à des adaptations informelles résistantes pour dénoncer ce que la loi ne dit pas et pour contrebalancer les deux problèmes (certains préjugés par rapports aux Premières Nations et l'absence de la prise en comptes de leurs valeurs propres) que nous retrouvons dans les règles formelles. Si on a vu comment les intervenantes influencent de manière informelle et culturellement différentialiste le processus décisionnel, regardons maintenant comment d'autres acteurs peuvent influencer de la même manière le processus décisionnel.

D'autres acteurs que les intervenantes influencent de façon informelle et culturellement différentialiste le processus décisionnel en matière de compromission. C'est notamment le cas d'une « mère provisoire de substitution »<sup>51</sup> et d'un accompagnateur de la communauté.

---

<sup>51</sup> Concept ad hoc qui réfère à une personne (significative pour la famille qui est prise en charge par les Centres Jeunesse) à qui un enfant est confié (par les Centres Jeunesse) pour une période de temps déterminée.

Prenons d'abord le cas d'une « mère provisoire de substitution » que nous avons observé lors d'une table d'orientation<sup>52</sup>. Très vite, nous avons constaté chez cette « mère provisoire de substitution » l'émergence d'un sentiment de culpabilité lié au fait qu'elle se voyait enlever le rôle de parent à ceux qui étaient supposés le tenir. La « mère provisoire » indique ainsi que se faire confier la garde de l'enfant lui donne l'impression qu'elle enlève aux parents leur enfant<sup>53</sup>. À plusieurs reprises, cette personne mentionne qu'elle a été présente comme support aux parents pour les aider à garder leur enfant et non pas pour le leur enlever. Celle-ci éprouve un malaise et est angoissée face à la responsabilité que tentent de lui attribuer les intervenantes, et ce même si les intervenantes tentent de la rassurer en lui disant qu'il ne s'agit pas de « retirer » l'enfant à ses parents puisque c'est le Centre Jeunesse qui va « le lui confier temporairement »<sup>54</sup>. Les intervenantes lui demandent à plusieurs reprises si elle est d'accord de se faire confier l'enfant pendant une période de six mois. Celle-ci évite de répondre à la question soit en tournant son regard inquiet vers la mère, soit en répétant qu'elle ne veut pas enlever l'enfant à ses parents, soit en demandant rétroactivement ce qui arriverait dans le cas où elle ne prendrait pas l'enfant en charge<sup>55</sup>. Ce sentiment de culpabilité n'est pas qu'une résistance culturelle parce que quelles que soient les circonstances, on peut comprendre qu'il est en soi très dur de prendre la garde d'un enfant, cela signifiant *de facto* le retirer à une mère. Mais dans l'observation que nous avons faite ici, le contexte des Premières Nations a semblé encore amplifier la détresse de plusieurs acteurs autour de la table. Laissant transparaître un sentiment de culpabilité, la « mère provisoire de substitution » évoquait ainsi l'idée d'une « trahison » envers les parents, au sens où elle contribuerait à leur

---

<sup>52</sup> Notes d'observations d'une table d'orientation le 23 mars 2010.

<sup>53</sup> Notes d'observations d'une table d'orientation le 23 mars 2010.

<sup>54</sup> Notes d'observation d'une table d'orientation le 23 mars 2010.

<sup>55</sup> Notes d'observations d'une table d'orientation le 23 mars 2010.

« enlever » leur enfant tout comme lors du drame des écoles résidentielles. Ce sentiment de culpabilité apparaît d'autant plus ici que l'histoire des écoles résidentielles est encore très présente dans la tête des membres de la communauté Y. Le rapprochement que des membres de la communauté Y peuvent parfois faire entre la justice pénale, les Centres Jeunesse et les écoles résidentielles ne signifie aucunement que les mêmes drames se répètent; simplement, il montre la difficulté, pour tous les acteurs concernés (intervenants, parents, enfants, « parents provisoires de substitution ») de gérer sereinement des situations de crise quand elles sont précédées d'un si lourd passif historique.

Prenons maintenant le cas de l'accompagnateur de la communauté que nous avons observé lors d'une table d'orientation. Nous avons constaté que cet accompagnateur peut avoir un poids assez significatif pour la prise de décision à l'orientation. Prenant un rôle actif dans cette discussion, l'accompagnateur remet en question la manière de procéder des intervenantes pour informer les personnes impliquées dans le dossier au sujet du placement et de sa durée (il estime que les parents n'ont pas été bien préparés à la rencontre et que des éléments-clés ne leur ont pas été rapportés en temps voulu). Il reproche aussi au Centre Jeunesse d'avoir menti aux parents en leur faisant croire qu'ils garderaient leur enfant après être passés devant le tribunal s'ils collaboraient avec le Centres Jeunesse et s'ils répondaient à ses demandes de manière volontaire. Il estime en outre que les progrès des parents devaient être considérés et récompensés par une reformulation des recommandations.

L'accompagnateur proposera en fait ni plus ni moins de modifier le processus décisionnel<sup>56</sup>.

---

<sup>56</sup> L'accompagnateur suggère de modifier l'ordre de Cour mensuellement et d'attacher un plan d'intervention avec les mesures proposées pour faciliter ce processus pour les parents.

Lorsque les intervenantes ont rappelé à l'accompagnateur que la loi ne s'applique pas de cette façon (autrement dit, que les intervenantes ne peuvent pas modifier le processus décisionnel), il indique que le régime des Centres Jeunesse est en somme « le même que celui des écoles résidentielles »<sup>57</sup>. Selon lui, bousculés par les nombreuses interpellations, les gens semblent ne pas comprendre ce qu'on leur demande, deviennent confus et résistants, ce qui se traduit par une non-collaboration de leur part.

Bien que, selon les intervenantes, les mesures devaient être ordonnées (considérant les antécédents de cette famille avec les Centres Jeunesse<sup>58</sup>), elles reconnaissent néanmoins qu'il est préférable à priori que les deux parties s'accordent sur les mesures proposées au tribunal pour en accélérer l'application. On voit cependant dans ce cas-ci que la participation de l'accompagnateur n'a pas conduit à un consensus sur les mesures mais bien à un encouragement à rejeter les mesures proposées par les intervenantes du Centre Jeunesse. Le résultat ultime de cette table est une non-collaboration, un désaccord avec les mesures et donc une requête non-consensuelle de mesures à la date prévue au tribunal. Il y a par conséquent résistance qui se traduit par une prolongation du processus décisionnel (l'application des mesures est repoussée car les comparutions au tribunal sont souvent remises).

Nous pouvons donc voir que la mère provisoire de substitution et l'accompagnateur ont une

---

<sup>57</sup> Selon l'accompagnateur, le régime des Centres Jeunesse est le même compte tenu que « malgré les modifications et les excuses du gouvernement fédéral, celui-ci continue à donner des sommes monétaires aux Centres Jeunesse pour gérer leurs situations ». L'accompagnateur précise encore « que l'histoire se répète et qu'ils oublient encore de penser aux enfants ».

<sup>58</sup> Plusieurs intervenantes ont mentionné que si ce n'est pas la première fois que les Centres Jeunesse interviennent dans une famille (donc si la famille a des antécédents avec les Centres Jeunesse), les mesures d'une nouvelle intervention doivent être ordonnées par un juge.

influence sur le processus décisionnel (toujours au sens restreint, s'entend). Ces deux acteurs ne sont que deux exemples parmi plusieurs autres à se situer dans une approche informelle différentialiste de la culture. Si on a vu comment une approche universaliste et normalisante de la culture et une approche différentialiste de la culture peuvent avoir des avantages (selon les intervenantes) dans le processus décisionnel tant au niveau formel qu'informel, regardons maintenant les pièges de chacune de ces approches.

#### 5. Les pièges d'une culture qui normalise (informellement comme formellement)

Si une approche normalisante de la culture peut parfois être lue par les intervenantes comme une manière d'éviter toute discrimination (positive comme négative) ainsi que comme une manière d'assurer une qualité de vie minimale pour tous les enfants, elle peut aussi être rapidement lue par elles comme un obstacle d'intervention, notamment sur le plan des critères et des outils formels.

Postuler « une culture pour tous » dans les outils d'intervention semble ainsi engendrer un obstacle d'intervention puisque les outils ne peuvent pas être utilisés seuls (étant non adaptés à la culture Anishinaabeg des Premières Nations). Seul le jugement de l'intervenante pourra en effet contrebalancer le manque d'adaptation de l'outil. À cet effet, une intervenante indique :

*« (...) si tu utilises juste l'outil, ce n'est pas adapté à la culture du tout. Il n'y a aucun outil qui est adapté à la culture Autochtone. Donc, tu ne peux pas juste utiliser l'outil. C'est pour cela que tu dois utiliser ton jugement à toi. Cela, je pense que c'est un obstacle. Si on avait un outil adapté, peut-être que ça serait plus facile encore »* (intervenante).

Aux dires d'intervenantes, certains outils ne sont pas adaptés et donc, ne peuvent pas être uniquement utilisés par le fait que leurs critères ne sont pas toujours applicables aux Premières Nations. Des questions plus spécifiques, notamment au niveau de la négligence voire la propreté, ne tiennent parfois pas suffisamment compte du contexte dans lequel se trouve la communauté Y. Une intervenante mentionne :

*« Non, je pense qu'elles ne sont pas adaptées du tout. Premièrement, elles ne sont pas en anglais et la plupart de nos clients parlent anglais. Deuxièmement, c'est une grille qui a été élaborée par les Centres Jeunesse sans considérer nécessairement la culture. Par exemple, est-ce que l'endroit est propre? C'est sûr qu'on ne peut pas se reposer sur cela. Tant au niveau de la violence que de l'abus, oui, c'est la même chose. C'est plus au niveau de la négligence je pense que cela serait à revoir » (intervenante).*

Certaines questions seraient donc à revoir pour davantage tenir compte du contexte dans lequel se retrouvent les Premières Nations de la communauté Y. La formulation de cette dernière phrase peut évidemment apparaître ambiguë quant aux attentes que les intervenantes formulent à l'endroit des institutions pour lesquelles elles travaillent (en l'occurrence ici, un Centre Jeunesse) : il ne s'agit pas, pour ces intervenantes, de faire « reconnaître » voire de banaliser le fait que des communautés humaines seraient tenues pour moins propres, plus négligentes, etc. Il s'agit plutôt 1) d'éviter que des communautés et des personnes vulnérables paient une fois encore le prix de leur vulnérabilité et 2) d'accepter qu'à court terme, ce contexte de vulnérabilité soit institutionnellement pris en compte, mais à ne (surtout) pas s'en satisfaire à plus long terme. Étant donné que certains outils contiennent des critères qui ne sont pas nécessairement applicables aux Premières Nations, une intervenante mentionne aussi qu'il serait fructueux que les personnes responsables de la mise en œuvre des outils observent davantage « la réalité des Premières Nations » avant de mettre en œuvre

des outils qui, trop souvent, en tiennent insuffisamment compte.

*« Ça dépend quelle grille. C'est sûr que la grille de soutien (...) c'est une grille pour savoir si une situation est compromise ou non. Cette grille est vraiment longue et quand tu la regardes, il y a plein de choses qui ne s'appliquent pas aux Premières Nations. Ça serait d'aller observer, ceux qui font les grilles, c'est qui les Premières Nations, voir la communauté pour voir comment adapter la grille à cela. (...) Je pense que ça serait bon que les chercheurs viennent ici voir quelle est la réalité pour l'adapter aux grilles. Présentement, ce n'est pas adapté »* (intervenante).

Mais la « même culture pour tous » peut entraîner d'autres problèmes, comme l'assimilation et la perte de culture Anishinaabeg des Premières Nations, l'absence de prise en compte d'un certain relativisme culturel ou encore, l'histoire l'a montré, le spectre d'une résidentialisation. Une des conséquences des principes chers à la normalisation peut en effet conduire à la perte des références culturelles lorsqu'une population vulnérable, telle que les Premières Nations, est mise en contact avec une culture dominante. Sans pour autant nécessairement assimiler cette population vulnérable, la culture dominante est transcrite dans la normalisation comme « la culture à suivre ». Par leurs contacts répétés avec une culture dominante, les Premières Nations ont perdu certains liens avec la leur, notamment parce qu'ils ont vécu des expériences négatives dans une culture entre autres imposée par la douloureuse expérience résidentielle. La présence des enfants Premières Nations aux écoles résidentielles était à l'époque obligatoire et par conséquent, ces enfants n'ont pas reçu les enseignements de leurs parents. Ces enfants n'ont donc pas acquis les habiletés parentales ni lors de leurs séjours au résidentiel ni après ces séjours. Ce manque de connaissances parentales est en effet lié aux expériences résidentielles et ont eu des impacts directs et indirects sur la culture Anishinaabeg des Premières Nations. À cet effet, une intervenante explique qu'aujourd'hui :

« (...) ce qui leur manque, c'est leur spiritualité. Il en manque beaucoup car il n'y a pas de spiritualité. Ils ne sont pas liés à leur culture. Ils ne pratiquent pas leurs cérémonies. Il n'y pas d'église. Ils ne veulent pas avoir affaire avec l'église catholique car elle les a abusés sexuellement lorsqu'ils étaient dans les écoles résidentielles. Beaucoup ont été abusés là-bas. Cela affecte leurs compétences parentales. Savez-vous combien de temps cela prend-il pour quelqu'un qui est allé en école résidentielle, pour combler leurs manques? Sept générations. Nous en sommes seulement à la troisième génération. Ces personnes ont eu des enfants et leurs enfants ont des enfants. Lorsque les personnes qui ont été en école résidentielle ont eu des enfants, ils n'ont pas été capables de leur donner de l'amour. Ils n'avaient pas de pratiques parentales. Donc, ces enfants ont des enfants maintenant. Nous sommes maintenant dans cette génération. Cela prend sept générations. Les soins de base, comme donner un bain à ses enfants, les laver et changer leurs couches, ils n'ont pas la pratique car on ne leur a pas appris. Leurs parents étaient alcooliques et n'ont pas été présents pour eux. Ils ne les ont pas éduqués. Donc, ces enfants ont des enfants, ils sont jeunes, 14 ou 15 ans. Ce sont des bébés quand ils ont des enfants donc ils n'ont pas les compétences » (intervenante).

Une autre conséquence possible de la normalisation conduit à faire une distinction entre le normal et l'anormal au sens où tout ce qui entre dans la « normalisation »<sup>59</sup> est considéré comme étant normal, alors que ce qui en sort est différent voire même à l'opposé de ce qui entre dans la normalisation, bref considéré comme étant anormal. Cette distinction entre le normal et l'anormal peut se traduire concrètement par des situations acceptables et non-acceptables d'après la loi. Le problème que peut subséquentement créer la normalisation est celui de porter un jugement de valeur immédiat sur la culture Anishinaabeg des Premières Nations chaque fois qu'elle prend des sentiers différents de ceux empruntés par la culture dominante. C'est notamment le cas des définitions entourant les besoins de base. Ce qui est acceptable en terme de besoins de base dans une culture peut ne pas l'être dans une autre, et inversement. Si diverses cultures peuvent s'entendre sur quelques besoins primaires (manger, boire, respirer, être socialement entouré et protégé, etc.), les propos d'une intervenante montrent bien que non seulement, la définition de ces besoins primaires peut varier (peut-on définir universellement l'affection à donner à un enfant?) mais qu'il y a aussi toute une série

---

<sup>59</sup> Tout ce qui entre dans la normalisation, c'est les manières de faire, les procédés, les comportements et autres.

d'autres « besoins » qui peuvent être interprétés de manière divergente selon les cultures concernées (et glisser rapidement alors vers le jugement de valeur). Là encore, les commentaires qui précèdent ne doivent pas être interprétés dans une lecture misérabiliste. Il ne s'agit pas de dire que compte tenu de leur histoire et/ou de leur culture, les Premières Nations ont des enfants qui nécessitent « moins de besoins » que ceux des autres Québécois. Il s'agit plutôt, dans une perspective post-colonialiste, de rappeler à l'ordre toute culture « blanche » (Ross, 1992) qui se prétendrait universelle. À ce propos, et même s'il est intéressant, reconnaissons que le passage qui suit reste ambigu sur l'interprétation « relativiste » que défend l'intervenante :

*« Les défis sont ce qui est acceptable en termes de soins de base des enfants, [sur la différence acceptable entre] les standards des Premières Nations et ceux des non Premières Nations. Je sais que ce n'est pas correct mais dans la plupart des communautés Premières Nations où je me suis rendue, je ne sais pas si ce sont les enfants qui sont plus tolérants ou si c'est la manière dont sont les choses mais les enfants jouent à l'extérieur sans moufles ni gants. Pour les non-Premières Nations, c'est comme « oh mon dieu! Les enfants doivent avoir des moufles et des gants ». Je ne parle pas simplement de Y et des communautés près d'ici. Quand je travaillais à Saskatchewan par exemple, il y avait beaucoup de ce type de situations. La température était à moins quarante-cinq degrés et les enfants ne portaient ni bonnet ni gants. Je sais, c'est juste un style de vie différent (...) Je pense qu'ils ont appris à vivre sans certaines choses que nous prenons pour acquis parfois. Vous savez, comme s'assurer que nos enfants sont sur-habillés au point qu'ils ne peuvent presque pas bouger. Pour eux, c'est bon. Ils sont à l'extérieur et ils ont du plaisir. Ils peuvent avoir froid, ils peuvent grelotter mais ils ont du plaisir. Même ne pas avoir de nourriture. Certaines personnes vont à la chasse et d'autres à la pêche ou faire une banique (pain traditionnel). J'ai déjà vu auparavant des endroits où il n'y avait rien dans les armoires mais vous savez, ils peuvent peut-être manger de la viande séchée ou ils peuvent aller chez leur voisin » (intervenante).*

Un autre exemple de cas ambigu concerne la consommation de drogues ou d'alcool. Les réalités et l'histoire d'une communauté ne sont pas celles d'une autre et ce qui peut d'emblée apparaître catastrophique dans l'une peut tragiquement et dangereusement glisser dans la

banalisation dans l'autre.

Une autre conséquence possiblement très dommageable de la normalisation concerne le spectre de la résidentialisation. Considérer les Premières Nations au même titre que n'importe quel citoyen canadien peut être l'objet de discrimination car ce type de normalisation a déjà mené à la résidentialisation. Ce concept fait référence, nous l'avons dit, à une des manifestations les plus tragiques de la normalisation canadienne des Premières Nations ; une normalisation qui a causée des souffrances, maintenant bien documentées, dues aux expériences résidentielles. Selon certaines intervenantes, la normalisation des Premières Nations en matière de compromission peut être perçue par certains parents mais aussi par d'autres membres de la communauté comme une reproduction des écoles résidentielles. Si les Premières Nations vont souvent partager et comprendre le souci des Québécois d'assurer la sécurité des enfants (phase d'évaluation), ils seraient plusieurs à interroger *la manière* d'assurer cette sécurité (aux phases d'orientation et d'application). Ainsi, une intervention des Centres Jeunesse qui « normaliserait » les phases d'orientation et d'application pourrait être perçue par les Premières Nations comme une manière de ne pas tenir compte de ce qu'elles valorisent culturellement et de ce qu'elles ne valorisent pas culturellement, comme une façon là encore de les assimiler culturellement. À cet égard, plusieurs intervenantes mentionnent par exemple que la fierté de sa maison, au sens où on en prend soin car on en est fier, n'est pas une valeur à laquelle adhèrent les Premières Nations de la communauté Y... du moins quand la maison en question n'a pas été bâtie de leurs mains.

*« Pour eux, les biens matériels ne sont pas importants. Souvent, vous allez aller dans leur cabane et elle va être plus propre parce que ce sont eux qui l'ont bâtie. Ils sont fiers de leur*

*cabane tandis que les maisons, elles leur ont été données. Eux, ils ont été mis dans ces maisons. Ce ne sont pas leurs maisons. Ce n'est pas leur chez eux. Ce n'est pas leur territoire ancestral. Ils ont été mis là. C'est un peu pour cela qu'ils n'ont pas de fierté pour leurs biens » (intervenante).*

Or, le non-entretien d'une maison, lié à une absence de fierté, peut être lu comme problématique pour la sécurité et le développement de l'enfant. On voit aussi par cet exemple qu'il n'est pas toujours simple de distinguer les trois phases entre elles.

Quoi qu'il en soit, des liens en termes d'assimilation culturelle peuvent être faits par la communauté entre les écoles résidentielles et la normalisation des pratiques de certaines institutions actuelles. On se souviendra en effet que par le passé, les résidents des pensionnats furent réprimandés pour toute référence à leur culture car celle-ci était perçue comme celle à ne pas suivre. Elle était à proscrire au bénéfice de la culture « blanche » (Ross, 1992). Toute référence identitaire à la culture des Premières Nations fut interdite et réprimandée. Évoquant par ailleurs les précautions qu'elle prend pour éviter les amalgames entre les institutions passées et les institutions présentes, une intervenante mentionne ainsi comment l'identité fut bafouée au niveau du langage et du code vestimentaire sous peine de réprimandes au résidentiel.

*« Le pensionnat, ce qu'il a identifié des gens de là-bas, c'est qu'il n'y avait plus d'identité. Le langage n'était plus là. Ils ne pouvaient pas porter leurs mocassins car ils n'étaient pas reconnus par la religion. Ils devaient porter des chaussures. Les filles ne pouvaient plus faire de tresses dans leurs cheveux car ils étaient coupés courts. Ils n'étaient pas humbles selon les sœurs immaculées qu'on appelle les frères Oblats. Le langage était complètement coupé. S'ils parlaient un peu leur langue, ils recevaient des coups de règles ou des pincements de joue. Ils se faisaient tirer les cheveux ou l'épaule. Ils se faisaient mettre au coin pendant toute une matinée par exemple, ou ils étaient envoyés au dortoir pour se coucher. Ils ne méritaient pas toutes ces punitions. Leur identité n'était pas respectée psychologiquement et physiquement (...) » (intervenante).*

Si on garde en tête l'expérience résidentielle, on comprend mieux, selon les intervenantes, en quoi la présence d'un Centre Jeunesse *comme gardien de la loi des enfants* ne fait pas l'unanimité chez les résidents de la communauté Y. Une intervenante mentionne encore :

*« (...) le rideau n'est pas complètement ouvert avec la Protection de la Jeunesse. Tout reflète le vécu au pensionnat. Le gouvernement a pris les enfants sans consentement pour les emmener vers l'extérieur de la communauté. Cela apparaît souvent quand une famille devient trop frustrée. Elle dit « vous allez enlever mes enfants et je ne les reverrai jamais ». Cela existe encore dans la communauté. Aujourd'hui, cela choque davantage les familles qu'il y a trente ans. Il y a trente ans, il y avait l'appui des Oblats pour les retirer de leurs familles. Aujourd'hui, c'est plus frustrant car ce sont eux, les descendants de cette génération-là, qui voient que les Centres Jeunesse sont présents pour enlever leurs enfants. Cette réplique est lourde à l'heure actuelle. Cela frustre beaucoup la communauté car il n'y a pas de services là-bas pour les compétences parentales. C'est très rare, comme la grand-mère dont j'ai parlé tantôt, elle fait son possible pour aider les parents qui veulent s'en sortir. Mais elle vit à l'extérieur de la communauté. Ses mots sont très enrichissants quand vous parlez de l'intérêt de l'enfant. Elle parle de communication. Elle ne parle pas de mauvaise gestion ni d'incapacité parentale. Elle parle toujours d'épanouissement de la famille. Il ne faut pas les critiquer. C'est important pour eux. Tandis que le Centre Jeunesse, lui, retire les enfants. Il n'y a pas d'épanouissement. Vous isolez l'enfant quand vous le placez. Vous le déracinez complètement. La colère existe encore dans la communauté pour ces agissements » (intervenante).*

En examinant les obstacles et les effets pervers qu'engendre l'idée même de « culture pour tous » pour les enjeux de l'intervention, nous pouvons donc voir les pièges d'une posture normalisante tant du côté formel qu'informel. Si on a vu les possibles pièges d'une approche normalisante, examinons maintenant ceux que recouvre une approche différentialiste.

## 6. Les pièges d'une culture qui différencie (informellement comme formellement)

Si une approche différentialiste de la culture peut parfois être lue par les intervenants comme une manière de respecter la ou plutôt les communautés Premières Nations dans ses

différences, elle peut aussi entraîner plusieurs conséquences problématiques : valoriser le dévalorisé, ou encore individualiser un problème structurel.

Une des conséquences d'une approche différentialiste de la culture consiste à valoriser des différences négatives au motif (pourtant très discutable) qu'elles seraient culturelles. Ces différences renverraient en effet moins à la culture des Premières Nations qu'aux conséquences résidentielles et post-résidentielles sur cette culture. Une intervenante explique comment les problèmes actuels dans la communauté sont les conséquences de cette expérience.

*« Aujourd'hui, ils sont les parents. Ils sont ceux qui ont été au pensionnat, aux écoles résidentielles. Cela n'a jamais cassé les chaînes car eux, ils ont été éloignés de leurs parents. Ils n'avaient plus de liens à cause de la religion et de leur mode de vie. (...) Quand ils sont partis, (...), les parents ont commencé à boire car ils n'avaient plus de responsabilités. Il n'y avait plus d'enfants dans la communauté. Il y avait juste des parents, la religion et les petits bénéfiques des Affaires Indiennes. Il n'y avait plus de responsabilités. (...) Il n'y avait plus d'enfants. Tous étaient retirés dans les pensionnats indiens. Là, ils ont commencé à réaliser qu'il y avait de la boisson dans la communauté. Quand ils sont partis, il n'y en avait pas. (...) Ils ont commencé à voir du monde qui buvait. Des bagarres. De la violence. Quand qu'ils sont revenus du pensionnat, ils ont commencé à voir cela. De là, ils avaient 2-3 semaines de vacances et ils retournaient au pensionnat. Toutes ces années-là écoulées, il n'y avait pas d'enfants dans la réserve mais beaucoup de boisson. (...) L'argent venait et c'est comme cela que l'alcool est arrivé. C'est comme cela que la communauté a été perçue. De là, ils n'avaient plus les mêmes parents quand ils revenaient au Y. Les parents, les sœurs et les frères buvaient. Il y avait de la bagarre dans la maison. Ils étaient sans voix. Ils se demandaient ce qui se passait. Ils se demandaient pourquoi il n'y avait pas de nourriture. Ils se demandaient pourquoi il y avait des blessures. Ils se demandaient pourquoi la maison était brûlée. Ils se demandaient pourquoi rien n'était plus comme avant quand ils arrivaient du pensionnat (...) Ils étaient négligés par leurs parents quand ils revenaient du pensionnat. Ils étaient négligés. Ils n'étaient pas bien gardés. Tous les problèmes remontent au moment où les enfants ont été retirés des parents pour aller au pensionnat » (intervenante).*

Ce qui est observable actuellement, ce sont donc surtout les conséquences résidentielles. Or nombreux y voient à tort les traces de la culture (contemporaine) des Premières Nations.

Valoriser ces conséquences dévalorisantes pose problème car elles ne sont représentatives ni de la culture des Premières Nations ni de ce qui devrait les distinguer des autres populations. Les comportements déviants actuels ne sont alors qu'une transposition dans le temps des comportements vécus au résidentiel. Une intervenante précise cette expérience :

*« Ils ont connu l'abus physique et les abus de violence émotionnelle. Aujourd'hui, je ne blâme pas la communauté d'être tombée dans la consommation d'alcool et de drogue. C'est cela qu'ils ont vécu au pensionnat. C'est cela leur mode de vie: boire. Il y a eu beaucoup de souffrances. Des souffrances côté garçon et des souffrances côté fille. Il y a eu des abus sexuels et des attouchements au pensionnat. Des abus verbaux. Quand tu te fais traiter de sauvagesse, tu ne comprends pas ce qu'est le mauvais traitement d'une sauvagesse. Ils ne comprenaient pas ce que c'était. Ils se le faisaient répéter chaque jour. Tous les problèmes du pensionnat ont été apportés dans la communauté (...)» (intervenante).*

La deuxième conséquence problématique d'une approche différentialiste de la culture concerne la possible individualisation d'un problème structurel (par exemple, le drame résidentiel). Encourager un traitement individuel pour le membre d'une communauté spécifique, c'est un peu vite oublier le traitement différentiel qui a structurellement touché une communauté dans son ensemble. Il faut donc bien comprendre que les problèmes qui touchent individuellement et spécifiquement chaque personne renvoient en fait à une combinaison de circonstances qui, elles, ne s'attachent pas à l'individu mais bien à l'ensemble de la structure communautaire à laquelle il appartient. L'expérience des écoles résidentielles et ses conséquences constituent donc bien un problème collectif et non simplement individuel.

*« C'est une communauté avec un inconscient collectif par rapport à ce qui s'est passé avec les écoles résidentielles. Cela a beaucoup affecté la communauté. Il y a beaucoup de gens qui ont vécu des traumatismes qui ne sont pas capables de gérer cela et donc, ils se sont tournés vers l'alcool. Les mères enceintes buvaient de l'alcool. Les enfants sont devenus*

*parents et eux aussi ont consommé. Cela a créé un problème intergénérationnel d'alcoolisme » (intervenante).*

La gestion des conséquences d'une assimilation culturelle (incluant les écoles résidentielles) ne peut pas s'organiser sur le seul plan individuel, elle doit nécessairement inclure l'ensemble de la communauté ainsi la prise de conscience des dégâts structurels et culturels qui l'accompagne. À cet égard, une intervenante précise :

*«C'est sûr qu'ils sont toujours plongés dans le passé. Oui, mais c'est quelque chose qui va durer des années et des années. Ce n'est pas simplement de gérer le niveau émotif avec eux-mêmes. C'est sûr qu'eux, ils ont un bout de chemin à faire mais la collectivité a un bout de chemin à faire aussi» (intervenante).*

Nous pouvons donc voir que, d'après les propos des intervenantes, tant l'approche normalisante que l'approche différentialiste de la culture comportent des impasses: non-applicabilité de certains critères, utilisation de certains outils non-adaptés, possible perte de culture, jugements de valeurs rendus possibles par la distinction du normal et de l'anormal, possible valorisation du dévalorisé, oubli potentiel des différences propres à la culture Anishinaabeg ou encore possible individualisation de problèmes structurels. Dans le processus décisionnel, chacune de ces approches peuvent par ailleurs comporter des impasses tant sur le plan formel que sur le plan informel.

## CONCLUSION

Cinq grands enseignements peuvent être tirés de notre recherche concernant le processus décisionnel qui est suivi en matière de compromission. Quand nous parlons de processus décisionnel, c'est toujours et comme tout au long de la thèse *au sens restreint*, à savoir le processus qui conduit aux décisions touchant les seules phases de l'orientation et de l'application des mesures. Ces enseignements peuvent être déclinés comme suit : 1) La culture Anishinaabeg des Premières Nations prend différents visages selon l'acteur professionnel qui la mobilise et le contexte dans lequel il la mobilise ; 2) La culture Anishinaabeg des Premières Nations joue différents rôles (secondaire ou absent) dans le processus décisionnel en matière de compromission; 3) Quand la culture Anishinaabeg des Premières Nations joue un rôle informel dans le processus décisionnel en matière de compromission, elle se fait toujours dans une approche différencialiste; 4) Quand la culture « blanche » joue un rôle formel ou informel dans le processus décisionnel en matière de compromission, elle se fait toujours dans une approche normalisante; et 5) Qu'elles soient formelles ou informelles, les approches différencialiste et normalisante présentent des impasses comme des ouvertures.

Un premier enseignement montre que la culture des Premières Nations prend différents visages selon l'acteur qui la mobilise et le contexte dans lequel il la mobilise (la culture des Premières Nations peut par ailleurs être absente dans le processus menant à certaines décisions mais cela ne signifie pas pour autant *absence de culture* puisque des valeurs occidentales viendront alors accompagner un processus qui n'est jamais purement techno-juridique). Les trois visages de la culture, tels que retrouvés dans les propos des intervenantes sont les suivants : 1) La culture est perçue comme facilitateur voire comme condition de possibilité de l'intervention. Synonyme de réactivation des valeurs des Premières Nations,

elle renverrait à un ensemble de techniques mobilisées ou en voie de l'être afin de rétablir et de réparer les coutumes et les valeurs culturelles abîmées par les traumatismes vécus lors de la colonisation et des tentatives d'assimilation culturelle; 2) La culture est perçue comme un défi à la mise en œuvre de l'intervention. Défi à toute visée universaliste, elle s'opposerait à l'élaboration et à l'application de la loi qui, elle, serait à vocation universelle (au sens où elle s'étend sans distinction à tous les citoyens québécois et partout au Québec). La culture apparaît aussi comme défi par rapport à l'idéal universaliste quand elle semble promouvoir un communautarisme selon lequel la société est composée de différentes communautés, soit des regroupements d'individus qui partagent entre eux une appartenance commune et qui se distinguent des autres regroupements par leur attachement à des valeurs qui leurs seraient spécifiques; et 3) La culture est perçue comme abîmée et moteur des « portes tournantes ». Fruit de l'assimilation culturelle (symbolisée par la douloureuse expérience résidentielle), la culture renverrait ici à l'imposition prolongée de valeurs et de normes qui auraient dépossédé cette population Premières Nations de ses propres fondations.

Un deuxième enseignement nous apprend que la culture Anishinaabeg des Premières Nations prend différents rôles dans le processus décisionnel en matière de compromission. La culture Anishinaabeg des Premières Nations peut jouer un rôle secondaire comme elle peut aussi n'y jouer aucun rôle. Si la culture Anishinaabeg joue un rôle secondaire, c'est qu'elle est un élément nécessaire pour comprendre une situation concernant les Premières Nations mais en même temps un élément non suffisant pour modifier la prise de décision de manière significative, c'est-à-dire de manière à ce que la direction générale de la décision change de parcours ou d'orientation. Si la culture Anishinaabeg des Premières Nations ne joue pas un rôle dans le processus décisionnel, c'est qu'elle n'est ni nécessaire ni suffisante pour

comprendre une situation de compromission et c'est plutôt la « culture pour tous » qui joue un rôle, c'est-à-dire la culture appliquée à tous telle que mobilisée par les balises de la loi.

Un troisième enseignement montre que, selon les intervenantes, la mobilisation informelle de la culture des Premières Nations dans le processus décisionnel (au sens restreint) se fait toujours dans une approche différencialiste. Cette mobilisation de la culture Anishinaabeg des Premières Nations joue un rôle différencialiste de deux façons possibles: soit par la voie du pragmatisme (par exemple, le recours à la langue de la communauté Premières Nations pour faciliter voire tout simplement rendre possible un dialogue) soit par la voie de la résistance (citons entre autres la consultation des grands-parents de la communauté, le recours à un avocat quand il y a des problèmes de santé héréditaires, la lutte contre une bureaucratie parfois « loin des réalités de terrain », etc.).

Un quatrième enseignement nous apprend que selon les intervenantes, la mobilisation de la culture « blanche » dans le processus décisionnel aux phases d'orientation et d'application des mesures se fait toujours dans une approche normalisante et ce, peu importe que cette mobilisation soit formelle ou informelle. Dans sa dimension formelle, la mobilisation de la « même culture pour tous » apparaît par exemple dans les critères qui déterminent le choix des mesures (volontaires ou ordonnées) à l'orientation d'un dossier (la reconnaissance, par les parents, des comportements qui compromettent la sécurité et le développement de leur enfant; la manifestation des parents de vouloir améliorer et changer leurs comportements qui compromettent la sécurité et le développement de leur enfant; la collaboration des parents aux solutions envisagées par les Centres Jeunesse, etc.). Dans sa dimension informelle, la mobilisation de la « même culture pour tous » jouerait notamment un rôle normalisant dans

la définition de la qualité minimale de bien-être d'un enfant (notamment en matière de logement, de santé, d'éducation, de structure familiale, de soins, de risques, de sécurité, etc.).

Enfin, le dernier enseignement de notre thèse montre que les approches différencialiste et normalisante, qu'elles soient formelles ou informelles, présentent tant des impasses (par exemple, la possible individualisation d'un problème structurel dans le premier cas et la possible perception d'une reproduction résidentielle dans le second) que des ouvertures (pensons entre autres au bien-être identitaire et à l'appartenance culturelle des enfants pour la première approche et à une bonne qualité de vie sur le plan socioéconomique pour la seconde).

Concluons en rappelant que la culture Anishinaabeg des Premières Nations joue donc un rôle souvent important dans le processus décisionnel aux phases d'orientation et d'applications de mesures. Lorsque nous regardons de près les significations qu'accordent les intervenantes du Centre Jeunesse à leur pratique d'intervention spécifique en Protection de la Jeunesse auprès de leur clientèle Premières Nations, on remarque que la plupart d'entre elles veillent à permettre des adaptations culturelles à même de mieux tenir compte de la spécificité de leur clientèle, que ce soit pour résister – au moins symboliquement- au caractère formel du processus décisionnel ou tout simplement pour le faciliter. La spécificité culturelle des Premières Nations est en somme rarement mobilisée pour elle-même, comme stratégie *in fine*. Il serait donc intéressant de voir comment cette spécificité pourrait être mobilisée pour elle-même et non par défaut.

ANNEXE

## **Questionnaire semi-structuré pour premier entretien**

### Bloc A – La conception et les enjeux d’une situation de compromission par rapport aux particularités des Premières Nations

Comment définissez-vous une situation de compromission?

Comment la clientèle définie comme étant dans une situation de compromission fonctionne-t-elle généralement au sein de l’institution?

Comment définissez-vous les enjeux et les particularités de la clientèle Premières Nations?

Comment votre service s’est-il plus adapté pour répondre aux besoins de la clientèle Premières Nations?

### Bloc B – L’utilisation d’outils et de grilles pour les situations de compromissions

Comment les grilles d’évaluations qui concernent les situations de compromissions ont-elles été construites et comment sont-elles utilisées par les intervenants?

Quelle valeur votre service donne-t-il aux grilles respectives?

Quelle importance attribuez-vous aux résultats obtenus par l’intermédiaire de ces grilles?

Pour quelles raisons décidez-vous de recourir ou non à la grille d’évaluation de situations de compromissions?

Formuleriez-vous des critiques à l’égard de ces grilles?

Administrez-vous conjointement à la grille d’autres instruments de mesure pour augmenter la qualité des résultats recueillis?

### Bloc C – Les étapes de la prise en charge

Quelles sont les étapes de la prise en charge d’un dossier?

Quels éléments sont importants à considérer à chaque étape?

Quels sont les facteurs qui augmentent le nombre de cas pris en charge?

Chacune des étapes de la prise en charge prend-t-elle en considération la culture des Premières Nations? Si oui, comment?

Quelles sont les différences entre une évaluation initiale dans votre service et une dans un service régulier?

Quelles sont les différences entre une orientation dans votre service et une dans un service régulier?

Quelles sont les différences entre l'application des mesures dans votre service et celle dans un service régulier?

Quels sont les services offerts aux enfants Premières Nations pris dans des situations de compromissions?

#### Bloc D – La clientèle Premières Nations et les interventions particulières qu'elle requière en Protection de la Jeunesse

Quelles sont les particularités de votre clientèle?

Quel est le profil de votre clientèle?

Es-ce qu'il y a des moyens évidents de distinguer au sein même de votre clientèle celle qui est plus à risque en matière de compromission?

Estimez-vous que votre clientèle se limite surtout aux enfants ou qu'elle concerne tout autant les parents?

Peut-on, selon vous, parler d'une culture des Premières Nations et à quoi renverrait-elle?

D'après vous, les outils sont-ils adéquats pour répondre aux besoins de votre clientèle? Si oui, pourquoi? Si non, pourquoi?

Au-delà de sa caractéristique Premières Nations, votre clientèle se différencie-t-elle sur d'autres points que celle du service régulier?

#### **Questionnaire semi-structuré pour deuxième entretien**

Le dilemme ressentie auprès des intervenant du service aux Premières Nations est celui de favoriser la normalisation des Premières Nations et celui d'encourager la différenciation de ceux-ci. À partir de ce dilemme, il fut ressenti dans les premiers entretiens une complication de ce dilemme entre d'une part, tenir compte des différences que supposent toutes intervention face à une population spécifique qui se trouve dans un contexte spécifique et avec un historique spécifique et d'autre part, le souci d'intervenir avec ses populations de la même façon qu'avec n'importe quelle autres, c'est-à-dire sans la discriminer de façon positive ni de façon négative. (Situer la position de l'interviewé).

Comment votre position se traduit concrètement dans votre quotidien professionnel au niveau de votre marge de manœuvre?

Comment votre position se traduit concrètement dans votre quotidien professionnel au niveau des obstacles et des initiatives pour contourner les obstacles?

Comment votre position se traduit concrètement dans votre quotidien professionnel au niveau du choix obstacles à contourner?

Dans un contexte où je sens chez plusieurs une révolte de l'histoire de la population et en même temps une difficulté à résister, une difficulté à gérer...

Peut-on respecter la culture des Premières Nations tout en respectant la loi ? Ne faut-il pas être davantage prudent par rapport à des positions trop tranchées, à savoir 1) que le respect de l'un entraîne automatiquement le respect de l'autre et 2) que le respect de l'un rentre nécessairement en contradiction avec l'autre.

Es-ce que la prise en compte de la culture des Premières Nations est un objectif réalisable avec la loi?

Iriez-vous jusqu'à ne pas respecter une procédure si elle n'est pas culturellement appropriée pour votre clientèle?

Vos recommandations sont-elles toujours respectées ou modifiées par d'autres? Vos décisions sont-elles définitives ou peuvent-elles être modifiées par d'autres?

Irions-nous trop loin si on n'applique pas les mêmes critères de la loi pour les différences problématiques car ils sont différents? La loi devrait-elle être différente pour eux? Pourquoi?

Y-a-t-il des initiatives réalisable pour tenir compte des différences tout en normalisant?

Prenons le scénario suivant : un professeur, dans un cours universitaire de première année, a plusieurs élèves provenant de milieux défavorisés. En discutant d'une théorie, il donne un exemple de la première guerre mondiale, prenant pour acquis que les élèves ont tous une connaissance générale multidisciplinaire. A la correction d'examen, il réalise que ceux provenant d'un milieu défavorisé n'ont pas la même connaissance générale que les autres étudiants, se qui est évidant dans des résultats plus faibles. Le professeur peut adopter 3 positions : 1) traité ces étudiants comme les autres puisque si il les traite de manière différente, ils ne les respectent pas en tant que personne. Donc, ils sont évalués comme les autres; 2) offrir un plus grand encadrement de ces étudiants, par exemple, les rencontrés 2 heures par semaines pour essayer de les aider à acquérir les connaissances manquante, mais les évaluer comme n'importe quel étudiant ensuite et 3) offrir un encadrement et baisser les exigences envers eux car ce n'est pas de leur faute s'ils n'ont pas acquis les mêmes connaissances que les autres. Par rapport à l'intervenant en Protection, faut-il qu'il soit très exigeant avec une population qui ont beaucoup souffert ou la souffrance du passé et du présent justifie d'abaisser les exigences? Laquelle des trois positions adopteriez-vous en intervention? Pourquoi?

Quels seraient les 3 éléments les plus importants à considérer dans votre prise de décision?

N.B : Nous n'avons pas inclus les questions personnalisées pour préserver l'anonymat des intervenantes.

## RÉFÉRENCES

ACOSTA, F. (2005) *L'ethnométhodologie*, dans le cours CRM211 : Théories Criminologiques II, Université d'Ottawa, session d'hivers 2005.

ARBORIO, A. M. et FOURNIER, P. (1999) *L'Enquête et ses méthodes : L'observation directe*. Paris : Nathan, p. 60-80

ASSOCIATION DES CENTRES JEUNESSE DU QUÉBEC (2008), *Les Centres Jeunesse : Leur Clientèle*, Montréal, Québec, retrouvé le 10 septembre 2008 au site Internet suivant : <http://acjq.dev.kaluxo.com/?70C22544-A30B-411A-AD84-3998E9C79BE7>

BARKER, J. (2006) « Gender, Sovereignty, and the Discourse of Rights in Native Woman's Activism », *Meridians : feminism, race, transnationalism*, 7, 1, p. 127-161.

BARMAN, J., HÉBERT, Y. and D. McCASKILL (1986), « The Legacy of the Past: An Overview », in *Indian Education in Canada*, vol.1: The Legacy, University of British Columbia Press, Vancouver, p.1-22.

BLANCHET, A. et GOTMAN, A. (1992), « L'enquête et ses méthodes : L'entretien », ouvrage publié sous la direction de François de Singly, Éditions Nathan, Paris, 125 pages.

BRION, F. (2003), « Le monde judiciaire selon Garfinkel », *Criminologie*, vol. 36. no 2, p. 9-26.

CAIRNS, A.C. (2002), « The Constitutional Vision of the Royal Commission on Aboriginal Peoples », in *Citizens Plus: Aboriginal Peoples and the Canadian State*, Vancouver: UBC Press, p.116-160

CANADA (1982) Charte canadienne des droits et libertés.

CARBASSE, J-M (2000), « L'arsenal des peines », dans *Histoire du droit pénal et de la justice criminelle*, Paris : Presses universitaires de France p. 243-280.

CARROLL, J.J., and GARRETT, M.T. (2000), « Mending the Broken Circle: Treatment of Substance Dependence Among Native Americans », *Journal of counselling and development*, vol. 78, p.379-388

CAUCHIE, J-F. (2009), *Peine de Travail. Justice pénale et innovation*, Éditions Larcier, Bruxelles, Belgique, 307 pages.

COTE, H. KA-PIMOSSET, N. M. I., & SCHISSEL, B. (2002) « Damaged Children and Broken Spirits : A Residential School Survivor's Story », In B. Schissel & C. Brooks (Eds.), *Marginality and Condemnation: An Introduction to Critical Criminology*, Halifax, N.S.: Fernwood Publishing, p.175-192.

COULON, A. (1987), *L'ethnométhodologie*. Paris : Presses Universitaire de France, Collection « Que sais-je », (Introduction et Chapitres I, II, III et IV).

CRÊTE, J. (2002) *L'éthique en recherche sociale*, dans Gauthier, B. (ed.), Silley : p. 217-238

DÉPELTEAU, F. (2000), *La démarche d'une recherche en sciences humaines*, Saint-Nicolas : Les Presses de l'Université Laval, 417 pages.

GAGNÉ, M.-A. (1998), « The Role of Dependency and Colonialism in Generation Trauma in First-Nations Citizens: The James Bay Cree », In Y. Danieli Ed., *International Handbook of Multigenerational Legacies of Trauma*, New York: Plenum Press, p. 255-371

DICKSON-GILMORE, J, & LA PRAIRIE, C. (2005), « Communities and Conflict : Offending Patterns and Over-Representation », In Will the Circle Be Unbroken? Aboriginal Communities, Restorative Justice, and the Challenges of Conflict and Change, Toronto: University of Toronto Press, p.1-20.

DION STOUT, M. and G. KIPLING (2003), « Aboriginal People, Resilience and the Residential Legacy », The Aboriginal Healing Foundation, Ottawa, pp.1-59.

FORTIN, J. et POPOVICI, A (1976), « La conception juridique anglo-saxonne de la culpabilité à travers le droit canadien ». *Annales de l'Université des sciences sociales de Toulouse*. Vol. 24, no 1-2, p. 107-128

FRIDERES, J., S. (1974) « For Every North American Indian That Begins to Disappear I Also Begin to Disappear », in *Canada's Indians contemporary conflicts*, Prentice Hall of Canada, p. 101-110.

FRIDERES, J. S. (1998), « The Historical Roots of Canadian Colonialism », in *Aboriginal Peoples in Canada: Contemporary Conflicts* (5th ed., p. 1-20). Scarborough, Ont.: Prentice Hall Allyn and Bacon Canada.

FRIDERES, J. S. (1998), « Aboriginal Canada », in *Aboriginal Peoples in Canada: Contemporary Conflicts*, 5th ed., Scarborough, Ont.: Prentice Hall Allyn and Bacon Canada, p. 21-42.

GARFINKEL, H. (1967) *Studies in Ethnomethodology*. Englewood Cliffs, NJ, Prentice-Hall, 2<sup>nd</sup> ed., Cambridge (G-B), Policy Press, 1984.

GOFFMAN, E. (1968) *Asiles. Études sur la condition sociale des malades mentaux*. Les Éditions de Minuit, Paris.

GOVERNEMENT DU CANADA (2009) *First Nation(s)*, Ministère de la Justice du Canada, dernière mise à jour le 31 juillet 2009, retrouvé le 28 mars 2011 au site internet suivant: <http://www.justice.gc.ca/eng/dept-min/pub/legis/n14.html>

- HESS, R. et WEIGAND, G. (2006) *L'observation participante dans les situations interculturelles*, ouvrage publié avec le concours de l'Office franco-allemand pour la Jeunesse, Anthropos, Paris, France, 278 pages.
- HULSMAN, L., BERNAT DE CELIS, J. (1982) *Peines perdues. Le système pénal en question*, Paris, Le Centurion.
- LALANDE, P. (1988) *Appareil Pénal et Construction Sociale de la Réalité : La Trajectoire Mentale des Agents de Probation*, thèse de maîtrise, Université d'Ottawa, École de criminologie, 211 pages.
- LAPERRIÈRE, A. (1997) « La théorisation ancrée (*grounded theory*) : démarche analytique et comparaison avec d'autres approches apparentées », publié dans l'ouvrage sous la direction de Poupart, Deslauriers, Groulx, Laperrière, Mayer, Pires (Groupe de recherche interdisciplinaire sur les méthodes qualitatives), *La recherche qualitative. Enjeux épistémologique et méthodologique*, pp.309-340. Quatrième Partie : Analyse, Montréal : Gaëtan Morin, Éditeur, 405 pages.
- LAPLANTINE, F. (1987) *Clefs pour l'anthropologie*, Paris, Segners.
- LAROCQUE, E. (1997). « Re-Examining Culturally Appropriate Models in Criminal Justice Applications », In M. Asch Edition, *Aboriginal and Treaty Rights in Canada: Essays on Law, Equity and Respect for Difference*, Vancouver: UBC Press, p.75-96.
- MALLEA, P. (2002) « When Prison is a School – Today's Residential Schools », in *Voice of the Drum*, Roger Neil (ed.), Kingfisher Publications, Manitoba, Canada, p. 23-29.
- MAYERS, R. et ST-JACQUES, M-C (2000), « L'entrevue de recherche », dans Mayer, R. et coll., *Méthodologie de recherche pour intervenants sociaux*. Montréal : Gaëtan Morin, p. 305-340.
- McCABE, G.H. (2007), « The Healing Path: A Culture and Community Derived Indigenous Therapy Model », *American Psychological Association*, vol. 44 (2), p. 148-160
- MEAD, G. H. (1918), « The Psychology of Punitive Justice », *American Journal of Sociology*, Vol. 23, no 5, pp. 577-602.
- MILLER, J. R (1996) « The Means of Wiping out the Whole Indian Establishment: Race and Assimilation », In *Shingwauk's Vision: A History of Native Residential Schools*, Toronto: University of Toronto Press, pp.183-216.
- MONTURE-ANGUS, P. A. (1996), « Lessons in Decolonization: Aboriginal Overrepresentation in Canadian Criminal Justice », in D. A. Long & O. P. Dickason (Eds.), *Visions of the Heart: Canadian Aboriginal Issues* (2<sup>nd</sup> ed., pp. 335-354). Toronto: Harcourt Canada.

MUCCHIELLI, A. (1996) *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*, Masson et Armand Colin Éditeurs, Paris, 275 pages.

MUCCHIELLI, A. (2002), « Épistémologie des méthodes qualitatives » dans Mucchielli, A. *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*. Paris : A. Colin, p. 56-61

OUELLET, A. (1994), « Processus de Recherche. Une Introduction à la Méthodologie de la Recherche », Presses de l'Université du Québec, 2<sup>e</sup> Édition, 276 pages.

PAILLÉ, P. et MUCCHIELLI, A. (2003) *L'analyse thématique*, dans Paillié, P. et Mucchielli, A. *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Collin, p. 123-145.

PERETZ, H. (1998), « La réalisation de l'observation » dans Peretz, H. *Les méthodes en sociologie : l'observation*, Paris : La Découverte, p. 48-78.

PIRES, A. (1983) *Stigmate pénal et trajectoire sociale*, Chapitre III : La méthodologie : une approche bibliographique, thèse de doctorat, inédite, Université de Montréal, École de criminologie, p.73-103.

PIRES, A. (1997), « Échantillonnage et recherche qualitative : essai théorique et méthodologique », publié dans l'ouvrage sous la direction de Poupart, Deslauriers, Groulx, Laperrière, Mayer, Pires (Groupe de recherche interdisciplinaire sur les méthodes qualitatives), *La recherche qualitative. Enjeux épistémologique et méthodologique*, pp.113-169. Deuxième Partie : Dévis de recherche et échantillonnage, Montréal : Gaëtan Morin, Éditeur, 405 pages.

POUPART, J. (1997) « L'entretien de type qualitatif : considérations épistémologiques, théoriques et méthodologiques », publié dans l'ouvrage sous la direction de Poupart, Deslauriers, Groulx, Laperrière, Mayer, Pires (Groupe de recherche interdisciplinaire sur les méthodes qualitatives), *La recherche qualitative. Enjeux épistémologique et méthodologique*, pp.173-209. Troisième Partie : Approches et techniques de recherche, Montréal : Gaëtan Morin, Éditeur, 405 pages.

QUÉBEC (2006) *Loi sur la Protection de la Jeunesse*, dernière mise à jour le 1<sup>er</sup> août 2008, 86 pages, retrouvé le 10 septembre 2008 au site Internet suivant : <http://www.cdpdj.qc.ca/fr/commun/docs/LPJ.pdf>

RAPHAEL, B., SWAN, P., & MARTINEK, N. (1998) « Intergenerational Aspects of Trauma of Australian Aboriginal People », In Y. Danieli Ed., *International Handbook of Multigenerational Legacies of Trauma*, New York: Plenum Press, p. 327-329.

ROSS, R. (1992) « Seeing through the Rules », in *Dancing with a Ghost : Exploring Indian Reality*, Markham, ON : Octopus Publishing Group, p.2-6.

ROSS, R. (1992) « Signals of Differences », in *Dancing with a Ghost : Exploring Indian Reality*, Markham, ON : Octopus Publishing Group, p.6-10.

ROSS, R. (1992) « The Rules of Traditional Times », in *Dancing with a Ghost : Exploring Indian Reality*, Markham, ON : Octopus Publishing Group, p.6-10.

SERVICE CORRECTIONNEL DU CANADA (2003) « Direction des initiatives pour les Autochtones : notre programme », retrouvé le 27 septembre 2008 sur le site Internet suivant : [http://www.cscscc.ca/text/program/correctional/abissues/agenda\\_f.shtml](http://www.cscscc.ca/text/program/correctional/abissues/agenda_f.shtml)

SERVICE CORRECTIONNEL DU CANADA (2003) « Direction des initiatives pour les Autochtones : Faits et Chiffres, Pavillons de ressourcement pour les Autochtones », retrouvé le 27 septembre 2008 sur le site Internet suivant : [http://www.cscscc.ca/text/program/correctional/abissues/know/6\\_f.shtml](http://www.cscscc.ca/text/program/correctional/abissues/know/6_f.shtml)

SERVICE CORRECTIONNEL DU CANADA (2003) « Direction des initiatives pour les Autochtones : Faits et Chiffres, Délinquants Autochtones – aperçu », retrouvé le 27 septembre 2008 sur le site Internet suivant : [http://www.cscscc.ca/text/program/correctional/abissues/know/7\\_f.shtml](http://www.cscscc.ca/text/program/correctional/abissues/know/7_f.shtml)

SERVICE CORRECTIONNEL DU CANADA (2003) « Direction des initiatives pour les Autochtones : Faits et Chiffres, Programmes de réinsertion destiné aux délinquants autochtones », retrouvé le 27 septembre 2008 sur le site Internet suivant : [http://www.cscscc.ca/text/program/correctional/abissues/know/9\\_f.shtml](http://www.cscscc.ca/text/program/correctional/abissues/know/9_f.shtml)

TYLOR, E.B (1871) *Primitive Culture : Researches into the Development of Mythology, Philosophy, Religion, Art, and Custom*, London: John Murray, Albemarle Street, Vol. 1, 460 pages.

VAN CAMPENHOUDT, L., CHAUMONT, J-M., FRANSSSEN, A. (2005), *La méthode d'analyse en groupe. Applications aux phénomènes sociaux*, Paris, Dunod.

VANHAMME, F. (2009) *La Rationalité de la Peine. Enquête au Tribunal Correctionnel*, École des Sciences Criminologiques Léon Cornil, Faculté de Droit de l'Université Libre de Bruxelles, Belgique, 362 pages.