

Introduction
LES DYNAMIQUES RELATIONNELLES
DES JEUNES AUTOCHTONES

Sylvie POIRIER

La « jeunesse », comme catégorie sociale, soit ce moment de la vie, plus ou moins prolongé, qui se situe entre l'enfance et l'âge adulte, est apparue assez récemment dans les sociétés occidentales modernes (au XIX^e siècle) et avec elle, ce que l'on appelle depuis le début du XX^e siècle, le fossé des générations. L'apparition de cette catégorie sociale est étroitement liée à toute une série de réalités historiques, sociales, idéologiques et économiques et de pratiques institutionnelles et étatiques qu'il serait trop long d'évoquer ici. Je me limiterai à mentionner deux d'entre elles, soit l'avènement de l'école obligatoire pour tous et une intervention, une normalisation et un contrôle toujours croissants de l'État dans le processus de socialisation des jeunes. Quant aux sociétés autochtones, puisque ce sont celles qui nous intéressent ici, elles ont été colonisées par les sociétés occidentales, puis soumises aux politiques des États-nations à leur égard ; elles doivent aujourd'hui se redéfinir et se positionner face aux forces de la mondialisation et de l'idéologie néolibérale. Pour la majorité de ces sociétés, l'apparition des « jeunes » comme catégorie sociale est un phénomène encore plus récent que l'on pourrait situer aux alentours des années 1960, suite, entre autres, à l'imposition du système scolaire dans les communautés autochtones et à une intervention croissante de l'État auprès de celles-ci.

Les jeunes autochtones, comme catégorie sociale, et les formes plurielles que prend celle-ci selon les groupes autochtones, sont donc le fil conducteur de cet ouvrage collectif. Les dynamiques relationnelles que ces jeunes engagent avec leur environnement en sont un autre. Tous les auteurs abordent la question des jeunes autochtones en interrogeant les modalités de leurs relations plurielles et sans cesse négociées, relations à la fois dialectiques et dialogiques, avec les générations de leurs parents et de leurs grands-parents (et donc avec leur tradition) ; avec la société non autochtone

et les discours et représentations de celles-ci à leur égard ; ou encore avec les institutions de l'État (dont l'école et le travail) et de la société majoritaire. Parlant des jeunes autochtones, il est question de stratégies identitaires, de pratiques innovantes, d'agencité, de pratiques de résistance et de coexistence, de revitalisation, de solidarité et de responsabilités, autant de paramètres analytiques qui prennent ici le relais des discours généralement véhiculés sur les jeunes autochtones et énoncés davantage en termes d'échec scolaire, de mésadaptation, de mal-être, de difficultés d'intégration. Le présent ouvrage permet en cela de renouveler la réflexion et l'étude des réalités plurielles et multiples des jeunes autochtones.

Dans la majorité des sociétés autochtones, alors que l'on reconnaissait différentes étapes dans la vie d'une personne (de la naissance à la mort), la « jeunesse » est quant à elle devenue une catégorie sociale à partir du moment où ont cessé les rites initiatiques, ceux-là même qui consacraient le passage de l'enfance à l'âge adulte, ou du moins à partir du moment où leur pertinence comme marqueur identitaire collectivement reconnu a passablement diminué. Dans les contextes autochtones traditionnels, ou devrais-je dire à une époque où ces sociétés avaient la possibilité d'opérer leurs propres choix de société, dès la puberté, le jeune homme et la jeune femme avaient acquis les compétences nécessaires pour agir au sein de leur société de manière autonome et responsable et étaient reconnus comme tels. La « jeunesse », comme catégorie sociale, fait son apparition une fois que l'État prend possession des territoires autochtones, impose la scolarisation obligatoire et intervient directement dans les structures et les dynamiques sociales locales. C'est donc dans l'optique de l'histoire coloniale et aujourd'hui du (post)colonialisme et du néolibéralisme qu'il nous faut penser une « jeunesse autochtone », comme catégorie sociale.

Parlant des Mayas du Nord du Yucatan (Mexique), Labrecque situe la construction de la jeunesse comme catégorie sociale dans les années 1970 avec l'arrivée des maquiladoras (et d'une économie néolibérale) et l'éjection des jeunes du domaine de l'agriculture au sein duquel leurs parents et grands-parents avaient toujours évolué. Avant cette période, dans ce monde paysan et encore relativement autonome, dès l'âge de 15 ans, rien ne distinguait les jeunes hommes et les jeunes femmes de leurs aînés. L'exemple offert par Labrecque rappelle étrangement comment les jeunes Amérindiens au Québec et au Canada, entre les années 1950 et 1970, avaient été éjectés des territoires ancestraux et des activités de chasse, et donc privés des connaissances de leurs aînés, pour être envoyés dans les pensionnats, très souvent contre la volonté de leurs parents. Dans tous les cas, ces politiques et pratiques hégémoniques d'intervention, d'assimilation et de normalisation, qu'elles émanent de l'État, des organismes internationaux ou des multinationales influent de manière significative sur le choix et la possibilité des sociétés à disposer d'elles-mêmes ; de la même façon qu'elles contribuent à

transformer, là aussi de manière significative, les subjectivités et les agencéités autochtones. Il nous faut reconnaître toutefois que les identités, les spécificités, les différences et les revendications autochtones se maintiennent dans le contexte actuel ; les jeunes prennent ici le relais de leurs aînés avec leurs propres difficultés et souffrances certes, mais aussi avec leurs compétences et leurs visions.

Il appert cependant qu'il nous faille user de prudence dans l'usage de la catégorie sociale des « jeunes » et de son application aux contextes autochtones. À la lumière des différents articles et de ma propre expérience, à la fois auprès des Aborigènes du désert occidental australien et des Atikamekw, je vais tenter de cerner certaines des caractéristiques de la jeunesse autochtone par rapport à une jeunesse non autochtone, en considérant à la fois l'histoire coloniale et les forces de la normalisation et de la mondialisation, mais aussi les ordres sociaux et culturels autochtones contemporains (en termes de savoir-faire et de savoir-être). D'un point de vue anthropologique, les questions que l'on peut se poser sont les suivantes : Qu'est-ce qui caractérise la jeunesse autochtone ou encore qu'est-ce qui la distingue d'une jeunesse non autochtone ? Quelle est la teneur des dynamiques relationnelles que les jeunes autochtones engagent avec les générations qui les ont précédés, avec la société non autochtone et les institutions étatiques ? La catégorisation proposée par Labrecque à propos des jeunes Mayas du Yucatán et comment ils agissent et se positionnent face à la culture hégémonique (délocalisée et « déséthnicisée »), à la culture parentale et à la culture générationnelle, est valable pour plusieurs contextes autochtones.

Les relations intergénérationnelles en milieu autochtone

Quelles relations les jeunes autochtones entretiennent-ils avec la génération de leurs parents et celle de leurs grands-parents ? Quelles sont les dynamiques des relations intergénérationnelles dans les communautés autochtones contemporaines et les modalités de transmission (et de transformation) des savoir-faire et des savoir-être locaux. Comment doit-on qualifier ces relations : en termes de clivage ou de solidarité, de tensions ou de négociations ? Ces questions, il va sans dire, pourraient recevoir autant de réponses qu'il y a de sociétés autochtones. À la lumière des observations et des propos des auteurs, il nous est possible cependant d'identifier certaines constantes et spécificités. Parmi celles-ci, le sens de la communauté, le sens d'appartenance, de solidarité et de responsabilité face à la famille élargie imprègnent encore souvent l'univers de l'enfant et du jeune autochtone, à la différence d'un contexte non autochtone où prédomine plutôt le sens de la réussite individuelle et de l'individualisme libéral. Cette différence correspond aussi en quelque sorte à celle entre un soi « relationnel » et un soi « souverain » (pour des détails, voir, Poirier, 2008). D'ailleurs, peut-

être les jeunes autochtones sont-ils en train d'opérer une synthèse entre ces subjectivités et ces modes d'être-au-monde ?

On ne doit donc pas négliger le fait que dans les communautés autochtones, en règle générale, les relations et les réseaux de parenté, et ce qu'ils impliquent, représentent encore les principaux vecteurs identitaires. Les jeunes autochtones se reconnaissent d'abord comme fils et filles, neveux et nièces, cousins et cousines, petits-fils et petites-filles, voire oncles et tantes, avant de se reconnaître comme « jeunes ». De la même façon qu'ils se reconnaissent comme Maya, Atikamekw, Kanak, Maaori ou Quechua, avant de se reconnaître (et de s'identifier) comme « autochtones ». Dans les contextes autochtones contemporains, et comme en témoignent les exemples discutés dans cet ouvrage, les réseaux de parenté, les logiques familiales, claniques et territoriales revêtent une grande importance ; et bien qu'à des degrés divers selon les groupes et les individus, ils n'en sont pas moins partie intégrante des savoirs locaux et des expériences individuelles. Ces réseaux familiaux ne doivent en aucun cas être négligés dans l'analyse des configurations identitaires des jeunes autochtones contemporains et de leur être-au-monde. Il ne s'agit donc pas de nier cette réalité mais de mieux comprendre comment elle se redéfinit dans les contextes autochtones d'aujourd'hui, voire comment elle s'inscrit comme une spécificité et une force de leur contemporanéité et ceci, même si elle est parfois source de conflits intergénérationnels. Au cours des dernières décennies, nous dit Gagné, le renforcement et l'enrichissement des liens familiaux sont d'ailleurs devenus des symboles importants de l'être maaori. Dans les contextes urbains, notamment chez les Maaori et les Kanak, tels qu'étudiés respectivement par Gagné et Barnèche, les jeunes continuent de s'identifier à ceux et celles de leur parentèle qui sont demeurés sur le territoire tribal. Il n'y a pas rupture de cette filiation même si leur milieu de vie les amène à forger de nouvelles solidarités et de nouveaux réseaux sociaux. En outre, le jeune Maaori qui réussit à l'université est motivé par le désir de contribuer éventuellement au mieux-être de sa tribu, comme en témoignent les propos de cette étudiante : « Cette étude ce n'est pas pour moi, c'est pour ma tribu. »

On note aussi, et c'est le cas notamment chez les Atikamekw, les Kanak et les Maaori, que l'apparition de la catégorie sociale des « jeunes » a entraîné l'apparition de sa contrepartie, soit celle des « aînés ». Je dirais toutefois que les « jeunes » et les « aînés », comme catégories sociales dans le contexte d'aujourd'hui, doivent être distinguées des « groupes d'âge », tels qu'on les retrouvait dans les sociétés autochtones traditionnelles. Les groupes d'âge sont envisagés davantage dans leur complémentarité, alors que les catégories « jeunes-aînés » cherchent à souligner à la fois une rupture et une nostalgie. Les relations intergénérationnelles entre les « aînés » et les « jeunes » ne prennent pas la même forme en contexte autochtone qu'en contexte non autochtone. Dans les sociétés occidentales modernes, les aînés,

comme catégorie sociale, ainsi que leurs expériences, leurs acquis, leurs savoirs, ne sont pas particulièrement valorisés sur le plan social et collectif. Il en va autrement dans la majorité des sociétés autochtones, comme groupes minoritaires et marginalisés. Certes, les relations de proximité, de complicité et d'intimité entre grands-parents et petits-enfants ne sont plus nécessairement comme elles étaient dans les contextes traditionnels. Il n'empêche toutefois que la catégorie des « aînés » n'est pas connotée de la même façon et ne signifie pas la même chose que dans les sociétés occidentales. Suite aux souffrances et aux ruptures de la période coloniale, et face aux processus actuels d'affirmation, de réappropriation et de revendication, la catégorie des « aînés » est devenue une icône de la culture et de la tradition. Alors que les jeunes n'ont plus nécessairement un contact direct et intime avec leurs grands-parents, ils valorisent, dans le discours, les aînés, comme gardiens et protecteurs de la tradition. Cette valorisation des « aînés » dans le discours collectif, comme catégorie sociale, contribue à créer une dynamique différente dans les relations intergénérationnelles, si ce n'est dans les faits, du moins dans les représentations collectives. La valorisation et l'évocation des aînés créent en effet un sentiment d'appartenance commune, de solidarité, voire de continuité, ce qui n'est pas nécessairement le cas dans les sociétés occidentales où le discours dominant sur les aînés ne tend pas à les présenter à la fois comme les gardiens de la tradition et de la culture, et comme les guides vers un futur meilleur.

Cette observation ne diminue en rien le fait qu'entre la génération actuelle des jeunes autochtones et celles de leurs parents et grands-parents existe souvent un monde de différences. La solidarité et le sentiment d'appartenance commune qui les unit comme Maya, Maaori ou Atikamekw n'écartent pas la réalité du clivage générationnel, des conflits et des tensions intergénérationnelles. Dans la majorité des cas, ces différences entre les générations sont de nature historique, résultats des relations avec la société majoritaire ou encore des politiques étatiques à l'égard des autochtones. Chez les Mayas du Yucatan, Labrecque souligne le clivage générationnel entre ceux qui travaillent dans les *maquiladoras* (les jeunes âgés entre 15 et 24 ans) et ceux qui travaillent encore la terre (les gens plus âgés). Chez les Kanak, Marie Salaün distingue trois générations qui cohabitent aujourd'hui : celle des « vieux » qui ont connu le statut de l'indigénat (les années 1950) ; celle qui a milité sur les barricades au moment des premières revendications kanak (les années 1970) ; et la génération des « jeunes » d'aujourd'hui. Chez les groupes algonquiens, parmi eux les Atikamekw, il est aussi possible de distinguer trois générations qui cohabitent dans les communautés : celle des « aînés » qui ont connu le mode de vie semi-nomade dans la forêt (des hommes et des femmes qui avaient appris à être autonomes sur le territoire dès leur puberté) ; la génération des pensionnats (les adultes d'aujourd'hui, la première génération scolarisée, celle aussi qui a initié le nouveau rituel

ainsi que les processus de négociation et de revendication politique et territoriale) ; et enfin les jeunes, la première génération à être née, à avoir grandi et fréquenté l'école sur la réserve. Nous avons là trois générations ayant connu des parcours, des expériences et des processus de socialisation passablement différents ; chacune a rencontré (et rencontre) ses propres difficultés et a à se positionner face à la société majoritaire, à la présence et aux intérêts non autochtones toujours grandissants sur leur territoire. Considérant l'ampleur des transformations et des ruptures survenues au fil de ces générations successives, rien d'étonnant à ce que les jeunes éprouvent quelques problèmes identitaires. C'est d'ailleurs le contraire qui serait étonnant. Ce sont donc ces trois générations qui ensemble posent les fondements de la vie actuelle au sein des communautés atikamekw et s'engagent dans les processus de revendication et d'affirmation identitaire et culturelle. C'est d'ailleurs ce qu'évoque Laurent Jérôme à propos du groupe de jeunes tambourineurs atikamekw. La réinsertion du tambour dans les pratiques actuelles (et même en tenant compte des formes nouvelles de ces pratiques) est le fruit de l'implication de membres de ces trois générations. Ces jeunes sont les ambassadeurs de leur communauté à l'extérieur de celle-ci ; ils savent qu'ils ont l'appui des adultes et des aînés.

Dans les milieux autochtones contemporains peut-on parler d'un fossé des générations ? Les générations montantes cherchent-elles à se différencier et à se distancier de celles qui les ont précédées ? Tout en reconnaissant qu'il existe des différences importantes entre les acquis, les parcours et les expériences des différentes générations, et même si ces différences sont source de conflits, de tensions et d'incompréhension (Salaün parle même d'une stigmatisation des jeunes Kanak par leurs aînés), il persiste une solidarité intergénérationnelle, une filiation commune et un sentiment d'appartenance que la modernité et les sociétés dominantes n'ont pas réussi à effriter. Et ce, même si les ruptures coloniales, la dépossession et la marginalisation continuent de mettre à mal les identités des jeunes autochtones. D'ailleurs, lorsque les sociétés autochtones se projettent dans le futur et envisagent leur devenir, elles cherchent à mettre à profit les compétences de chaque génération. Même si les aînés déplorent régulièrement le fait que les jeunes ne s'intéressent plus aux savoirs traditionnels et font les choses différemment, même s'ils s'attristent que le dialogue soit en quelque sorte (et peut-être seulement momentanément) rompu, ils reconnaissent aux jeunes de nouvelles compétences et ont confiance qu'ils seront à leur façon les porteurs et les défenseurs de l'identité.

Les défis que les jeunes autochtones ont à relever aujourd'hui sont tout aussi importants que ceux des générations qui les ont précédées. Un des principaux défis, non seulement de la jeunesse autochtone, mais des sociétés autochtones, est celui de retisser l'ordre social et culturel et de redéfinir les institutions, à partir de la réalité des communautés contemporaines et d'un

nouveau rapport aux territoires, et d'explorer de nouvelles voies d'engagement avec la société non autochtone et de réaffirmation face à celle-ci. L'école, l'apprentissage de la langue et une fierté renouvelée figurent parmi ces nouvelles avenues.

Les jeunes autochtones face à l'école et à la langue

Quelles relations les jeunes autochtones entretiennent-ils avec l'école et la scolarisation obligatoire? Question pour le moins complexe que je ne vais qu'effleurer ici à la lumière des observations des auteurs. Comme institution, l'école en milieu autochtone représente un double paradoxe : elle est, d'une part, l'agent de colonisation, de contrôle et d'assimilation par excellence, un agent de négation des systèmes de pratiques et de savoirs locaux, ainsi que des différences culturelles (le rouleau compresseur de l'épistémologie moderniste, d'une culture hégémonique, de l'individualisme libéral et de l'idéologie capitaliste) ; d'autre part, les autochtones sont tout à fait conscients que la scolarisation de leurs enfants et de leurs jeunes est en partie garante des modalités de leur coexistence avec la société dominante et éventuellement de leur propre autonomie et autodétermination. Le système scolaire s'inscrit aussi en contradiction avec les principes épistémologiques et les modes d'apprentissage et de transmission ayant cours généralement dans les milieux autochtones (Goulet et Harvey-Trigoso, 2005). Une des solutions à ce « double paradoxe » est de tenter d'adapter le contenu des programmes scolaires aux réalités, aux attentes et aux savoirs des autochtones, et donc d'y insérer des contenus autochtones, dont les langues (voir notamment Salaün à propos des Kanak et Gagné pour les Maaori). Dans des pays comme le Canada, l'Australie, la Nouvelle-Zélande et la Nouvelle-Calédonie, les autochtones travaillent fort à développer et à faire reconnaître, au sein des structures scolaires, des contenus et des formules pédagogiques qui soient mieux adaptés à leur réalité et à leurs jeunes. Des efforts notables sont déployés et des initiatives locales tout à fait originales ont vu le jour dans différentes régions du monde et ceci, bien que les défis à relever à ce niveau soient encore de taille. Parmi ceux-ci, notons le fait que les objectifs d'ensemble de scolarisation à atteindre sont encore définis par la société dominante et les résultats des étudiants autochtones sont évalués et comparés avec ceux des étudiants non autochtones – d'où le discours récurrent sur l'échec scolaire des jeunes autochtones, discours et constat qui ne tiennent pas compte des acquis et des compétences des jeunes autochtones en dehors du contexte scolaire. Ce réflexe colonial consiste à évaluer la performance scolaire des jeunes autochtones à la lumière des principes et des valeurs de la culture hégémonique, de l'idéologie individualiste qu'elle promeut, ou encore de leur plus ou moins grande intégration dans la structure capitaliste. Une telle pratique d'évaluation ne peut aboutir qu'à des

appréciations négatives, à un constat d'échec, ou encore d'incapacité tant pour les jeunes que pour leurs parents. Dans tous les cas, la question reste entière et le défi de taille : comment scolariser les jeunes autochtones afin de leur offrir les moyens de maîtriser les compétences valorisées par la société majoritaire et exigées dans le contexte contemporain, et leur offrir aussi les moyens de participer au maintien, à la valorisation et à la transformation des compétences, des savoir-faire et des savoir-être de leurs aînés ?

La langue a toujours constitué un vecteur identitaire majeur chez tous les peuples. Dans les milieux autochtones, le maintien, la reconnaissance et la transmission des langues vernaculaires représentent des enjeux sensibles et le lieu de luttes constantes. Dans certains pays, en réponse aux demandes et aux pressions des leaders autochtones, on assiste depuis peu à une revalorisation des langues autochtones ; certaines ayant même été intégrées au cursus scolaire des communautés autochtones. Dans d'autres toutefois, on tente de leur interdire de parler leur langue maternelle, comme ces enfants quechua de Quito (voir Girard). Dans les contextes scolaires, l'apprentissage des langues autochtones pose néanmoins des défis de taille. Parmi ceux-ci, notons l'uniformisation de la langue enseignée, au détriment des particularismes régionaux, ou encore l'écart qui existe souvent entre la langue apprise à l'école et celle parlée à la maison et dans la communauté. Dans les communautés autochtones, au Canada et ailleurs, où des programmes bilingues ont été instaurés dans les écoles primaires, leur maintien représente une bataille constante, tantôt face à l'État qui n'est pas convaincu de la pertinence de tels programmes (considérant qu'ils retardent la maîtrise de la langue de la majorité chez les jeunes autochtones, alors même que de nombreuses études montrent le contraire, et par extension, leur réussite scolaire), tantôt, et pour les mêmes raisons, face à certains parents.

En dehors des contextes scolaires, l'apprentissage et la transmission de la langue demeurent des préoccupations de tous les jours pour les parents et les grands-parents. La maîtrise de la langue locale (mais aussi, dans certains cas, de la langue du colonisateur) est un critère identitaire majeur. Lorsqu'elle est jugée incomplète, elle peut devenir une source de tensions intergénérationnelles, parfois même de dérision et de stigmatisation comme le démontrent éloquentement les articles de Salaün et de Barnèche pour les Kanak et de Gagné pour les Maaori. La double insécurité linguistique évoquée par Barnèche à propos des jeunes Kanak de Nouméa (face à la langue de la tribu et face au français) est loin d'être un cas isolé. Chez plusieurs groupes autochtones, la langue est aussi un critère de différenciation entre les aînés et les jeunes. Chez les groupes aborigènes du désert occidental australien et chez les Atikamekw, pour ne nommer que ces deux exemples, la langue des aînés reflète et exprime leur vécu de chasseurs-cueilleurs sur le territoire, alors que celle des jeunes reflète et exprime leur propre réalité dans les communautés d'aujourd'hui. Dans tous les cas, il s'agit de langues vivantes. La langue ne s'est

pas tant appauvrie (bien que ce soit le cas d'un certain point de vue) qu'elle s'est adaptée aux conditions changeantes d'existence.

Face à la scolarisation et aux études postsecondaires et universitaires, une spécificité des jeunes autochtones mérite aussi d'être soulignée. Pour les Maaori, par exemple, Gagné fait remarquer que l'université est un lieu de réaffirmation, de résistance et de coexistence et non un lieu qui propulserait les jeunes dans le monde des Blancs et les amènerait à se désengager face à leur monde. Dans la majorité des cas d'ailleurs, les jeunes autochtones qui poursuivent des études avancées sont motivés par le désir de s'impliquer dans leur communauté et de travailler pour les leurs ou encore pour la cause autochtone. Ils sont motivés par un sentiment de solidarité et de responsabilité face à leur famille élargie, face à leur tribu ou à leur communauté plutôt que face à la société civile ou par la poursuite de motivations strictement individuelles. Cet engagement et cette motivation se situent en continuité de la logique de l'être-au-monde du soi relationnel qui se sent responsable et redevable face à son environnement. On peut y lire aussi la valeur de réciprocité chère aux mondes autochtones.

Sans nier les bienfaits de la scolarisation obligatoire, il nous faut reconnaître toutefois que celle-ci se fait toujours au détriment de la transmission des connaissances et des compétences locales. Pendant que l'État scolarise les jeunes, il continue de déposséder leurs parents de leurs territoires et de leur autonomie, et de déprécier leurs savoirs. En fait, on ne m'a pas encore convaincue que les autochtones sont vraiment gagnants au change.

On peut aussi très certainement s'inquiéter des conséquences à moyen terme d'un discours hégémonique et normalisant qui présente indubitablement l'envers obligé de l'école et de la scolarisation comme étant l'ignorance, la pauvreté et le sous-développement. Il s'agit là d'une stratégie discursive qui n'a de cesse de dénigrer et de nier d'autres systèmes de savoir, d'autres façons de faire, d'autres principes épistémologiques. L'hégémonie, et donc des rapports de pouvoir inégaux, ne sont possibles que dans la négation, la dépréciation, le non-respect de la différence de l'autre. Il s'agit, dans tous les cas, et comme le fait remarquer Girard, de « l'imposition des notions modernes et occidentales d'éducation, de socialisation, de famille, d'individu et d'enfance ». Les jeunes autochtones grandissent dans des univers sociaux et culturels qui ne correspondent pas nécessairement à ces notions mais qui n'en possèdent pas moins leurs propres valeurs, richesses et complexité.

Les jeunes autochtones et les savoirs traditionnels

Dans les cas où une société et ses membres se sentent menacés, on assiste alors souvent à une survalorisation symbolique de la société traditionnelle. Les sociétés autochtones ne font pas exception. Plusieurs se retrouvent d'ailleurs aujourd'hui à se positionner face à des catégories qui leur ont été imposées

de l'extérieur, celles notamment de « tradition » et de « modernité ». Comme l'exprime d'ailleurs un Atikamekw : « Le concept de tradition est un concept occidental » (voir le chapitre de Jérôme). Dans les milieux autochtones qui se sont approprié la distinction tradition/modernité, celle-ci est souvent une source de tensions et de conflits, tantôt intergénérationnels, tantôt entre progressistes et conservateurs de la tradition. Je dirais toutefois qu'à ce niveau, on ne doit pas faire l'erreur de confondre « traditionnel » et « traditionnaliste ». Du point de vue des théories anthropologiques de la culture, Jérôme fait le point sur le faux débat sur « l'authenticité » et expose en quoi évoquer « les concepts de culture et de tradition en termes de rupture revient à leur nier leur caractère dynamique, créatif et adaptatif dans le temps et dans l'espace ». Tradition et modernité ne sont pas antinomiques ; la modernité n'est-elle pas d'ailleurs une « tradition » parmi d'autres, hégémonique certes, mais non moins une construction sociale, culturelle et historique au même titre que toutes les traditions (Poirier, 2004) ? C'est d'ailleurs pour éviter ce piège entre « tradition » et « modernité » que je choisis plutôt de parler des « contemporanéités autochtones », soit des univers sociaux, culturels et identitaires en constant devenir (Poirier, 2000).

Quoi qu'il en soit, et dans la mesure où les autochtones se sont approprié cette distinction, elle peut effectivement devenir un piège et une source de confusions, de tensions et de conflits entre justement ceux qui valorisent la « tradition » (les « traditionnalistes ») et ceux qui valorisent la « modernité » (les progressistes). Marie Salaün souligne à ce sujet que les jeunes Kanak semblent la cible d'un tir croisé, pris au piège d'une vision du monde où domine la dialectique « modernité » *versus* « tradition ». Dans ces cas où la réalité actuelle est perçue et vécue davantage en termes de perte et de rupture (d'avec le passé et la tradition) plutôt qu'en termes de continuité et de transformation, on ne saurait s'étonner que les jeunes éprouvent quelques confusions identitaires. Dans cette optique, il n'est pas rare d'ailleurs d'entendre de jeunes autochtones déclarer qu'ils ne connaissent rien à leur « culture » (entendue ici dans le sens de « tradition »). Comme si la culture appartenait au passé, comme si la culture, comme je l'ai exprimé déjà, relevait de l'avoir culturel et non de l'être culturel. Voici à ce propos des extraits d'un texte sur la (dé)politisation de la culture :

Dans les contextes néocoloniaux et postcoloniaux actuels, le mot « culture » est sur toutes les lèvres [...]. La « culture » est devenue un des fers de lance des revendications des groupes minoritaires et autochtones ; elle est devenue un outil politique, ainsi qu'un objet et un moyen de revendication. Les « cultures » locales (ou traditions) que l'époque coloniale avait si fortement condamnées comme un frein au développement des sociétés sont devenues une ressource afin de négocier la coexistence avec la société dominante et faire reconnaître ses droits et sa spécificité. [...] Dans cette rhétorique politique de la culture, celle-ci est abordée comme une chose

plutôt que comme un processus historique. Elle est en outre perçue comme un objet que l'acteur social possède, et non comme constitutive de la personne elle-même; la culture est présentée comme quelque chose que l'acteur social a le droit d'avoir. [...] Ces processus d'objectivation extrême de la culture hors des corporéités, des pratiques et des consciences individuelles, et hors de l'histoire et de la redéfinition des rapports sociaux, des rapports de pouvoir inégaux et des politiques de l'identité tendent à une banalisation des différences culturelles, à une culturalisation de l'Autre, et où la culture est souvent réduite à des considérations d'ordre esthétique, occultant ses valeurs morales et des aspects dialectiques (Poirier, 2004, p. 11).

D'un point de vue anthropologique, l'authenticité et la spécificité, écrivait Marshall Sahlins (1993), doivent être recherchées dans la façon dont les sociétés changent, qu'elles s'approprient les éléments empruntés et relisent les éléments existants. Dans les processus actuels de réaffirmation identitaire et culturelle et de « convocation » de la tradition chez les autochtones, l'exemple des jeunes joueurs de tambour de Wemotaci est éloquent. L'ensemble de leurs pratiques musicales, tout en étant le produit de multiples relectures, réinterprétations et emprunts, n'en est pas moins (authentiquement et spécifiquement) atikamekw.

Dans les relations que les jeunes autochtones entretiennent aujourd'hui avec les savoirs de leurs aînés, deux aspects méritent d'être soulignés. Le premier concerne les savoirs liés au territoire et aux activités traditionnelles. Il est fréquent d'entendre les adultes et les aînés déplorer le fait que les jeunes ne s'intéressent plus à ces activités et, dans plusieurs cas, leurs craintes que ces savoirs tombent en désuétude et ne soient pas transmis sont justifiées. Quelques nuances s'imposent toutefois à ce sujet. J'ai remarqué, en effet, tant chez les Aborigènes australiens que chez les Atikamekw, que ces savoirs, du moins une partie d'entre eux, seront acquis éventuellement par les générations montantes, à la différence que le processus de leur acquisition est plus long qu'il ne l'était traditionnellement. Pour les jeunes qui démontrent l'intérêt pour ces savoirs, c'est plutôt dans la vingtaine et la trentaine qu'ils sentiront avoir atteint un certain niveau de maîtrise, de confiance et de compétences, et non plus à la puberté comme leurs grands-parents. Donc, même si l'acquisition de certains savoirs est retardée, il n'est pas dit qu'elle n'aura pas lieu éventuellement. En outre, les efforts et les initiatives déployés depuis une quinzaine d'années par plusieurs groupes autochtones pour la valorisation et la transmission de ces savoirs auprès des jeunes sont loin d'être vains.

L'autre aspect concerne les savoirs plus spécifiques, soit de type rituel ou thérapeutique, par exemple, soit ceux dont sont détenteurs certaines familles, clans ou groupes d'individus. Les sociétés autochtones distinguent en effet entre différents types de savoirs, certains de nature publique et accessibles à tous, d'autres plus spécifiques, de nature sacrée, secrète ou privée

et qui ne seront révélés qu'à certaines personnes et lorsque celles-ci auront démontré les compétences ou la maturité nécessaire. Les politiques du savoir, soit les modalités d'acquisition et de transmission de ces savoirs plus spécifiques, varient selon les sociétés autochtones, et bien qu'elles se soient adaptées au contexte contemporain, elles continuent encore dans plusieurs cas d'imprégner les univers des jeunes autochtones. On n'a qu'à penser, par exemple, aux rites initiatiques des jeunes hommes aborigènes en Australie, ou aux savoirs contenus dans les traditions orales et les récits mythiques. Ces savoirs de type sacré, rituel et religieux, et les pratiques qui leur sont liées, sont donc aussi un autre élément de distinction entre une jeunesse autochtone et non autochtone. Sur ce point d'ailleurs, et dans les cas où perdurent ces savoirs de type sacré et secret, il va sans dire que le rapport à la parole et le droit à la parole sont définis en conséquence. La parole dont il est question ici est celle de l'aîné, du shaman, de l'ancêtre, dans tous les cas une parole d'influence qui doit être respectée. En règle générale, les jeunes autochtones respectent cette réalité et ne chercheront pas à s'arroger un droit à cette parole qui ne leur est pas encore reconnu. Ils s'abstiendront de parler, voire de répondre aux questions de l'anthropologue, préférant s'en remettre à l'aîné. En Australie, des jeunes adultes dans la trentaine ont souvent refusé de répondre à certaines de mes questions, me référant à leurs parents et grands-parents à propos de savoirs spécifiques qu'ils connaissaient certes, mais dont ils ne se sentaient ni l'autorité, ni l'habilitation pour les communiquer. En règle générale donc, dans ces sociétés de tradition orale, la parole et le droit à la parole maintiennent un statut particulier qu'elles n'ont plus dans les milieux non autochtones.

Les jeunes autochtones et la culture hégémonique

Les jeunes autochtones, comme nous l'avons vu, sont confrontés à une « double stigmatisation » laquelle met l'accent tantôt sur leur échec scolaire et leur faible intégration au marché du travail et au système capitaliste, tantôt sur la perte de leur tradition. De plus, et comme leurs aînés avant eux, ils sont aussi confrontés à la marginalisation, souvent au racisme. Sans nier ces difficultés et les souffrances qu'elles engendrent, il nous semble plus fructueux d'adopter une perspective qui met plutôt l'accent sur leurs compétences, leurs capacités créatrices et leurs acquis qu'ils développent et acquièrent comme agents actifs au sein des univers sociaux et culturels pluriels et complexes dans lesquels ils évoluent. C'est d'ailleurs cette perspective qu'ont choisi d'adopter la plupart des auteurs du collectif.

Prenons la langue, par exemple. Tout en reconnaissant que plusieurs langues autochtones sont aujourd'hui menacées, là où elles sont encore parlées, les jeunes autochtones sont bilingues, parfois multilingues (les jeunes Aborigènes, par exemple, parlent deux à trois langues vernaculaires), commu-

niquant dans leur langue maternelle et celle de la majorité du pays où ils vivent. En outre, les jeunes autochtones développent aujourd'hui des compétences pour agir et interagir dans différents milieux et environnements, ce qui n'est pas toujours le cas pour les jeunes non-autochtones. Chez les Atikamekw, par exemple, mais cela pourrait s'appliquer à de nombreux autres groupes autochtones, les jeunes adultes ont acquis et développé des compétences, des repères, des stratégies, des habiletés pour agir et interagir dans différents milieux et environnements que sont la communauté actuelle, la ville, et les territoires traditionnels (à des degrés divers selon les jeunes). Trois milieux et espaces distincts qui exigent des compétences particulières, maîtrisées à des degrés divers selon les individus, il va sans dire, mais qui ne sont pas moins parties intégrantes des univers contemporains des jeunes autochtones.

C'est aussi une telle perspective qu'adopte Girard à propos des enfants quechua de la rue à Quito, sujets d'une marginalisation multidimensionnelle. Exemple extrême s'il en est un, elle met ici en valeur l'agencéité de ces jeunes sujets, soit « leurs capacités de production, de négociation et d'interprétation de formes culturelles plurielles et complexes », soulignant « les capacités créatrices par lesquelles ils construisent leur propre vie ». Elle démontre de manière éloquent comment ces enfants, pour le moins marginalisés, développent des compétences particulières et comment ils allient, de manière complémentaire, l'école, le travail dans la rue, les activités ludiques, et les responsabilités envers leurs familles et leur communauté, tout en développant des stratégies pour se soustraire à la répression policière. Le vécu de ces enfants et leurs perceptions de leur univers social les emmènent à prendre une position critique face aux visées et discours universalisant et normalisateurs d'organisations internationales et d'instances supranationales comme l'Unicef, lesquelles véhiculent et cherchent à imposer une « vision idéalisée de l'enfance construite en Occident, soit la protection, l'innocence et l'incompétence ». Elle oppose aux discours de victimisation et de négation de l'agencéité, une approche qui met l'accent sur les compétences des jeunes autochtones, soit celles qu'ils développent au sein de leur propre culture générationnelle et celles qui leur ont été transmises par leurs aînés.

Contrairement aux jeunes de la société majoritaire, les jeunes autochtones doivent doublement se positionner : face à leur propre communauté et aux générations qui les précèdent (face à leurs parents et grands-parents, c'est une génération qui doit faire ses preuves), mais aussi face à la société dominante, ainsi qu'aux préjugés de celle-ci, voire au racisme. C'est là un aspect que l'on ne peut négliger et qui nous rappelle sans cesse que face à la société dominante, les jeunes autochtones sont autochtones, ou plus précisément maya, atikamekw, kanak ou maaori, avant d'être jeunes. Comme leurs parents et leurs grands-parents avant eux, les jeunes autochtones doivent se positionner face aux discours et représentations véhiculés au sein de la

culture majoritaire sur leur altérité et leur différence. Il n'y a qu'à évoquer ici, à l'instar de Melenotte, les mythes du bon et du mauvais sauvage qui ont une longue histoire dans l'imaginaire occidental : les sauvages sont tantôt nobles, tantôt ignobles, et leur sont associées des perceptions polarisées d'exotisme (d'Éden) et de dégoût. Ces images se maintiennent dans le contexte contemporain. Celle du bon sauvage, véhiculée, entre autres, par les groupes écologistes et altermondialistes, ou le mouvement Nouvel Âge, est celle de l'autochtone proche de la nature, respectueux de la Terre Mère, à la spiritualité riche et non contaminée ; dans les termes de Melenotte, le bon sauvage est immaculé par essence mais menacé par les débauches occidentales. L'anthropologie, ajoute-t-elle, aura aussi contribué à alimenter l'image idéalisée des communautés autochtones comme consensuelles, harmonieuses et égalitaires. À l'inverse, l'image du mauvais sauvage est celle de l'autochtone alcoolique et violent, dépendant de l'État et dépourvu et incompétent face aux exigences de la modernité ; dans ce second cas, nous dit Melenotte, les traditions indigènes sont souvent diabolisées, présentées comme autoritaires et violentes et menaçantes pour les droits de l'homme.

Face à ces discours opposés, mais aussi pour une meilleure compréhension des différences qui peuvent exister entre les jeunes autochtone et non autochtone, l'exemple offert par Melenotte est tout à fait pertinent et très éloquent. Elle analyse la rencontre entre les jeunes indigènes zapatistes et les jeunes Européens « altermondialistes et humanitaires » venus au Chiapas dans un esprit d'exotisme, de voyages initiatiques, mais aussi de solidarité face à la dimension politique anticapitaliste du discours zapatiste, à la recherche d'un « alter-natif ». Or, la rencontre, nous dit-elle, n'a pas vraiment lieu et semble plutôt se fonder sur « un malheureux malentendu », dans la mesure où, entre autres facteurs, un monde de différences (sociales, culturelles et idéelles) distingue ces deux groupes. Pour la majorité des jeunes indigènes zapatistes (mis à part les miliciens, qui sont d'ailleurs soustraits aux regards des étrangers), leur réalité et préoccupations au quotidien sont assez éloignées de toute motivation ou activité révolutionnaire. Dans ce monde paysan, les tâches domestiques et agricoles dès un très jeune âge, les mariages dès l'âge de quinze ans, l'exil urbain à la recherche d'un travail ou encore le faible taux de scolarisation font entrer les jeunes dans le monde adulte beaucoup plus rapidement que les jeunes européens venus les rencontrer. Ces jeunes autochtones assument dès leur jeune âge des responsabilités familiales et collectives dont sont exempts – ou privés – les jeunes européens. Les jeunes européens sont ainsi souvent déçus « de ne rencontrer que de simples paysans non armés, religieux de surcroît, et dont le quotidien peut sembler éloigné de l'idée romantique que l'on se fait du Chiapas en Europe ». L'auteure conclut en ces termes : « On a parfois le sentiment que deux *communitas* distinctes se créent en parallèle sur un même territoire [...] c'est là la grande ironie de la solidarité. »

Or, on assiste, depuis peu, à la mise en place d'une autre solidarité. Celle qui se crée entre les jeunes autochtones à travers le monde, soit par le biais des nouvelles technologies de communication dont ils font d'ailleurs grand usage (évidemment, quand les conditions matérielles le permettent), soit par des programmes d'échange transnationaux. Par la création de nouveaux réseaux d'échange et de solidarité, les jeunes autochtones, du moins certains d'entre eux, sont à la fois des acteurs locaux et transnationaux. Comme les jeunes non-autochtones, ils ont accès aussi à la culture hégémonique, délocalisée et « désethnicisée » ; ils consomment largement – encore là, lorsqu'ils en ont les moyens – la culture populaire mondialisée et s'identifie à celle-ci, mais sans nier leur autochtonie. Ceci crée des liens et permet, dans certains contextes, des rapprochements entre les jeunes, autochtones et non autochtones. La musique, par exemple, celle qu'ils jouent et produisent, tous les styles confondus, occupe une place importante dans la vie des jeunes autochtones. Mais peut-être en a-t-il toujours été ainsi dans ces sociétés où les expressions et le sens esthétiques constituaient une facette du quotidien ?

Conclusion

Il est indéniable que cet ouvrage collectif contribuera de manière significative aux études autochtones et à une meilleure compréhension des transformations, tantôt subtiles, tantôt majeures, orchestrées au sein des sociétés et communautés autochtones à partir d'influences à la fois endogènes et exogènes. La catégorie sociale des « jeunes » était, à venir jusqu'à très récemment, inexistante dans les milieux autochtones. Elle l'est d'ailleurs encore dans plusieurs régions où les jeunes assument très tôt leurs responsabilités d'adultes. Cela semble être le cas notamment chez les jeunes du Chiapas, du Yucatán et de Quito que Melenotte, Labrecque et Girard ont côtoyés. C'est le cas aussi dans ces sociétés autochtones où les jeunes femmes sont encore nombreuses à connaître la maternité très tôt. Chez les Aborigènes australiens, il n'est pas rare qu'une jeune femme de vingt ans ait déjà plusieurs enfants ; à 35 ans, plusieurs assument leurs responsabilités en tant que grands-mères. Traditionnellement, le passage de l'enfance à l'âge adulte était souvent marqué et signifié par les rites initiatiques. L'entrée dans le monde adulte ne signifiait pas pour autant l'accès à toutes les sphères de savoir et de pouvoir : l'individu devait progresser dans la vie, acquérir de l'expérience, démontrer son autonomie et son sens des responsabilités, montrer sa valeur, ses capacités d'agriculteur ou de chasseur, ses capacités oratoires, sa maîtrise des pratiques rituelles. Beaucoup de choses ont changé depuis : le jeune autochtone évolue dans deux mondes ou du moins doit faire ses preuves dans deux mondes dont la coexistence n'est pas toujours évidente.

Les auteurs ont cherché à se distancier d'un discours de victimisation, d'un discours qui se limite à identifier les jeunes autochtones aux problé-

matiques sociales. Sans nier les difficultés et les souffrances de ces jeunes, ils ont fait valoir plutôt les défis qu'ils tentent de relever et les manières originales dont ils le font (avec souvent le support des générations qui les ont précédés), mais aussi les visions et les rêves qui les animent. Ce qui est le plus troublant face à cette catégorie est le degré de contrôle et de normalisation que la société dominante tend à garder tel quel, c'est-à-dire comment la société dominante cherche à évaluer la valeur et l'état de santé sociale de la jeunesse autochtone à son plus ou moins grand degré d'intégration à la modernité et à l'idéologie individualiste et capitaliste, et à son degré de scolarisation, sans considérer les compétences locales. Ne serait-ce que pour éviter de participer, même indirectement, à cette tentative et stratégie de contrôle, de gestion et de normalisation, je suggérerais aux anthropologues d'user de prudence et de nuancer leurs propos lorsqu'ils parlent des « jeunes autochtones » comme une catégorie sociale. Dans leur expérience et leur être-au-monde, les jeunes autochtones vivent au quotidien les tensions et les négociations de sens entre leur engagement envers une société civile à laquelle ils s'identifient plus ou moins et leurs responsabilités et solidarités envers leur société d'appartenance. Les projets de société dont ils sont porteurs ils les partagent, plus souvent qu'autrement, avec les leurs plutôt qu'avec une jeunesse non autochtone. Depuis 500 ans pour certaines, plus récemment pour d'autres, les sociétés autochtones déploient, à chaque génération, des stratégies nouvelles à la fois de résistance, d'engagement et de coexistence. Quoi qu'il en soit et dans tous les cas, la différence et les revendications de reconnaissance des autochtones dérangent.

Références

- GOULET J.-G. A. et HARVEY-TRIGOSO K., « L'espérance passe de la forêt au milieu scolaire : clivage et continuité dans les valeurs entre générations de Dènès Tha », *Recherches amérindiennes au Québec*, 35 (3), 2005, p. 71-84.
- POIRIER S., « Reflections on Indigenous Cosmopolitics/Poetics », *Anthropologica*, 50 (1), 2008, p. 75-85.
- POIRIER S., « La (dé)politisation de la culture ? Réflexions sur un concept pluriel », *Anthropologie et sociétés*, 28 (1), 2004, p. 7-21.
- POIRIER S., « Contemporanéités autochtones, territoires et (post)colonialisme. Réflexions sur des exemples canadiens et australiens », *Anthropologie et sociétés*, 24 (1), 2000, p. 137-153.
- SAHLINS M., « Goodbye to *Tristes Tropiques*. Ethnography in the Context of Modern World History », *Journal of Modern History*, 65, 1993, p. 1-25.