



Création de ponts pour la réconciliation : récit de vie d'une direction d'école atikamekw

*Émilie Deschênes, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue
Pascal Sasseville Quoquochi, École secondaire Nikanik*

Résumé :

La mise en œuvre des appels à l'action de la Commission de vérité et réconciliation (CVR) du Canada est un défi pour des directions d'écoles autochtones où collaborent des enseignants allochtones et des enseignants autochtones. Ce contexte implique une réflexion constante sur les moyens à entreprendre pour réaliser ces actions. Dans le cadre d'une recherche qualitative exploratoire au sein de ces écoles, 23 directions scolaires ont été rencontrées. À la suite de ces rencontres, pour les besoins de la présente contribution, un témoignage a été retenu et livré en récit; il portait plus particulièrement sur la mise en place d'actions qui favorisent la création de ponts entre les acteurs dans le contexte de la publication du rapport de la CVR. Pour des Autochtones, le récit constitue un mode de communication et une pratique pédagogique, lequel fait appel à la narration d'expériences, à des connaissances, à des croyances, à des valeurs, etc. Dans le présent article, nous rapportons ce récit, qui comporte précisément des pistes d'action, des pratiques et des expériences, racontées comme autant d'apprentissages bénéfiques, desquels émergent plusieurs analyses. Les réflexions partagées permettent d'avancer dans cette voie de la réconciliation et de la décolonisation de l'éducation au sein même des écoles autochtones.

Mots clés : Autochtones; réconciliation; confiance; leadership; récit

Building Bridges to Reconciliation: A Life Story of an Atikamekw School Principal

Abstract:

The implementation of Truth and Reconciliation Commission's (TRC) Calls to Action is a challenge for the principals of Indigenous schools where non-Indigenous teachers and Indigenous teachers collaborate. This context implies a constant reflection on the means to undertake these actions. In the context of an exploratory qualitative research in these schools, 23 school principals were interviewed. Following these meetings, for the purposes of this contribution, a testimony was retained and delivered as a story; it focused more specifically on the implementation of actions that promote the creation of bridges between stakeholders in the context of the publication of the TRC report. For Indigenous people, storytelling is a mode of communication and an educational practice, which calls upon the narration of experiences, knowledge, beliefs, values, etc. In the text, we relay this narrative, which specifically includes courses of action, practices, and experiences, recounted as beneficial learning, and from which several analyzes emerge. Shared reflections allow us to move forward on this path of reconciliation and decolonization of education, even within Indigenous schools.

Keywords: Indigenous; reconciliation; trust; leadership; storytelling

Première auteure du texte, Émilie Deschênes, je suis issue d'une famille québécoise francophone et professeure en éducation et en gestion de l'éducation en contextes autochtones. Lorsque j'étais à la recherche d'expériences au sein de communautés autochtones aux quatre coins du monde, j'ai travaillé en Afrique, en Amérique du Sud, en Arctique et en Asie. Plus particulièrement au Canada, j'ai habité au sein de quatre communautés de deux Premières Nations et dans un village inuit. Ces dernières expériences ont influencé non seulement le développement de mes identités personnelle et professionnelle, mais également mes recherches. D'ailleurs, la majorité de mes recherches récentes portent sur la reconnaissance des spécificités culturelles et sur l'inclusion des savoirs et autres perspectives autochtones, aussi diverses puissent-elles être, dans toutes les institutions de nos sociétés. Selon des pratiques d'enseignants et de leaders scolaires, ces perspectives sont tout aussi intéressantes dans le domaine de l'enseignement que dans celui de la gestion. Inspirée au début de ma carrière par des chercheurs comme Archibald (2008), Wilson (2001, 2008) ou Kovach (2010), mes expériences professionnelles – notamment dans le domaine de la recherche – des quinze dernières années m'ont permis de développer une posture au sein de laquelle la construction de relations avec les membres des nations autochtones, la collaboration et le dialogue – puis, plus tard, ma responsabilité relationnelle dans ce contexte (Absolon, 2010) – sont au centre de mes recherches. J'ai rencontré et interviewé Pascal Sasseville Quoquochi lors d'une recherche portant sur la confiance et l'exercice du leadership au sein des écoles autochtones du Québec. Aujourd'hui, nous joignons nos expériences afin de présenter une perspective de ce métier et des pistes d'action qui pourraient être transférables dans d'autres écoles.

Second auteur du texte, Pascal Sasseville Quoquochi, je suis Atikamekw et Québécois originaire du Lac-Saint-Jean, mais ayant également vécu dans la communauté de Wemotaci en Haute-Mauricie, où je réside toujours. Aujourd'hui directeur de l'École secondaire Nikanik, j'ai également enseigné la musique durant 14 ans. Établir un contrepoids significatif à l'assimilation culturelle vécue dans les pensionnats autochtones a toujours été au centre de mes actions dans la gestion de l'école Nikanik. L'instauration d'un climat général de bienveillance, la sécurisation culturelle, l'intégration des savoirs ancestraux dans le curriculum ainsi que le développement et le renforcement de compétences qui permettent le rapprochement entre les différents intervenants allochtones et autochtones au sein de l'école sont les pôles les plus importants sur lesquels j'ai concentré mes efforts durant toutes ces années.

Les propos partagés dans le cadre de cet article découlent d'une entrevue que nous avons réalisée lors d'une rencontre au sein de sa communauté atikamekw de Wemotaci et où la langue d'usage à l'école est majoritairement le français. Située en région éloignée, elle compte un peu moins de 1500 personnes. L'entrevue a été menée dans le cadre d'une recherche effectuée à la suite de la publication du rapport de la Commission de vérité et réconciliation (CVR) au Canada (2015). Son objectif était de documenter la relation de confiance qui unit des directions d'écoles autochtones et les membres de leur équipe. Le contexte est celui d'une dynamique interculturelle au sein de laquelle se rencontrent des élèves atikamekws et des professionnels de l'éducation, principalement québécois. Tout au long de cette recherche, des contenus des appels à l'action de la CVR ont été spontanément abordés par les personnes interviewées. Ils portent, entre autres, sur la

réconciliation et sur la guérison, puis sur la compétence culturelle et la confiance qu'elle implique. Pour qu'il y ait réconciliation, plusieurs ont fait mention de la question de la relation de confiance comme un préalable à la « rencontre » nécessaire entre les Autochtones et la population canadienne. Au sein du groupe des 23 directions scolaires interrogées individuellement, une personne s'est démarquée dans son discours, lequel portait notamment sur la nécessité de transformer les attitudes, les pratiques professionnelles ainsi que les pratiques de gestion des établissements scolaires pour parvenir à la réconciliation.

Dans ce numéro thématique consacré à la portée de la CVR dans les contextes francophones canadiens, puisque le format offre l'occasion de sortir des limites usuelles inhérentes au texte scientifique, nous tentons un tour de force : le partage presque intégral du discours de Pascal, comme une histoire de vie narrée, permettant ainsi de poser un regard différent, tant sur l'enseignement que sur la vision de l'éducation dans le contexte d'une école située en territoire atikamekw : le Nitaskinan. Plutôt que de décontextualiser, de décrire ou de catégoriser des parties qu'une autre personne choisirait d'extraire, d'analyser et d'interpréter, le texte appelle le lecteur à une interprétation libre, selon ses connaissances, ses expériences de vie et ses besoins actuels. En revanche, quelques repères ont été ajoutés. Ces derniers guideront l'interprétation du discours et le sens à y accorder. Par ailleurs, le récit transcrit est repris quasiment dans la forme et le contenu du discours original. Or, afin de présenter les idées de façon organisée, quelques modifications ont été apportées : les éléments de dialogue ont été retirés (les questions posées et les commentaires formulés en cours d'entrevue ont été remplacés par des sous-titres), quelques expressions verbales ont été changées pour clarifier des idées et des sous-titres ont été ajoutés pour donner un indice minimal des thèmes abordés.

Considérant l'entrevue particulièrement riche, nous avons décidé de la publier ensemble, entre autres pour rendre accessibles ces apprentissages expérientiels importants. Par rapport aux autres entrevues effectuées durant cette recherche, le contenu de celle-ci se démarque particulièrement en matière de partage de pratiques de gestion de l'éducation. Aussi, le récit de Pascal est empreint de plusieurs apprentissages sur la façon d'aborder le monde scolaire, les enseignants et les élèves. Il a d'ailleurs été écrit au cours de cette période qui suit la publication du rapport de la CVR et où plusieurs écoles visaient à mettre en œuvre ses appels à l'action (les appels numéros 7, 10.iii, iv, v, vi, 12, 62.ii, iii, 63.iii, iv ont été abordés plus particulièrement pendant cette entrevue). Dans ce milieu scolaire, le défi de la réalisation de ces appels est majeur, car, bien que les élèves soient Atikamekw Nehirowisiwok, la majorité des enseignants ne le sont pas. Cette situation engendre des dynamiques uniques, qui exigent des compétences particulières (Deschênes, 2020).

La réflexion exprimée porte sur la façon de concilier deux cultures, voire deux mondes, dont certaines caractéristiques ne convergent pas. Le discours rapporté met en lumière l'importance de ce qui est appelé dans le rapport de la CVR : « les compétences générales, soit l'établissement de la confiance, la mobilisation des collectivités, la résolution des conflits et la création de partenariats mutuellement avantageux pour favoriser la réconciliation » (2015, p. 340). Considéré comme étant d'une importance cruciale pour appuyer la réconciliation, l'objectif de ce texte est double. Il s'agit,

d'une part, de proposer, d'adopter des attitudes et des compétences telles que la confiance, l'empathie, la compréhension interculturelle ou le respect mutuel (CVR, 2015). D'autre part, il s'agit de mettre en œuvre les actions qui rendront possible la réconciliation, telle que la création de ponts entre des élèves autochtones et des enseignants qui ne le sont pas. Dans notre récit, la création de ponts est abordée comme des liens à bâtir entre les personnes, des relations sensibles à l'Autre et à son vécu (référant ainsi à la sensibilité culturelle), puis l'intégration de pratiques de sécurisation culturelle, tant en enseignement qu'en gestion.

Ainsi, le récit permet d'ouvrir la voie à une compréhension de l'intérieur d'une communauté qui vit des enjeux liés à la réconciliation, non seulement entre des Autochtones et des Allochtones, mais aussi, plus généralement, entre des Autochtones et l'école, comme institution. Bref, il offre l'exemple d'une posture et de pratiques différentes, afin d'arriver à des résultats différents. Avant de commencer la narration proposée, des particularités du récit de vie comme méthode de collecte de données en contexte autochtone sont présentées.

Récit de vie comme outil pédagogique et comme mode de partage et d'apprentissage

Le récit pour des nations autochtones constitue un outil pédagogique, une méthode d'enseignement et une source importante d'informations relativement à leurs systèmes de connaissances (Archibald, 2008; Corntassel *et al.*, 2009). Porteur d'histoires vivantes sacrées, il solidifie les liens ancestraux et contemporains avec le lieu (Corntassel *et al.*) et sert de document historique d'expression de la culture et de l'identité (Archibald *et al.*, 2019). Pourtant, malgré sa richesse, il a longtemps été relégué au domaine du mythe, de l'histoire et de la légende et enregistré comme une distorsion fragmentée ou complètement effacée (Archibald *et al.*).

Intégrer le récit dans des contextes, notamment éducatifs, rend possible l'enseignement de savoirs, la transmission de valeurs, le partage de connaissances, le respect de méthodes, de croyances et de rites (Archibald, 2008; Kovach, 2010; Smith *et al.*, 2016). Le récit devient une forme de communication d'une histoire riche de plusieurs centaines, voire de milliers d'années d'apprentissage de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être indispensables pour soutenir le développement des communautés, le tissu social et la cohésion entre ses membres (Deschênes, 2020). Il favorise, par exemple, l'acquisition de compétences ou la compréhension de son rôle social dans un groupe. Des connaissances actuelles sur la tradition orale des Autochtones et sur leur usage du récit comme outil pédagogique rendent compte de l'exactitude et de la justesse des informations ainsi préservées (Archibald). Cette source de savoirs garde en elle la mémoire des Autochtones et rend possible la pérennité d'idéologies, d'approches ou d'éléments relatifs aux langues, aux cultures, à la spiritualité, à l'histoire ou à la relation entretenue avec le territoire. De génération en génération, les Autochtones ont créé des traditions de narration d'une profondeur et d'une diversité impressionnante, qui s'enrichissent sans cesse (Archibald *et al.*, 2019).

La présentation de ce récit vise notamment à renforcer l'idée selon laquelle la narration a une valeur unique chez les Autochtones en tant que méthode de recherche qui intègre des aspects

pratiques et théoriques (Kovach, 2010, 2021), tout comme des aspects spirituels (Wilson, 2008) et émotionnels du savoir (Absolon, 2010; Wilson, 2001, 2008). Elle cherche aussi à affirmer le pouvoir d'une telle pratique narrative et à rectifier des attitudes coloniales inhérentes à de nombreuses recherches passées et actuelles (Archibald *et al.*, 2019).

Une des particularités du récit présenté est qu'il propose des perspectives atikamekw, permettant ainsi le recours à des voies de recherche différentes qui contribuent aux efforts d'autodétermination des Autochtones (Archibald, 2008). Vu ainsi, en plus de constituer un outil précieux de décolonisation de la recherche et des méthodes classiques (Smith *et al.*, 2016), le récit devient également un outil de résurgence culturelle et politique pour les Autochtones.

Enfin, comme l'écrivait Archibald en 2008, les récits ont le pouvoir d'éduquer et de guérir le cœur, l'esprit, le corps et l'âme. C'est dans cette perspective, et parce qu'elle m'a permis d'ouvrir *aussi* mon cœur à la recherche, que, comme chercheuse, je remercie Pascal, qui m'a offert ses pensées et qui m'a livré une partie de son cœur. Son authenticité et son discours, criant de vérité, feront certainement écho aux expériences vécues au sein d'autres directions scolaires de ces communautés autochtones.

Création de ponts vers la réconciliation : le récit d'une direction d'école

Ici commence le récit de Pascal, assis en face de moi, dans une petite pièce en retrait d'un local de l'école. Au cours de nos échanges, cet espace évitera les sources de distractions, comme des bruits, qui pourraient survenir de l'extérieur si nous étions dans un endroit à aire ouverte. Généreux et entier, Pascal a choisi de laisser son chapeau de directeur dans son bureau : c'est l'homme derrière le directeur qui se racontera.

La narration commence à la suite d'une première question qui portait sur ce qu'implique la réconciliation, de façon générale, pour les membres d'une école située au sein d'une communauté atikamekw.

La compétence culturelle

La réconciliation implique entre autres d'outiller les enseignants non-autochtones: il s'agit d'un de mes rôles. Un outil pour la mettre en pratique est la compétence culturelle, qui est en lien non seulement avec la culture, mais également avec la langue. J'ai toujours été persuadé que la langue, lorsqu'on est jeune, forme notre cerveau. La langue devient une façon de voir la vie, de la définir, puis de la décrire. Par exemple, l'histoire de mon peuple m'accompagne. Or, cette conception de la vie est difficile à expliquer pour un non-natif d'un territoire donné. Comme directeur, comment puis-je rendre la vie professionnelle de l'enseignant confortable, pour que le pédagogue en lui puisse être en mesure de véhiculer l'essence de son travail, c'est-à-dire les apprentissages?

J'ai réfléchi à ce concept et à un moyen de développer des outils en lien avec la compétence et la sécurisation culturelles, pour contrer tous les impacts négatifs que les Autochtones ont subis à la suite de la colonisation et du colonialisme qui en a émergé. Il

s'agissait pour l'école d'un pas important vers la réconciliation. Avec l'équipe, nous nous sommes mis d'accord pour nous pencher sur le développement des outils en compétence culturelle pour permettre aux non-Autochtones pédagogues d'utiliser en classe cette approche-là, qui permettra aux jeunes atikamekws de recevoir les apprentissages sous une forme mieux adaptée à leur profil et à leur « être », comme dans « bien-être » et comme dans « être en sécurité sur le plan culturel ».

Je mise beaucoup sur ce type d'apprentissage parce que notre école a besoin de pédagogues empathiques, qui travaillent sur la relation de confiance. Les élèves ont besoin d'une oreille attentive, d'une réelle écoute. Pour apprendre, ils ont besoin d'un sentiment d'acceptation profond et honnête. Avant toute chose, ils ont besoin de créateurs de ponts. (P. Sasseville Quoquochi, entretien, mars 2016)

La gestion des ressources humaines dans un contexte singulier

Évidemment, ce n'est pas facile de recruter des « créateurs de pont »! Puis, la situation fait en sorte que seulement recruter est ardu. Nous avons besoin de personnes empathiques et calmes, dont la compréhension de l'Autre, de sa culture, de son histoire est bien présente. Le trop-plein émotif dans lequel ces jeunes-là sont baignés est grand. Un jeune orphelin de père ou de mère, qui a subi des abus, ne peut pas arriver le matin dans un état d'esprit qui lui permet d'être réceptif à toutes les exigences nécessaires pour réaliser des apprentissages. On ne peut pas penser comme ça. Trouver ces pédagogues empathiques, ce n'est pas facile. Mon rôle consiste aussi à les accompagner, à les soutenir, à les encadrer, à discuter avec eux, à leur donner du temps. Je suis en partie responsable du développement professionnel qui les conduit à ces comportements d'empathie et de compréhension, vers une relation qui permet d'aller au-delà de l'apprentissage seul.

Durant toutes mes années ici, nous avons vécu des histoires affreuses, de belles histoires aussi, mais des histoires qui n'avaient ni queue ni tête, comme des histoires de pédagogues qui arrivent à l'école et qui font ce qu'ils veulent. La gestion des ressources humaines et des relations humaines est un réel défi dans notre milieu. C'est précisément parce que nos jeunes ne parlent pas, parce que nos jeunes ne lèvent pas la main, parce que nos jeunes regardent par terre que des enseignants font ce qu'ils veulent. Ils pensent parfois que les élèves sont naïfs et peu intelligents quand, pourtant, c'est tout le contraire. Ce sont des jeunes émotifs et peut-être blessés, mais ils peuvent recevoir autant qu'ils sont prêts à donner.

C'est un grand défi pour une direction, qui agit la plupart du temps seule, de faire en sorte que chacun y trouve sa place. Pour y parvenir, je joue la carte de la transparence pour éviter le cancanage, pour minimiser cet éloignement pour tous, pour éviter une mauvaise réception d'un message, pour décoloniser l'école et l'enseignement et nous approcher de cette réconciliation dont tu me parles. J'essaie de faire comprendre aux autres que je peux commettre des erreurs, mais que je suis fondamentalement honnête. Je n'essaie pas de me jouer des individus, je suis bien intentionné. Je suis disponible et je dis aux membres du

personnel de venir me voir s'il y a un problème à régler, car l'énergie négative peut vite envahir l'équipe dans notre contexte plein de défis.

Nous essayons toujours de faire la part des choses et, dans la mesure du possible, de faire comprendre aux pédagogues qu'il y a un ajustement à effectuer. En revanche, pour un pédagogue titulaire d'un baccalauréat en enseignement, c'est un message difficilement recevable de devoir adapter ses méthodes et d'accepter le fait que la réconciliation et ses appels à l'action passent par des stratégies pédagogiques et relationnelles différentes de celles apprises à l'université et utilisées dans les milieux scolaires occidentaux. Le milieu scolaire autochtone et le milieu scolaire occidental, sont profondément différents. (P. Sasseville Quoquochi, entretien, mars 2016)

La formation des enseignants

La personnalité influence cette réalité, puis les fameuses convictions interviennent. Nous nous battons avec ces personnalités et ces convictions, puis carrément avec un système. Si le système autochtone n'est pas recevable pour les enseignants issus du milieu scolaire occidental, c'est parce que durant quatre ans, pendant leur baccalauréat, on leur a enseigné la bonne méthode à suivre; il est là, le système à combattre. Ils ont été formatés pour un modèle d'élèves et ils ont été convaincus que ce modèle était le bon, voire l'unique. Or, je ne suis pas convaincu que ce système leur ait vraiment enseigné le bon modèle ou la bonne méthode à suivre pour ces jeunes.

Le pédagogue, après quatre ans de formation, après quelques années de pratique au sein d'écoles de sa culture, a ses convictions qu'il aura peut-être renforcées, comme individu, comme humain. C'est difficile à déloger, les convictions! Elles portent sur ce qui lui semble bon, sur la bonne manière d'adapter le message pour que le jeune fasse des apprentissages, pour qu'il se sente bien. Or, que fait-il quand il arrive dans une école autochtone et que son modèle ne fonctionne pas? (P. Sasseville Quoquochi, entretien, mars 2016)

La confiance et la création de ponts avec les élèves

Le message que je donne à ces pédagogues, c'est qu'il faut créer des ponts. Il faut mettre les jeunes en confiance. Il faut les sécuriser. Ils viennent à l'école malgré les abandons, les abus, le manque d'encadrement qu'ils ont à la maison. Ce n'est pas pour rien qu'ils sont à l'école. Ils viennent chercher quelque chose d'important pour eux; nous sommes importants pour eux. Et nous sommes imputables, redevables, responsables d'un service qui est peu banal. Les services de l'éducation pour une nation autochtone, c'est crucial. Cette société, c'est environ 8000 individus d'une culture unique sur la surface du globe, mais qui est à quelques coups de rame de chavirer, à quelques pas du précipice, près de tomber en bas de la corde sur laquelle elle tente de rester en équilibre. Pour combien de temps encore aurons-nous cette énergie pour garder une stabilité si temporaire? Ce qui va permettre de nous sauver, de sauver notre culture et notre langue, c'est l'éducation.

Quand nous rentrons dans la classe, nous devons créer des ponts. C'est ça, la compétence culturelle : dire merci quand le cours se termine, dire merci d'avoir partagé ce moment avec nous, dire merci de nous avoir offert ce moment, souhaiter bonne chance et de belles énergies pour le reste de la journée et faire plein de petits gestes pour créer des ponts et des liens de confiance avec eux. Parce que c'est ça qu'ils veulent, que nous les sécurisions. (P. Sasseville Quoquochi, entretien, mars 2016)

La gestion des appréhensions réciproques

L'équipe me fait confiance, mais je pense qu'ils ont peur aussi. Pas peur de moi : peur parce que ça va vite. Nous implantons beaucoup de projets. Il y a beaucoup d'initiatives, et ce sont de beaux changements. Nous sommes en train de moduler l'école, de la transformer positivement. Il y a des résistances avec ceux qui sont là depuis longtemps, qui sont de la vieille école. Le changement les insécurise. En revanche, je sens que les plus jeunes me font confiance, et la base importante pour créer ce lien est de faire ce que je dis, mais surtout ce que je fais.

Revenons à nos jeunes, parce que c'est le même principe. Nous les avons en quelque sorte bafoués. Nous avons bafoué la manière dont nous devons entrer en relation avec eux et nous n'avons pas fait – comme individu, comme parents, comme école, comme système – ce que nous avons annoncé. Plusieurs ont grandi avec l'idée que dans la vie, il est rare de réaliser ce que nous pensons, parce que nous ne faisons pas ce que nous disons et qu'il n'y a pas d'action qui accompagne la parole. Pour créer le lien de confiance avec eux, il faut mettre en action ce que nous verbalisons. C'est à travers ce lien de confiance que nous créerons la relation d'apprentissage, en étant cohérents, aussi, avec ce que nous pensons. (P. Sasseville Quoquochi, entretien, mars 2016)

Des dynamiques relationnelles

La dynamique entre enseignants pose d'autres défis. Elle n'est pas suffisamment basée sur le respect, sur la collaboration, sur l'écoute, sur l'engagement. À l'école, chaque niveau scolaire a un totem animal pour se définir. Les élèves de cinquième secondaire ont l'outarde comme totem. Ces totems sont des témoins de valeurs, pour nous inspirer. Quand une outarde traîne de la patte¹, les autres du groupe prennent le relais. Or, si les enseignants ne sont pas inspirés et inspirants comme les outardes, le message est moins fort... Nous revenons à la cohérence. Il y a des enseignants qui renforcent la synergie; d'autres qui ralentissent le groupe.

Je me dois de rassembler tous les élèves, les rendre confortables et certains qu'ils sont à la bonne place au bon moment. Il faut absolument que je les fasse se sentir importants, puis que je les conforte. La plus grande part de mon travail, ce n'est pas d'être gestionnaire ou administrateur de l'école, c'est d'être comme un parent pour eux. C'est le lien émotif qui est encore plus fort, magique, mystérieux ou inexplicable, comme lorsque nos enfants viennent

¹ C'est-à-dire avancer lentement, avec difficulté.

nous chercher dans ce que nous avons de plus important à cacher, de plus secret. Nous ne pouvons rien cacher quand nous sommes parents. Les enfants viennent réveiller en nous des choses que nous pensions disparues ou inexistantes. J'ai besoin d'être fort pour qu'ils le soient. (P. Sasseville Quoquochi, entretien, mars 2016)

La sécurisation de tous

Ramenons cet exemple à l'école. Je ne peux pas sécuriser personne si je ne suis pas moi-même sécurisé. Je suis le modèle, l'exemple. Cette situation m'oblige à effectuer un travail sur moi, personnel, puis professionnel. Ces enseignants, comme nos enfants, nous font travailler pour devenir un meilleur humain. Comme direction, j'ai dû apprendre à canaliser mon énergie et à m'adapter au milieu, à l'environnement de chaque journée. Je craignais de devenir leader parce que je savais que cette situation m'obligerait à faire des choix. Je le fais quotidiennement. C'est difficile, mais je sais que ça va faire de moi une meilleure personne. En sécurisant les enseignants, je nous ai tous sécurisés. Au départ, j'étais complètement dévasté par la tâche à accomplir. Or, je me devais de leur montrer que j'étais capable de tenir la barre, que j'étais en mesure de tenir le bateau à flot, que j'étais enraciné solidement, que je ne craignais pas le défi à relever, que j'étais en mesure d'être le rassembleur dont ils avaient besoin alors. Et je l'ai fait.

Si on revient à la dynamique d'équipe, pour que ça fonctionne, pour qu'ils se fassent confiance entre eux et qu'ils se respectent, je devais les faire travailler ensemble. J'ai voulu qu'ils deviennent des enseignants dans une école plutôt que des enseignants dans une classe, que le rôle des pédagogues déborde et qu'ils soient imputables de tout ce qui se passe dans l'école et non seulement dans la classe. Ils doivent gagner le respect des jeunes partout.

J'ai réussi à sécuriser les élèves, aussi. Et cette sécurité a démontré aux enseignants que c'était possible, que si les élèves respectaient la direction, qu'ils devaient peut-être tenter le coup eux aussi. Quand tu t'intéresses à l'élève et que tu l'écoutes, tu crées des ponts, tu crées la confiance. Et il t'écoute en retour. Tu as créé une relation. Si je ne suis pas un créateur de ponts avec les jeunes, je ne peux pas le demander aux enseignants. Tu ne peux pas exiger quelque chose que tu n'es pas capable de faire toi-même.

Il faut être un modèle de cohérence, et ce n'est ni évident ni simple. C'est probablement ça qui me faisait peur au départ. Et si je leur dis qu'il faut établir des liens avec les jeunes, que c'est primordial pour la transmission des apprentissages et qu'ils ne le voient pas en moi, que je ne le fais pas ou que je n'y arrive pas, qu'allait-il se passer? (P. Sasseville Quoquochi, entretien, mars 2016)

La confiance et la création de ponts avec les enseignants

Pour bâtir ces ponts et cette confiance, il faut focaliser sur tous les petits gestes et les attentions que certains enseignants peuvent avoir l'un envers l'autre. Le quotidien n'est pas facile; je ne le cache pas. Cette année, cinq enseignants ont quitté l'école pour des congés de

maladie prolongés. Les enseignants qui restent collaborent, font des remplacements. Nous avons besoin d'une communication efficace, car, souvent, c'est deux ou trois enseignants qui en remplacent un. Donc, il fallait qu'ils se parlent entre eux. Cette situation a fait en sorte de créer plus de liens positifs que le contraire. Comme nos outardes : si un membre du groupe traîne de la patte, pour l'aider, les autres doivent collaborer.

Ils se sont assurés d'être utiles pour l'Autre, afin que les efforts individuels soient bénéfiques pour le groupe, pour le plus grand nombre, pour l'équipe. Cette année, à maintes reprises, nous avons agi en tant que collaborateurs. Pour l'individu, ce n'est pas toujours facile et souhaité de remplacer l'Autre. Les enseignants auraient pu choisir de ne pas le faire, mais nous avons tous oublié notre petit nombril et nous avons travaillé pour le mieux de l'organisation. Et des liens de confiance se sont créés. Les malheurs permettent aussi de solidifier les liens. C'est ce que nous avons vécu.

Certains me disent que la réalité est la suivante : les uns viennent et les autres vont; les uns sont ouverts et les autres comprennent moins. Moi, je ne m'y ferai pas. Je ne veux pas m'y faire. Ce n'est pas mon rôle de m'y faire. C'est idéal. Idéaliste? Je me dis que si j'y crois, ils y croiront aussi. Cela dit, comme directeur, tu n'as pas le choix de te remettre en question, parce que tu n'es pas infallible, parce que tu commets des erreurs. (P. Sasseville Quoquochi, entretien, mars 2016)

D'autres particularités des élèves

Avec les élèves, il y a des particularités dont il faut tenir compte. Par exemple, la façon de voir le travail est différente. Tout est plus économique aujourd'hui; tout est concurrentiel. Pour l'élève autochtone, ce n'est pas ça. Se réconcilier, c'est aussi comprendre l'élève. La façon de se mettre au travail, en classe, quand les élèves arrivent, est fondamentale. Ces jeunes-là ont besoin de plus de temps en général pour se mettre au travail et être efficaces. Or, l'efficacité n'est pas toujours soumise aux mêmes règles. L'engagement dans la tâche, l'implication ou le stress ne sont pas vécus de la même manière. Le manque de temps, par exemple, ce n'est pas un stress pour l'élève autochtone. Un élève va sortir de l'école secondaire normalement à l'âge de 19 ou 20 ans. Ils ont un présecondaire à faire, c'est donc une année de plus, déjà. Au sud, à Montréal, à Québec, un an de plus pour finir le secondaire, c'est beaucoup. Ici, un an de plus, ce n'est rien, ce n'est pas grave. Ce n'est pas un an de perdu, c'est un an d'expérience supplémentaire pour atteindre des objectifs différents. (P. Sasseville Quoquochi, entretien, mars 2016)

La relation avec le parent

Il faut s'ajuster au fait que les parents sont souvent des victimes du milieu : il faut être prudent. Il ne faut pas les accuser et il ne faut pas cacher des choses. Lorsque j'ai une rencontre à faire avec un parent concernant un jeune qui a mal agi à l'école, qui a adopté un comportement reprochable, je ne cacherai rien au parent. J'essaie de prendre une direction différente. D'abord, ce n'est pas sur le jeune, sur sa personnalité que je mets l'accent, mais

plutôt sur son comportement. Puis, j'insiste sur le renforcement positif, tout le temps, tout le temps, pour l'élève et le parent, car lui aussi il a besoin d'être sécurisé. Cela dit, préalablement, j'ai développé un lien de confiance avec eux, alors le jeune me respecte. C'est ce respect réciproque qui fait la différence quand on discute avec un parent d'une suspension qui a été imposée à son enfant. Alors, avec le parent, je ne tourne pas autour du pot, mais je ne l'accuse jamais. Plutôt qu'être directif, je lui demande de l'aide. Le parent est là pour soutenir son enfant et pour soutenir l'école, qui soutient son enfant. Puis, je reste ouvert aux suggestions et j'essaie de changer ce qui ne semble pas fonctionner pour eux. Par exemple, j'ai un parent qui était surpris que son enfant soit suspendu parce qu'il arrivait toujours en retard. Il m'a dit : « Tu lui fais manquer encore plus de temps. » Il avait raison. Le lendemain, avec l'équipe, nous avons changé le code de vie : la retenue a remplacé la suspension pour les retards excessifs. Pour moi, cette ouverture est nécessaire, cruciale, pour le lien de confiance. Il s'agit de démontrer au parent qu'il a raison et que c'est lui l'expert de son enfant, pas moi, pas l'école. (P. Sasseville Quoquochi, entretien, mars 2016)

Les contextes historique, social et communautaire

Les contextes historique, social et communautaire influencent beaucoup toutes ces relations entre les parents, l'école et les enseignants non-autochtones. Ils sautent aux yeux. On ne peut pas faire autrement que les voir et les considérer. Nous avons des jeunes qui ont subi de multiples abus de tous les genres, qui sont dans des milieux familiaux souvent non fonctionnels, des familles qui ont imposé de l'intérieur, d'autres qui ont explosé depuis longtemps. Elles se sont brisées avec l'arrivée des premiers missionnaires, plus précisément en 1837 pour notre communauté. Leur vie a volé en éclat bien avant les pensionnats, lorsque le premier missionnaire a mis les pieds ici. Ces rencontres ont des retombées jusqu'à aujourd'hui.

Par exemple, au sein de ma propre famille, j'ai vécu sans le souhaiter un exemple étonnant de l'influence de la religion et des répercussions de l'évangélisation. Avant de mourir, alors que je partageais avec elle un moment intime, j'ai demandé à ma kokom (ma grand-mère atikamekw) de me transmettre quelque chose qu'elle chérissait, que je voulais comme souvenir à apporter avec moi. Elle s'est alors levée, s'est déplacée dans sa chambre et est revenue auprès de moi en me glissant dans la main un médaillon de la Sainte-Vierge. Un médaillon de la Sainte-Vierge! Tu réalises? Indépendamment de la souffrance qu'a causée l'Église, elle a choisi de me partager un symbole religieux, dans un geste qui m'apparaît totalement paradoxal, mais qui représente si bien l'emprise insidieuse de la religion et sa présence encore aujourd'hui.

Pour la réconciliation, il faut comprendre cette histoire-là aussi et ses répercussions. Oui, il y a eu les pensionnats, mais ce n'est pas tout. Il y a eu les prêtres aussi qui ont osé venir fonder des églises au sein des communautés, et ce, jusque dans les années 2000. C'est tout récent. Il y a eu des abus sexuels commis par le prêtre qui était responsable de l'église ici. On est alors presque 30 ou 35 ans après que mon père a lui-même subi des abus dans un contexte de pensionnat autochtone.

Donc, les problèmes sociaux chez nos jeunes, c'est une autre grande particularité que la religion a possiblement exacerbée. Dans notre école, il y a environ 75 % des jeunes filles et il y a aussi des petits gars qui vont être abusés d'une façon ou d'une autre. C'est une situation que nous ne retrouvons pas ailleurs au Québec. Nous devons nous adapter à cette situation, il faut que nous nous ajustions, il faut que nous nous arrimions d'une manière adéquate et pour leur offrir un service. C'est fou! Je ne sais pas comment appeler cette adaptation de toute l'école. (P. Sasseville Quoquochi, entretien, mars 2016)

La relation au territoire

Une autre réalité vécue par ces jeunes porte sur la relation qu'ils entretiennent avec le territoire, qui exerce aussi une influence. Pour eux, le territoire a une autre signification. Par exemple, ils comprennent moins la manière dont les non-Autochtones en parlent. Une clôture : qu'est-ce que c'est, à quoi ça sert et qu'est-ce que ça veut dire, une clôture? Pourquoi je clôture mon terrain? La possession du territoire n'existe pas pour les Autochtones. Ce sentiment-là n'existe pas. Le lien que nous avons avec le territoire est différent de celui qu'avaient les Autochtones dans le passé. Le lien imposé maintenant avec le territoire structure en quelque sorte les relations; tout comme le sentiment de propriété. Je te donne un autre exemple de cette idée de possession qu'ils n'ont pas : mon vélo. Sais-tu combien de fois des jeunes ont emprunté mon vélo? Ils ne me le volent pas; ils me l'empruntent.

C'est comme le matériel de classe, le crayon par exemple. Nous demandons aux élèves d'avoir leur crayon et leur gomme à effacer, mais combien d'élèves arrivent en classe sans crayon? L'enseignant doit s'adapter, c'est sûr. Alors, un enseignant strict, borné ou qui détient la vérité ne peut pas comprendre qu'un jeune puisse arriver en classe sans crayon. Pourtant, ce jeune est un être fondamentalement riche, habité par une culture profonde et pleine, un danseur traditionnel, un chanteur, tellement enraciné lorsqu'il chante, un chasseur confiant lorsqu'il va à la chasse à l'orignal. Or, dans ces conditions que nous lui imposons à l'école, dans la classe, il ne se reconnaît pas, il ne se voit pas suffisamment comme l'être qu'il est. Et là, il est démuné, car il ne sait plus et parce qu'il n'a ni repères, ni outils, ni ressources personnelles pour y faire face. Et il oublie son crayon. Alors, quand il arrive en classe sans crayon et que l'enseignant lui tape sur les doigts et lui reproche constamment de ne pas avoir son crayon, le sens de l'école est plus difficile à comprendre.

C'est une métaphore pour dire qu'il y a des choses beaucoup plus importantes que d'arriver en classe avec un crayon, qu'il faut que ces enseignants voient toute la beauté dans le jeune et qu'ils arrêtent de se braquer pour un crayon. C'est une image qui représente bien cette réalité que j'ai voulu te faire connaître, la relation avec ce qui nous entoure. Et la réconciliation, pour moi, c'est précisément de reconnaître cet enfant dans ce qu'il est et de lui présenter un monde qui l'accepte comme il est et dans lequel il se reconnaît. (P. Sasseville Quoquochi, entretien, mars 2016)

La cloche sonne et nous ramène brusquement à la réalité de la vie scolaire. Nous savons qu'il reste beaucoup à dire, et à faire, mais nos rôles respectifs nous commandent de conclure ce premier récit. En souriant, il me serre la main et me remercie; pourtant, ce sera lui qui aura livré des messages importants et incontournables, en même temps qu'il aura confié son esprit, puis son cœur. L'entrevue n'aura été qu'un prétexte pour partager cette histoire qui l'attache inexorablement à son peuple.

Conclusion

Ce récit offre la possibilité de conserver une partie des savoirs utiles à la mise en œuvre d'actions de réconciliation, comme la création de ponts et l'établissement de liens de confiance entre l'élève, le personnel, la communauté et la direction de l'école. Comme l'écrit Archibald (2008), le récit devient un outil puissant pour partager des enseignements, une forme de pédagogie qui établit un contexte d'apprentissage réceptif et holistique. D'ailleurs, il s'inscrit très bien dans les principes sacrés de respect, de responsabilité, de réciprocité, de révérence, de holisme, d'interdépendance et de synergie qu'explique l'auteure et qui forment un cadre pour mieux comprendre les caractéristiques des histoires et pour apprécier le processus de narration (Archibald). Ainsi « traduit », le récit exposé corrobore le fait que les histoires ont le pouvoir de sensibiliser les gens à une situation particulière ainsi que de guérir le cœur, le corps, l'esprit et l'âme.

En ce sens, ce récit favorise une meilleure compréhension du rôle des directions scolaires en contextes autochtones dans la relation entre la direction, les enseignants, les élèves, leurs familles et la communauté, voire la relation entre le territoire et eux. Puis, il renforce l'importance d'une gestion impliquant des gestes concrets pour développer l'humain plutôt que la reproduction du système et de ses structures (Atleo, 2022), telle qu'elle apparaît dans ces écoles aujourd'hui (Deschênes, 2020). Le regard posé sur le rôle de leader d'une école autochtone appuie l'idée selon laquelle la volonté et la détermination sont des attitudes essentielles à développer; toutefois, ces attitudes développées et même déployées demeurent insuffisantes. C'est l'action et l'intervention qui modifieront aussi les rapports interculturels de ce contexte (Deschênes, 2020, 2023, sous presse) et les pratiques qui visent la réalisation des appels à l'action de la CVR. La direction est le modèle; les actions et les interventions du directeur sont le reflet de sa personne. C'est ce qui l'oblige à effectuer d'abord un travail sur lui, personnel et professionnel, puis à se situer par rapport à ses rôles.

Cette expérience a aussi mis en évidence la nécessité de mettre en place des actions de réconciliation visant notamment la sécurisation culturelle, l'harmonie pour tous des dimensions (intellectuelle, physique, émotionnelle et spirituelle), la reconnaissance des spécificités culturelles et l'inclusion des savoirs, des approches et des perspectives autochtones au sein des écoles (Deer, 2022; Deschênes, 2020; 2023, sous presse). Pour ce faire, la transformation repose sur l'engagement du leader et sur sa capacité à inspirer toute la communauté à changer avec lui (Atleo, 2022). Comme nous l'exprimons dans ce texte, la transformation doit porter tant sur des aspects personnels, qui implique – comme il en a été fait mention par Pascal dans son discours rapporté dans cet article – la sensibilité culturelle et l'humilité culturelle, que sur des aspects liés intrinsèquement à l'exercice de la profession, en référence notamment aux pratiques qui permettent de créer des ponts : sécuriser sur

le plan culturel en identifiant des appréhensions réciproques; susciter la confiance; montrer l'exemple; mettre l'accent sur la relation; prendre en compte les contextes historique, linguistique, social et communautaire.

Ainsi, l'adoption d'une perspective transformative, dans un contexte de leadership transformatif autochtone (Atleo, 2022), permet de viser un changement systémique positif et durable. Le discours rapporté traduit bien l'idée qu'avant de transformer le milieu, le leader doit lui-même se transformer ou être transformé, en passant, entre autres, par la conscientisation culturelle. Il ne peut sécuriser ni les élèves, ni le personnel, ni les familles, ni la communauté s'il n'est pas lui-même sécurisé et transformé sur les plans culturel et social.

Enfin, l'adoption de pratiques associées au leadership transformatif nous semble insuffisante à elle seule; elle doit être combinée à des éléments d'une gestion plus large – qui comprend aussi les membres de la communauté et qui permet d'inscrire ses pratiques en opposition à des pratiques coloniales, postcoloniales ou paternalistes. Cette transformation de lui-même lui facilitera la tâche d'amener la communauté à apporter des changements au sein d'elle-même (Atleo, 2022) ainsi que celle d'exercer un leadership s'approchant du *communityship* de Mintzberg (Deschênes, 2018).

À propos des auteurs

Émilie Deschênes, MBA, PhD, est professeure à l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue en éducation et en gestion de l'éducation en contexte des Premières Nations et Inuit (PNI). Ses plus récents travaux portent sur la valorisation et l'inclusion des savoirs et perspectives des PNI en éducation et en formation.

Pascal Sasseville Quoquochi est Atikamekw et Québécois originaire du Lac-Saint-Jean et directeur de l'École secondaire Nikanik dans la communauté de Wemotaci en Haute-Mauricie. Il intègre dans la gestion de son établissement le concept de sécurisation culturelle afin de créer un environnement plus accueillant pour les élèves.

Références

- Absolon, K. (2010). Indigenous wholistic theory: A knowledge set for practice. *First Peoples Child & Family Review*, 5(2), 74-87. View of Indigenous Wholistic Theory: A Knowledge Set for Practice (fpcf.com)
- Archibald, J. (2008). *Indigenous storywork: Educating the heart, mind, body, and spirit*. University of British Columbia Press.
- Archibald, T., de Santolo, J. et Lee-Morgan, J. (2019). *Decolonizing research: Indigenous storywork as methodology*. ZED Books.
- Atleo, M. R. (2022). Canadian Indigenous leadership for social justice in the face of social group apraxia: Renovating the state colonization built. Dans Gélinas-Proulx et Shields (dir.), *Leading for Equity and Social Justice* (p 173-193). University of Toronto Press.
- Commission de vérité et réconciliation du Canada [CVR]. (2015). *Centre national pour la vérité et la réconciliation*. <https://nctr.ca/?lang=fr>

- Corntassel, J., Chaw-win-is et T'lakwadzi. (2009). Indigenous storytelling, truth-telling, and community approaches to reconciliation. *English Studies in Canada*, 35(1), 137-159.
<https://doi:10.1353/esc.0.0163>
- Deer, F. (2022). Discovering truth in the post-TRC era. Morality and spirituality discourses in the reconciliatory journeys of schools. Dans S. D. Styres et A. Kempf (dir.), *Troubling Truth and Reconciliation in Canadian Education* (p. 3-14). University of Alberta Press.
- Deschênes, É. (2018). La confiance comme fondement essentiel du leadership des gestionnaires scolaires œuvrant au sein de communautés autochtones québécoises. *Éducation et francophonie*, 46(1), 83-99.
- Deschênes, É. (2020). *La gestion de l'éducation dans les écoles des communautés autochtones du Québec, la confiance au premier plan*. Presses de l'Université du Québec.
- Deschênes, É. (2022). L'insertion sociale et professionnelle des travailleurs autochtones. Éditions JFD.
- Deschênes, É. (2023, sous presse). Valoriser et inclure les perspectives des Premières Nations et Inuit en éducation et en formation. Les Éditions Fides Éducation.
- Kovach, M. (2010). Conversational method in Indigenous research. *First Peoples Child & Family Review*, 5(1), 40-48. View of "Conversation Method in Indigenous Research" (fpcfr.com)
- Kovach, M. (2021). *Indigenous methodologies: Characteristics, conversations, contexts* (2e éd.), University of Toronto Press.
- Smith, L. T., Maxwell, T. K., Puke, H. et Temara, P. (2016). Indigenous knowledge, methodology and mayhem: What is the role of methodology in producing Indigenous insights? A discussion from Mātauranga Māori. *Knowledge Cultures*, 4(3), 131-156.
<https://hdl.handle.net/10289/11493>
- Wilson, S. (2001). What is Indigenous research methodology? *Canadian Journal of Native Education*, 25(2), 175-179. What-Is-an-Indigenous-Research-Methodology.pdf (researchgate.net)
- Wilson, S. (2008). *Research is ceremony. Indigenous research methods*. Fernwood Publishing.