

RAPPORT DE RECHERCHE

Projet financé par la Fondation
de l'Université du Québec à Chicoutimi



ANALYSE DES PRATIQUES ÉDUCATIVES DÉVELOPPÉES AVEC
DES ENSEIGNANTES INNUES ET DES SAVOIRS AUTOCHTONES
MOBILISÉS EN CLASSE DE MATERNELLE DANS LE CADRE
D'UN PROJET DE FORMATION EN ÉDUCATION PRÉSCOLAIRE

Rédigé par Elisabeth Jacob
et Pascaline Pacmogda

PAGE DE CRÉDIT

Responsable de la recherche :

Elisabeth Jacob, Ph. D., UQAC

Co-chercheurs :

Christine Couture, Ph. D., UQAC

Loïc Pulido, Ph. D., UQAC

Constance Lavoie, Ph. D., Université de Sherbrooke

Collaborateurs :

Sylvie Pinette, Directrice de l'éducation, Institut Tshakapesh,

Centre des Premières Nations, Nikanite

Assistants de recherche :

Shanie Bouchard, Roxanne Labrecque, Pascaline Pacmogda, Anne Sioui-Riverin, Alex Tremblay

Soutien financier :

Fondation de l'Université du Québec à Chicoutimi

Révision linguistique :

Sophie Diotte

Graphisme :

La Boîte Rouge VIF

ISBN 2022 :

978-2-925285-02-1

Pour citer ce rapport :

Jacob, E., Pacmogda, P., Couture, C., Pulido, L., Lavoie, C et Pinette, S. (2022). Analyse des pratiques éducatives développées avec des enseignantes innues et des savoirs autochtones mobilisés en classe de maternelle dans le cadre d'un projet de formation en éducation préscolaire. Université du Québec à Chicoutimi.

« La maternelle, c'est toujours les premiers pas de l'éducation. C'est vraiment la colonne vertébrale de l'enfant qui apprend à l'école. C'est vraiment les premières racines que j'entreprends de sa vie éducative. »

- Participante E4



REMERCIEMENTS

Nous tenons à remercier toutes les personnes qui ont participé à ce projet de recherche ainsi que les partenaires qui ont joué un rôle dans sa réalisation. Nos remerciements s'adressent d'abord à la Fondation de l'Université du Québec à Chicoutimi. Votre soutien financier a permis d'assurer la réalisation du projet de recherche. Nous souhaitons exprimer notre reconnaissance aux étudiantes inscrites au programme court en éducation préscolaire en contexte autochtone ainsi qu'à celles qui ont participé au projet avec qui nous avons eu le plaisir de le réaliser. Votre engagement contribue à nourrir des réflexions sur les pratiques enseignantes. Enfin, nous tenons à remercier l'Institut Tshakapesh et le Centre des Premières Nations Nikanite pour leur précieuse collaboration.

TABLES DES MATIÈRES

Introduction	6
Chapite 1 : Le développement d'un programme répondant aux besoins des milieux autochtones.....	7
1.1 Le besoin de créer un programme de formation	7
1.2 La description du programme de formation	9
1.3 La formation et la recherche	11
Chapite 2: Cadres de référence	13
2.1 Un programme culturellement adapté aux besoins des étudiantes autochtones	13
2.2 Pratiques enseignantes	15
2.3 Les savoirs enseignants.....	18
2.3.1 Savoirs acquis en formation et dans la pratique.....	18
2.3.1 Savoirs autochtones	19
Chapite 3: Méthodologie.....	22
3.1 L'approche de recherche collaborative	22
3.2 Les participantes	22
3.3 Données recueillies	23
3.4 L'analyse des données.....	24
Chapite 4: Les résultats	25
4.1 Les savoirs autochtones mobilisés dans les activités proposées par l'enseignante ou initiées par l'enfant en classe de maternelle	25
4.1.1 Les activités culturelles	25
4.1.2 Les langue culturelles	27
4.1.3 La participation des Aînés et des parents	29
4.2 Les pratiques en développement d'enseignantes innues à l'éducation préscolaire dans le cadre du programme court en éducation préscolaire en contexte autochtone	32
4.2.1 Le programme d'éducation préscolaire.....	32
4.2.2 Le développement des enfants	33
4.2.3 La planification à l'éducation préscolaire	34
4.2.4 L'aménagement des aires de jeu et les routines.....	37
4.2.5 Les jeux	39
4.2.6 La musique, le théâtre et la science à l'éducation préscolaire	42
4.2.7 Le développement professionnel.....	43
Chapitre 5: Les limites de la recherche.....	46
Chapitre 6: Des suggestions pour bonifier le programme court en éducation préscolaire en contexte autochtone et des défis en suspens.....	47
Chapitre 7: À retenir	49
4.1 Résumé des faits	49
4.2 Pour aller plus loin	50
Références.....	52

LISTE DES FIGURES

Figure 1 : La collaboration des partenaires p.10

Figure 2: Pratiques enseignantes – pratiques d’enseignement..... p.15

Figure 3: Interrelations entre les savoirs enseignants..... p.17

Figure 4: Synthèse de l’interrelation des principaux concepts du cadre théorique.....p.21

Figure 5: Situations d’apprentissage et de développement planifiées par E5 dans le cours
pédagogie au préscolaire..... p.35

Figure 6: Situations d’apprentissage et de développements planifiées par E4 dans le cours
pédagogie au préscolaire.....p.36

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 : Le programme court de premier cycle en éducation préscolaire
en contexte autochtonep.9

Tableau 2: Chercheurs de l’équipe de recherche.....p.11

Tableau 3: Contenus et adaptations des cours du PCÉPCAp.14

Tableau 4: Typologie des savoirs enseignants selon Altet (1994, 2008, 2012)p.18

Tableau 5: Les participantes aux entretiens (2019-2020)p.23

LISTE DES ACRONYMES

CPE	Centre de la petite enfance
CVR	Commission de vérité et réconciliation
DSÉ	Département des sciences de l’éducation
CPNN	Centre des Premières Nations Nikanite
PCÉPCA	Programme court de premier cycle en éducation préscolaire en contexte autochtone
UQAC	Université du Québec à Chicoutimi

INTRODUCTION

La formation initiale et continue des enseignantes demeure dans l'ensemble du Québec une priorité pour rehausser la qualité éducative en classe d'éducation préscolaire. Dans cette optique, l'Institut Tshakapesh souhaitait mettre en place un programme de formation adapté aux réalités et aux besoins des écoles membres de leur organisation afin de soutenir les enseignantes autochtones non qualifiées ou encore de préparer la relève enseignante. En collaboration avec l'Institut Tshakapesh, le Centre des Premières Nations Nikanite (CPNN) de l'UQAC et le Département des sciences de l'éducation (DSÉ), le programme court en éducation préscolaire en contexte autochtone a vu le jour en janvier 2019. Le projet de recherche dont il est question dans ce rapport documente les pratiques en développement des étudiantes inscrites dans ce programme et les savoirs autochtones qu'elles mobilisent dans leur classe. Il permet de partager les pratiques développées par les étudiantes/participantes de cette première cohorte et d'envisager des moyens pour mieux accompagner les étudiantes en formation initiale et continue. Les retombées permettent en outre de mieux saisir de l'intérieur les pratiques de ces dernières, autant dans leurs interventions éducatives auprès des enfants que dans les savoirs autochtones qu'elles mobilisent afin de soutenir les enfants de leur classe.

CHAPITE 1 : LE DÉVELOPPEMENT D'UN PROGRAMME RÉPONDANT AUX BESOINS DES MILIEUX AUTOCHTONES

1.1 Le besoin de créer un programme de formation

L'Institut Tshakapesh, un organisme qui dispense aux communautés innues membres des services de qualité dans les domaines de la langue, de la culture et de l'éducation pour favoriser la réussite de tous, constate des besoins de formation chez les enseignantes des écoles innues de la Côte-Nord et de la basse Côte-Nord (Institut Tshakapesh, 2017). La qualification d'enseignantes innues maîtrisant la culture et la langue de leur milieu est aussi un enjeu majeur dans plusieurs communautés autochtones. Sans toujours avoir reçu une formation initiale en éducation à la petite enfance ou en enseignement, les enseignantes autochtones en exercice dans les classes d'éducation préscolaire des écoles autochtones mettent en pratique ce qu'elles pensent important pour favoriser le développement des enfants. Or, les connaissances sur le développement de l'enfant, les pratiques en éducation préscolaire, les programmes d'éducation préscolaire et leur adaptation devraient être normalement apprises en formation initiale afin qu'ils puissent répondre à la culture autochtone (Commission Vérité et Réconciliation [CVR], 2015; Friendly *et al.*, 2018). De plus, les enseignantes non qualifiées font face à des défis supplémentaires, notamment ceux d'intégrer leurs savoirs culturels dans une pédagogie du jeu, de bien comprendre le développement des enfants (Jacob *et al.*, 2021; Eisazadeh *et al.*, 2017), de comprendre et d'adapter les programmes éducatifs de la petite enfance afin qu'ils puissent répondre à leur culture (CVR, 2015; Friendly *et al.*, 2018; Mashford-Pringle, 2012; Ball, 2012) ainsi que d'intégrer des modèles d'apprentissage prenant en considération les cultures autochtones (Conseil canadien sur l'apprentissage, 2007).

Face à ces constats, l'Institut Tshakapesh souhaitait offrir un programme de formation adapté culturellement aux réalités des écoles membres de leur organisme et permettant :

- 1) de former les intervenantes innues sur les différentes approches pédagogiques de l'éducation préscolaire en contexte autochtone;
- 2) d'offrir la possibilité de qualifier les enseignantes à l'éducation préscolaire déjà en exercice dans leur milieu;
- 3) d'offrir la possibilité de qualifier de nouvelles enseignantes pour préparer la relève.

Face à ces constats, l'Institut Tshakapesh souhaitait offrir un programme de formation adapté culturellement aux réalités des écoles membres de leur organisme et permettant :

- 1) de former les intervenantes innues sur les différentes approches pédagogiques de l'éducation préscolaire en contexte autochtone;
- 2) d'offrir la possibilité de qualifier les enseignantes à l'éducation préscolaire déjà en exercice dans leur milieu;
- 3) d'offrir la possibilité de qualifier de nouvelles enseignantes pour préparer la relève.

Dès janvier 2018, plusieurs rencontres ont eu lieu entre l'Institut Tshakapesh, le Centre des Premières Nations Nikanite, ainsi que le Département des sciences de l'éducation à l'Université du Québec à Chicoutimi (UQAC). Ces rencontres avaient comme objectif de mieux comprendre les besoins des milieux de pratique afin d'offrir un programme de formation culturellement adapté et destiné aux enseignantes innues en exercice et aux futures enseignantes à l'éducation préscolaire. Le programme devait répondre aux besoins exprimés par l'Institut Tshakapesh, mais également répondre aux besoins des autres communautés desservies par le centre des Premières Nations Nikanite. À ce sujet, le gouvernement, conscient de l'importance de la question, suggère d'autochtoniser les programmes universitaires en enseignement (Conseil des ministres de l'Éducation, 2016; ministère de l'Éducation du Québec, 2020), dont ceux liés à la petite enfance (Conseil des ministres de l'Éducation, 2016). Dans cette perspective de décolonisation, ces programmes de formation doivent être enrichis afin que les étudiantes des Premières Nations puissent se sentir culturellement en sécurité dans leur formation universitaire en petite enfance et en éducation préscolaire (Jacob *et al.*, 2021).

1.2 La description du programme de formation

Le *Programme court de premier cycle en éducation préscolaire en contexte autochtone* (PCÉPCA), présenté au Tableau 1, est composé de cinq cours obligatoires¹ abordant différents aspects du développement de l'enfant et des fondements de l'éducation préscolaire².

Tableau 1 : Le programme court de premier cycle en éducation préscolaire en contexte autochtone

Titre du cours	Cheminement	Quelques contenus du cours
3PRS212-Pédagogie au préscolaire	Cours 1	Fondements de l'éducation préscolaire (p. ex. : l'historique de l'éducation préscolaire, le développement global de l'enfant et l'approche par le jeu). Les programmes d'éducation préscolaire (maternelle 4 ans et maternelle 5 ans). Planification d'un coin de jeu symbolique. Pratiques réflexives pour soutenir le jeu des enfants autochtones.
3PPG140-Étude du développement intellectuel	Cours 2	Courants constructivistes et socioconstructivistes afin de comprendre le développement cognitif de l'enfant, d'en connaître les principales étapes et établir les liens avec les apprentissages de l'enfant.
3PRS314-Développement affectivosocial et moral de l'enfant : intervention éducative en maternelle autochtone	Cours 3	Développement affectif, social et moral des jeunes enfants inuits, métis et des Premières Nations ainsi que ses composantes (p. ex. : concept de soi, estime de soi, émotions, résilience, attachement, tempérament, sexe, relation avec les parents). Besoins affectifs des jeunes enfants inuits, métis et des Premières Nations pour intervenir d'une manière appropriée à l'éducation préscolaire.
3PRS313-Environnement éducatif au préscolaire	Cours 4	Aménagement d'une classe d'éducation préscolaire. Domaines d'apprentissage à l'éducation préscolaire (p. ex. éveil aux langues, à la mathématique, à la science, aux arts - danse, musique, arts plastiques, arts dramatiques -). Planification d'ateliers. Observations des enfants.
3PRS311-Stratégies d'intervention au préscolaire	Cours 5	Qualité éducative et qualité des interactions en classe d'éducation préscolaire. Pratiques enseignantes dans des contextes d'éducation préscolaire d'ici et d'ailleurs (p. ex. : Nouvelle- Zélande). Planification d'activités pour rehausser la qualité éducative en classe.

¹ Le programme peut être consulté à l'adresse suivante : <https://www.uqac.ca/programme/0929-programme-court-en-education-prescolaire-contexte-autochtone>.

² Les cours du baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire ont été révisés à l'automne 2020. Les cours du programme court de premier cycle en éducation préscolaire en contexte autochtone ont également été révisés depuis. Dans ce rapport, nous utilisons l'ancienne nomenclature et description des cours.

Le PCÉPCA se donne à temps partiel à raison d'un ou deux cours par session sous formule hybride, c'est-à-dire qu'une partie des cours se fait en présentiel et l'autre, à distance. Il est important de souligner le caractère intensif des cours puisque le fonctionnement du programme a été adapté en fonction des besoins des communautés, de la cohorte d'étudiantes ou encore de la disponibilité des ressources professorales. Les étudiantes qui désirent poursuivre leurs études vers d'autres programmes en enseignement à l'UQAC (p. ex. : *certificat en formation d'aides-enseignants en milieu autochtone, certificat en formation de suppléants en milieu scolaire autochtone, baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire, etc.*) ont la possibilité de se faire reconnaître certains cours.

Comme l'illustre la figure 1, la création du PCÉPCA n'aurait pu être possible sans la collaboration et l'implication de l'Institut Tshakapesh, pour son rôle de conseiller auprès des milieux de pratique, du CPNN, pour le soutien aux étudiants et du DSÉ, pour la formation enseignante. Au cœur de cette collaboration, la confiance entre les partenaires, les échanges, le travail d'équipe ainsi que le partage des expertises ont notamment permis le succès et le déploiement du programme (Jacob, Pinette, Bacon et Riverin, 2019).



Figure 1 : La collaboration des partenaires

Source : Jacob, E., Pinette, S., Bacon, M. et Riverin, S. (2019).

1.3 La formation et la recherche

Sur la base de cette formation universitaire présentée, une équipe de professeurs du Département des sciences de l'éducation en collaboration avec l'Institut Tshakapesh et le centre Nikanite a aussi accepté de s'engager dans un projet collaboratif afin de documenter

les pratiques en développement des étudiantes inscrites au PCÉPCA. La documentation de ces pratiques demeure primordiale à étudier puisque leur analyse générera des connaissances pouvant être diffusées dans les milieux de pratique, de recherche et de formation.

Tableau 2 : Chercheurs de l'équipe de recherche

Nom des chercheurs	Cours enseignés dans le programme	Domaine de compétences	Recherche avec les communautés autochtones
Elisabeth Jacob	3PRS212 3PRS311	Éducation préscolaire Jeu symbolique Émergence de l'écrit	Codéveloppement des pratiques d'enseignantes en maternelle Jeux des enfants autochtones Pratiques de sécurisation culturelle
Loïc Pulido	3PRS314	Développement de l'enfant	Accompagnement des enseignants Pratiques de sécurisation culturelle
Christine Couture	Aucun	Didactique des sciences Éveil aux sciences en éducation préscolaire	Accompagnement des enseignants Pratiques de sécurisation culturelle
Constance Lavoie	Aucun	Didactique du français	Accompagnement des enseignants Enseignement des langues auprès des enfants autochtones

En effet, une des préoccupations actuelles en enseignement concerne la formation initiale et continue des enseignantes à l'éducation préscolaire (Boudreau *et al.*, 2019). Avec le déploiement des maternelles 4 ans, mais aussi pour rehausser la qualité éducative en classe d'éducation préscolaire, une formation adéquate auprès des enseignantes à l'éducation préscolaire demeure une priorité (April *et al.*, 2018; Bouchard *et al.*, 2017; Boudreau *et al.*, 2019). En contexte éducatif autochtone à la petite enfance, le concept de qualité éducative comprend également l'intégration des savoirs autochtones dans les activités de la classe (Jacob *et al.*, 2021; Mashon, 2010).

Ces savoirs font référence aux connaissances, aux savoir-faire et aux savoir-être dans une culture autochtone et font partie intégrante d'un système culturel prenant appui sur la langue, les pratiques, les interactions sociales et les rituels (UNESCO, 2017; Battiste, 2005). La valorisation de ces savoirs autochtones au sein de la formation universitaire permet le développement de mentalité visant à les reconnaître comme légitimes. Ainsi, la démarche d'autochtoniser les programmes de formation s'inscrit dans la perspective de réconciliation en réponse aux recommandations de la Commission de Vérité Réconciliation du Canada (2015) et la Déclaration des Nations Unies sur les droits des peuples autochtones (2008)

Les résultats de ce projet de recherche pourront être réinvestis dans la formation en enseignement auprès de tous les étudiants autochtones ou allochtones, ce qui contribuera à former des enseignants sur l'intégration de pratiques d'enseignement et la mobilisation des savoirs autochtones dans les salles de classe d'éducation préscolaire. Ils pourront aussi être réinvestis dans différents contextes de formation ou d'accompagnement visant le développement professionnel des enseignantes à l'éducation préscolaire.

Les pratiques qui seront documentées s'inscrivent dans un contexte où de possibles savoirs sont issus du programme de formation, mais également où les étudiantes ont acquis un certain savoir d'expérience en enseignant dans les classes d'éducation préscolaire, dans d'autres classes de niveau primaire ou encore en centre de la petite enfance (CPE). La question de recherche se formule ainsi :

Quelles pratiques les enseignantes innues développent-elles lorsqu'elles suivent un programme de formation en éducation préscolaire ?

Les objectifs de cette recherche sont :

- documenter les savoirs autochtones mobilisés dans les activités proposées par l'enseignante ou initiées par l'enfant en classe de maternelle;
- documenter les pratiques en développement d'enseignantes innues à l'éducation préscolaire dans le cadre du programme court de premier cycle en éducation préscolaire en contexte autochtone.

Des balises théoriques s'orientant autour de trois volets permettront une réflexion sur les deux objectifs à atteindre : le programme culturellement adapté, les pratiques enseignantes et les savoirs enseignants.

CHAPITE 2: CADRES DE RÉFÉRENCE

2.1 Un programme culturellement adapté aux besoins des étudiantes autochtones

Le programme court décrit précédemment montre brièvement quelques éléments de contenus de cours. Dans une perspective de décolonisation, plusieurs stratégies peuvent être employées afin d'autochtoniser les programmes de formation universitaire. Un programme culturellement adapté consiste, selon Kumpfer *et al.* (2002) à des changements sensibles à la culture d'une population aussi bien dans le fond que la forme. Cela implique donc qu'il faut pouvoir cibler, intégrer et organiser les éléments capitaux de la culture concernée afin d'obtenir un ensemble cohérent permettant d'atteindre les objectifs fixés. En ce sens, Bernal (2006) spécifie que deux éléments importants devront être pris en compte pour une décolonisation, à savoir la langue et le contexte, qui doivent correspondre aux manières de penser et aux valeurs prônées par la population concernée. Lemaire *et al.* (2020) et Hébert-Houle (2017) ne diront pas le contraire, car pour eux, pour une décolonisation réussie des programmes en enseignement, il existe trois éléments fondamentaux à prendre en compte. En plus de l'utilisation de la langue dont Bernal (2006) fait cas, ces auteurs citent la consultation et l'implication des membres de la communauté ou encore de partenaires autochtones ainsi que d'une pédagogie autochtone pour la transmission des savoirs.

✓ Conscient de cela, l'équipe de recherche a pris les mesures nécessaires pour faire de cette adaptation culturelle de programme une réussite. En plus des éléments cités plus haut, les chercheurs ont pris en compte des recommandations émises par le Conseil des ministres s'appuyant sur des propos de chercheurs et de leaders autochtones de ce domaine. En effet, ces derniers se sont exprimés à l'égard de la formation des enseignantes et certaines recommandations peuvent alors mener à des actions concrètes. Nous décrivons quelques-unes de ces recommandations en fonction de la spécificité du PCÉPCA :

✓ Partenariat : collaboration avec les Premières Nations pour élaborer des programmes et des cours (Moore, 2019). L'institut Thsakapesh et le Centre des Premières Nations Nikanite ont été des partenaires dans l'élaboration du programme court.

✓ Changement : les facultés d'éducation doivent former, encourager et promouvoir une nouvelle génération de membres du personnel éducatif, puisque ce sont eux qui entraîneront le changement des programmes de formation en enseignement dans les écoles (Moore, 2019). Le DSÉ a été ouvert pour coélaborer le programme de formation. Les professeurs sont conscients des besoins de formation dans les milieux autochtones.

✓ bien-être des étudiants : des programmes flexibles et enrichis pour les étudiants autochtones doivent être créés (Moore, 2019; Dion, 2019). Le PCÉPCA est flexible, respecte les congés culturels de chacune des communautés et convient aux étudiantes autochtones et à leur famille.

✓ Langue : les langues autochtones sont importantes (Moore, 2019). Les étudiantes ont la possibilité de discuter entre elles en langue autochtone dans les cours. L'utilisation de mots ou expressions en innu est autorisée dans certains travaux, mais les étudiants devaient les traduire en français. L'éveil aux langues et l'importance de la langue autochtone pour construire l'identité des enfants sont abordés dans certains cours du PCPÉCA.

✓ Culture : des apprentissages expérientiels et à l'extérieur sont proposés aux étudiants autochtones dans les cours (Dion, 2019; James, 2019). Des activités extérieures ont eu lieu durant le programme de formation (ex. : le jeu extérieur), les étudiantes avaient la possibilité de manipuler du matériel de jeu et de réfléchir à leur pratique.

✓ Savoir : l'apprentissage est une activité collective (Aitken, 2019). Les savoirs, les récits, les visions du monde et les pédagogies autochtones ont leur place à l'école et ils sont considérés comme égaux aux autres savoirs qui fondent les programmes et les contenus (Hare, 2019). Des discussions de groupe et des activités collectives se sont déroulées dans plusieurs cours du PCÉPCA. Les étudiants travaillent en équipe dans leurs travaux. L'intégration des savoirs autochtones dans les contenus de cours fait aussi partie des adaptations des cours, tel qu'en témoigne le tableau 3.

Tableau 3 : Contenus et adaptations des cours du PCÉPCA

Titre du cours	Adaptations/enrichissement des contenus pour faire des liens avec la culture autochtone
3PPG140-Étude du développement intellectuel	Le développement cognitif des enfants de 0 à 6 ans. Les conditions qui influencent le développement des conduites cognitives des enfants (le rôle de l'enseignant à cet égard incluant le contexte de vie des enfants). Relation entre la culture et le développement de la pensée des enfants.
3PRS314-Développement affectivosocial et moral de l'enfant : intervention éducative en maternelle autochtone	Les relations entre le développement du bien-être, de l'estime de soi et les activités en nature. Le développement identitaire des enfants autochtones selon leur contexte de vie (ex. : communauté, milieu urbain). Les liens entre environnement éducatif et résilience et le rôle des enseignantes à cet égard.
3PRS212-Environnement éducatif au préscolaire	Aménagement d'aires de jeu intégrant les cultures autochtones. Arts autochtones (ex. : perlage, artistes autochtones, danse autochtone). Éducation par la nature et liens avec les cultures autochtones.
3PRS311-Stratégies d'intervention au préscolaire	L'éducation préscolaire à Hawaii (liens avec les cultures autochtones). L'éducation préscolaire en Nouvelle-Zélande (liens avec la culture maorie). Qualité éducative en contexte autochtone.

L'introduction de la langue dans le vocabulaire d'enseignement est importante pour pouvoir expliquer certains concepts clés que ce soit dans le discours ou dans la pratique puisque « [l]a langue constitue le véhicule de notre interprétation du monde » (Campeau, 2019, p. 248). Toutefois, cela pose des défis pour l'enseignement universitaire puisque peu de professeurs maîtrisent une des langues autochtones.

L'adaptation culturelle d'un programme est un processus assez complexe, quelle que soit la nature du programme; il faut donc y mettre du sérieux et une grande rigueur (Castro, Barrera et Martinez, 2004; Kumpfer *et al.*, 2008). C'est un travail d'intégration de culture,

de norme et valeur d'une communauté donnée qui exige soin et attention. Dans le cadre de cette recherche, afin de mener un travail rigoureux qui pourrait répondre à nos objectifs, nous avons procédé à une intégration des dimensions culturelles autochtones aussi bien en

« surface » qu'en « profondeur » tout en prenant le soin de collaborer avec les partenaires concernés, c'est-à-dire l'institut Thsakapesh et le CPNN, de considérer la langue dans les différentes activités proposées et bien évidemment en prenant en compte l'épistémologie autochtone pour la transmission des connaissances par des apprentissages expérientiels.

2.2 Pratiques enseignantes

Il est intéressant de considérer la double dimension des pratiques développées par les enseignantes. Cette double dimension réfère à la distinction faite entre pratique enseignante et pratique d'enseignement, comme le présente la figure ci-dessous.

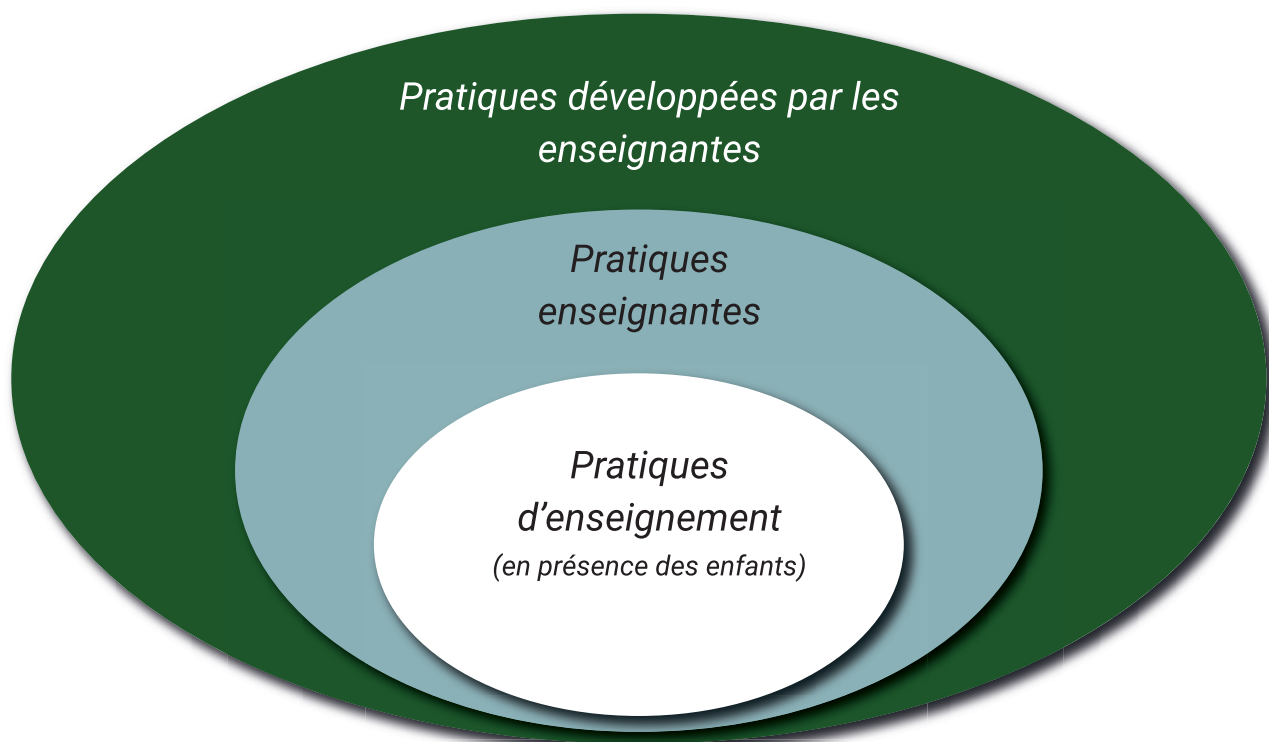


Figure 2 : Pratiques enseignantes – Pratiques d'enseignement
Source : Adaptée de Couture *et al.* (2021, p. 41)

Le concept de pratiques enseignantes renvoie aux pratiques sociales se traduisant « par la mise en œuvre des actions, des savoirs, des procédés et des compétences en actes d'une personne en situation professionnelle » (Altet, 1994, p. 8). Elle renvoie donc à l'ensemble des activités réalisées par l'enseignante dans l'exercice de ses fonctions (Martineau et Presseau, 2011).

À l'éducation préscolaire, il peut alors s'agir de rencontres avec les parents, de planification, de suivi avec d'autres intervenants de l'école (éducatrices en service de garde, éducatrices spécialisées), de concertation avec l'école pour le cheminement des enfants. *Pratiques d'enseignement* est une expression plus restrictive qui englobe notamment les tâches que fait l'enseignant dans sa classe avec les élèves (Martineau et Presseau, 2011). À l'éducation préscolaire, ces pratiques sont mises en place par l'enseignante pour soutenir les enfants dans leurs apprentissages et leur développement. Il s'agit notamment des activités pilotées par l'enseignante auprès des enfants ou encore des jeux initiés par l'enfant et guidés par l'enseignante (p. ex., lorsque les enseignantes soutiennent le langage oral et écrit des enfants lors des causeries). En d'autres termes, une pratique d'enseignement se déroule durant le temps scolaire, principalement en classe, en présence d'élèves, alors que les pratiques enseignantes s'inscrivent dans le cadre plus large de la collaboration et de la concertation au sein d'une équipe intervenant auprès de l'élève (Couture et al., 2021).

Les pratiques enseignantes sont souvent perçues comme étant contextualisées. En effet, même si l'enseignant s'est fixé préalablement des modalités d'intervention et même s'il les a planifiées auprès des enfants, ses pratiques s'organiseront et se structureront lorsqu'il sera en action avec les enfants de son groupe-classe (Bru et al., 2004). C'est pourquoi des auteurs insistent sur la notion de contexte des pratiques enseignantes (Bru, 2002 ; Bru et al., 2004). Tupin (2006, cité dans Tupin, 2012) mentionne d'ailleurs que les pratiques enseignantes s'insèrent dans les contextes proximal, médian et macrocontexte. Le contexte proximal se réfère soit aux contextes microsituationnels, comme les caractéristiques des élèves, de la classe, soit au contexte micropériphérique comme l'établissement et la famille. Le contexte médian tient compte des règlements et des programmes d'enseignement, alors que le macrocontexte se rapporte aux politiques éducatives et linguistiques qui elles, tiennent également compte des idéaux culturels et sociolinguistiques de la société.

En formation initiale, les étudiantes sont amenées à développer des pratiques enseignantes qui tiennent compte de ces différents contextes. Dans le cadre du PCÉPCA, ces pratiques concernent notamment le développement intellectuel et socioaffectif des enfants (contexte proximal microsituationnel). Les transitions avec les familles et leur apport dans la coéducation sont également évoqués dans le PCÉPCA (contexte proximal - micropériphérique). L'appropriation, par les étudiantes, des programmes d'éducation préscolaire fait partie du contexte médian, alors que certains fondements de l'éducation préscolaire, les politiques éducatives pour soutenir les enfants ou encore certains idéaux, dont la qualité éducative, font partie du macrocontexte.

Ces différents contextes des pratiques amènent un questionnement sur une compréhension commune du savoir enseignant. Certaines pratiques peuvent se développer en acquérant de nouveaux savoirs enseignants, dont ceux issus du PCÉPCA ou encore en intégrant davantage dans la pratique les savoirs déjà acquis et les savoirs autochtones, comme l'illustre la figure 2. Les prochaines sections décrivent plus en détail ces types de savoirs.

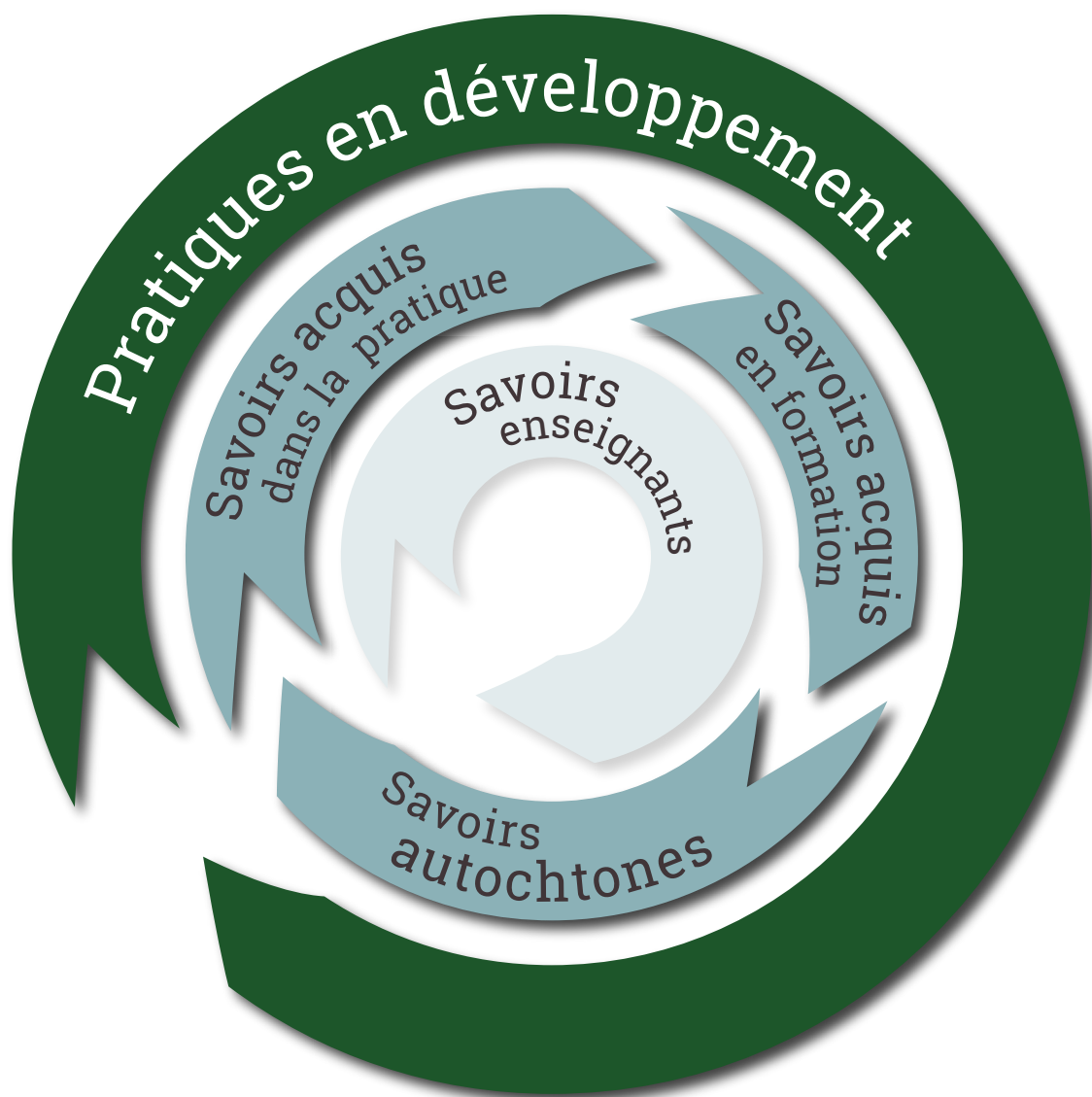


Figure 3 : Interrelations entre les savoirs enseignants

2.3 Les savoirs enseignants

Savoirs enseignants demeure un concept relativement flou dans les écrits scientifiques puisqu'il existe plusieurs courants de recherche, de conceptions et de définitions (Morales Perlaza, 2016). Toutefois, nous considérons que les savoirs enseignants sont un « amalgame de connaissances » construit par leur interaction dans la pratique et par les expériences vécues (Gagnon, 2011, p. 17). La profession enseignante étant complexe, ces savoirs se développent souvent à partir d'une interaction entre différents types de savoirs (Uwamariya et Mukamurera, 2005). Dans le cas qui nous concerne, les savoirs issus de la formation et de la pratique ainsi que les savoirs autochtones sont présentés.

2.3.1 Savoirs acquis en formation et dans la pratique

Dans ce cadre de référence, nous retiendrons la typologie d'Altet (1994, 2008, 2012) pour mieux comprendre les savoirs acquis en formation et dans la pratique. Le tableau 4 présente cette typologie ainsi qu'une description de ces savoirs en contexte d'éducation préscolaire. Tous ces types de savoirs sont intégrés dans les cours du PCÉPCA.

Tableau 4 : Typologie des savoirs enseignants selon Altet (1994, 2008, 2012)

Typologie	Définition
Savoirs à enseigner	Savoirs académiques, scientifiques et pédagogiques qui sont relatifs au contenu à transmettre. <i>Savoirs à enseigner</i> aux enfants dans les classes et qui tiennent compte de leurs apprentissages et de leur développement. Certains de ces savoirs se trouvent dans les programmes de formation, dont les programmes d'éducation préscolaire. *** <i>Savoirs autochtones</i> .
Savoirs pour enseigner	Savoirs scientifiques et pédagogiques élaborés par les sciences de l'éducation et les professeurs en développement de l'enfant, en éducation préscolaire et des didacticiens. Savoirs issus des recherches ou de pratiques formalisées. Ces savoirs ont pour finalité d'aider l'enseignant à rendre intelligible le processus apprendre – développer dans sa relation pédagogique avec les enfants et à agir à partir d'un cadre balisé. *** <i>Savoirs autochtones</i>
Savoir sur enseigner :	Savoirs issus d'une formalisation de la pratique. Savoirs pragmatiques sur le <i>comment faire</i> à travers l'expérience quotidienne du travail. Ces savoirs ont été formalisés par les échanges entre les enseignants, par les pairs ou des experts sur la <i>manière de faire</i> ou d'agir auprès des enfants. *** <i>Savoirs autochtones</i> .
Savoirs de la pratique	Savoirs d'expérience des enseignants. Savoirs parfois implicites, car issus des actions des enseignantes. Savoirs contextualisés. La majorité des étudiantes du PCÉPCA ont acquis de l'expérience de travail dans les classes du préscolaire.

Même si plusieurs de ces savoirs s'acquièrent en formation, Altet (2008) rappelle que c'est grâce à leur expérience pratique, dans un milieu de travail, que « les enseignantes traduisent et adaptent les savoirs acquis en formation, pour les ajuster à la réalité du métier » (p. 94). C'est le contact avec la réalité de l'activité professionnelle qui mobilise, interroge les savoirs théoriques acquis pour les réapprendre, les traduire autrement, les convertir, les reconfigurer. Dans l'expérience du travail enseignant se réalise le métissage de ces différents savoirs (Altet, 2008). Cette même auteure précise qu'une formation pourra être vécue différemment par les étudiants, soit de façon passive comme une *accumulation de nouveaux contenus* ou bien de façon active comme un *processus de changement*. Le rapport à la formation et le rapport aux savoirs s'inscrivent dans deux paradigmes et sont tirés des modalités de la formation et du positionnement des personnes qui la suivent (Altet, 2008). Dans le *paradigme technologique*, le « savoir est un objet à stocker » (p. 99) tandis que dans le *paradigme biologique*, la formation est un processus et construction de la personne. Le savoir est alors « objet de construction, de réflexion en soi » (p. 99).

2.3.1 Savoirs autochtones

L'une des préoccupations importantes dans les contextes éducatifs autochtones de la petite enfance est le maintien de la culture autochtone qui doit notamment se refléter dans la prestation des services aux enfants et aux parents, dans la formation du personnel et dans les interventions éducatives (Friendly *et al.*, 2018; Mashford-Pringle, 2012; Ball, 2012). Ces éléments figurent dans l'une des priorités d'action de la Commission de vérité et réconciliation du Canada (2015) qui est d'« élaborer des programmes d'éducation de la petite enfance adaptés à la culture des familles autochtones » (p. 350). L'intégration des savoirs autochtones dans les contextes éducatifs de la petite enfance serait d'ailleurs un indicateur de la qualité éducative dans les milieux autochtones (Mashon, 2010).

Une majorité de chercheurs et de leaders autochtones s'entendent pour dire que les savoirs autochtones sont des connaissances relationnelles, des savoir-faire, des pratiques et des représentations développés par des sociétés ayant une longue histoire traditionnelle avec leur environnement et qui ont un impact dans la vie quotidienne de ces peuples (Battiste, 2008; Wilson, 2001, 2003, 2008, 2013). Le Goater (2007) souligne que cette collection de savoirs fait partie d'un ensemble culturel encore plus complexe comprenant le langage, les rites, la spiritualité et la cosmogonie. Ces savoirs se sont transmis au fil des générations et même s'ils sont reconnus dans certains domaines, notamment en environnement et en gestion des ressources, ils sont souvent considérés comme limités et sporadiques dans d'autres domaines de la science (Dentzau, 2019). Ils constituent notamment la base de prise de décisions relatives aux différents aspects de la vie : la chasse, la pêche, la cueillette, l'agriculture, la conservation et la distribution de la nourriture, la localisation et la collecte des plantes utiles pour combattre les maladies et les blessures, l'interprétation des phénomènes climatiques, la fabrication des vêtements et des outils, l'orientation et la navigation, l'aménagement des relations entre la société et la nature, l'adaptation aux changements sociaux et environnementaux (Le Goater, 2007).

Plus spécifiquement, en sciences de l'éducation, Battiste (2008) définit les savoirs autochtones comme :

Un ensemble complexe de langues, d'enseignements et de technologies développés et entretenus par les civilisations autochtones. Souvent oraux et symboliques, ils sont transmis à la génération suivante par la tradition orale grâce à la structure des langues autochtones dans la modélisation, les cérémonies, la résolution de problèmes et l'animation, plutôt que par l'écrit. Les savoirs autochtones sont généralement intégrés dans les expériences et les enseignements intergénérationnels des peuples autochtones plutôt que dans une bibliothèque ou dans des revues de recherche appliquée

(traduction libre, p. 87).

Ces savoirs autochtones représentent la culture, la façon de voir le monde, le temps, le langage, la spiritualité, la place dans l'univers et les histoires du monde autochtone (Semali et Kincheloe, 2011; Smith, 2012). Dans plusieurs communautés autochtones, le savoir est une façon d'être ensemble dans le monde (Keane, Khupe et Muza, 2016). Ces savoirs autochtones devraient être valorisés et considérés comme un ensemble de connaissances scientifiques tout aussi importantes que les savoirs non autochtones (Dentzau, 2019).

Les savoirs autochtones doivent être également transmis aux jeunes enfants, en contexte éducatif de la petite enfance. Dans ce cas de figure, ces savoirs comprennent notamment l'intégration des activités culturelles au sein de l'établissement, par exemple les percussions, les chants, les arts, la danse, la préparation de plats traditionnels, les sorties dans la nature et le soulignement des fêtes communautaires. L'enseignement de ces activités traditionnelles, leur réalisation dans une langue autochtone et la présence des Aînés sont des moyens cités pour transmettre les connaissances aux enfants (Jacob *et al.*, 2020; Mashon, 2010).

Il existe des différences dans les savoirs à transmettre selon les communautés, mais il existe des similitudes entre les principes pédagogiques pour les transmettre, ce qui fait référence à la pédagogie autochtone (Campeau, 2019). Cette pédagogie se caractérise comme étant globale, simultanée et relationnelle. Les significations sont construites en recherchant des relations dans des contextes significatifs, souvent par le biais d'histoires et d'observations (Ball et Simpkins, 2004). Dans cette pédagogie, les savoirs sont interdisciplinaires, s'inscrivent dans l'action des individus et servent la communauté dans un continuum de développement; ils se transmettent dans un contexte réel et dans le quotidien des familles (Campeau, 2019). Dans le cadre de programme de formation en enseignement, l'enseignant-formateur occupe une place de *passeur culturel*, puisqu'il initie une réflexion pour amener les étudiantes-enseignantes à faire de nouveaux apprentissages et surtout à améliorer leur esprit critique vis-à-vis de la culture (p. ex., la culture innue) tout en respectant le programme établi par le ministère (Nadeau, 2021). Ainsi, les étudiantes-enseignantes peuvent développer des stratégies pour intégrer la culture autochtone dans leurs activités d'enseignement-apprentissage.

Au-delà de certaines considérations éthiques, juridiques, sociologiques et culturelles, les réalités de l'éducation des peuples autochtones renferment une dimension politique importante qui est en relation avec l'utilité des savoirs autochtones pour la société dans sa globalité. Cette utilité bien réelle pour la sauvegarde de la diversité culturelle, mais également pour la recherche de nouvelles perspectives de développement de la société devrait servir de moteur à leur préservation et à leur sauvegarde à travers des initiatives consensuelles et intégratrices. À ce propos, Arun Agrawal (2017), affirme que : « En revanche, une fois qu'un savoir utile a été isolé et attesté, la machine du développement peut démarrer. L'utilité potentielle de ce savoir devient le critère qui commandera tous les efforts éventuels en faveur de sa protection » (p. 330).

Ce cadre théorique a permis de définir les trois concepts principaux, dont ceux du programme culturellement adapté, des pratiques enseignantes en développement ainsi que des savoirs enseignants, dont les savoirs acquis en formation et dans la pratique et les savoirs autochtones. La figure 4, à la page suivante, fait la synthèse de l'interrelation entre ces trois concepts.

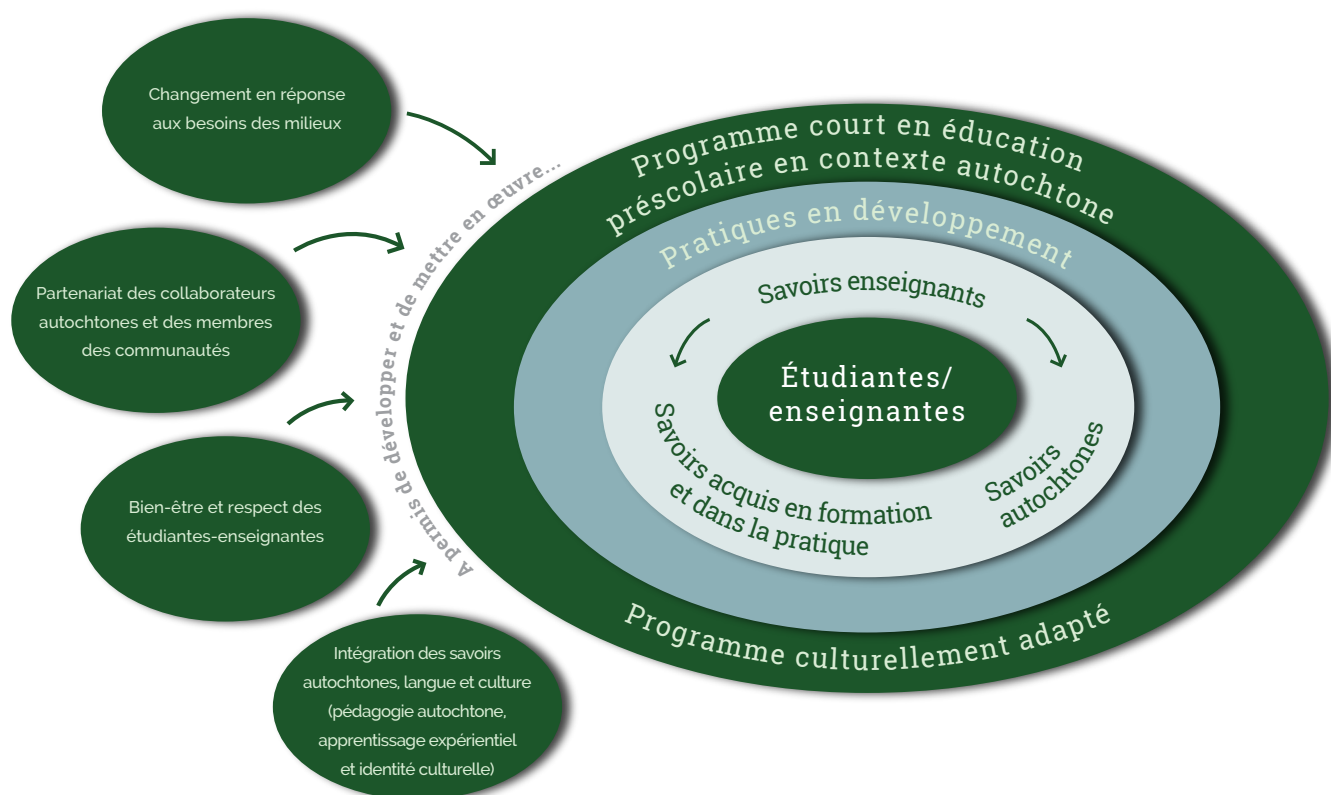


Figure 4 : Synthèse de l'interrelation des principaux concepts du cadre théorique.

CHAPITE 3 : MÉTHODOLOGIE

L'approche de recherche retenue doit permettre aux participantes d'exprimer leur point de vue sur le développement de leurs pratiques enseignantes, notamment au moyen du PCÉPCA. Le travail consiste également à considérer l'expertise de ces participantes alors qu'elles mobilisent des savoirs autochtones en classe avec les enfants. C'est dans cet esprit de partage et de collaboration que le projet a été réalisé avec les participantes. La démarche de recherche ne s'inscrit pas spécifiquement dans le courant de la recherche autochtone, telle que définie par les institutions de recherche (Assemblée des Premières Nations du Québec et du Labrador, 2014; Conseil de recherche en sciences humaines, 2018; Secrétariat sur la conduite responsable de la recherche, 2016), mais partage certains principes. C'est une relation de collaboration basée sur la reconnaissance et la réciprocité, la participation des acteurs dans le respect des recherches participatives et la reconnaissance des systèmes de connaissances des communautés autochtones (Jacob, 2017; Wilson, 2008; Maheux, 2021).

3.1 L'approche de recherche collaborative

Une démarche de recherche collaborative (Desgagné, 2001; Desgagné, Bednarz, Leblais, Poirier, et Couture, 2001) a été retenue pour analyser les pratiques développées par les enseignantes inscrites au PCÉPCA et les savoirs autochtones mobilisés auprès des enfants. L'importance de considérer le point de vue des acteurs dans le développement de leurs pratiques, la reconnaissance de leur expertise et l'importance de la réciprocité sont quelques-unes des raisons évoquées pour expliquer le choix de notre approche de recherche. La coconstruction des savoirs sur les pratiques (Desgagné *et al.*, 2001) par une contribution d'expertises définit la recherche collaborative. Dans ce projet, les expertises sont complémentaires : celle des enseignantes inscrites au PCÉPCA qui développent ces pratiques et mobilisent les savoirs autochtones, celle des membres de l'équipe de recherche qui soutiennent ce développement et font l'analyse de ces pratiques ainsi que les professeurs/chargés de cours qui leur ont enseigné pour développer de nouvelles pratiques. Il s'agit, comme le mentionne Proulx (2013), d'un maillage d'expertises qui permet d'aborder la question de la pratique enseignante dans toute sa complexité (Couture *et al.*, 2021).

3.2 Les participantes

Le PCÉPCA a démarré avec une première cohorte d'étudiantes innues de la Haute-Côte-Nord, de la Moyenne-Côte-Nord et de la Basse-Côte-Nord en janvier 2019. Six étudiantes de cette cohorte ont pris part à cette recherche. Ces participantes ont des profils variés, notamment leur expérience de travail dans des classes d'éducation préscolaire. Pour plusieurs d'entre elles, le travail d'éducatrice dans un service de garde de leur communauté fait partie de leurs expériences professionnelles. Certaines ont également occupé divers postes au sein de leur communauté (p. ex., animatrice de langue, enseignante de classes spécialisées). Le tableau 5 présente les expériences de travail des participantes du projet de recherche.

Tableau 5 : Les participantes aux entretiens (2019-2020)

Participant	Expériences de travail auprès des jeunes enfants	Langue maternelle et langue d'enseignement*
Enseignante 1	- N'a pas de poste actuellement en milieu scolaire; - Enseignante en maternelle 4 ans pendant 3 ans; - Éducatrice en service de garde pendant environ 12 ans.	Innue
Enseignante 2	- Enseignante à l'éducation préscolaire depuis 1 an ½; - Éducatrice en service de garde pendant environ 20 ans.	Innue
Enseignante 3	- Enseignante en deuxième année du primaire; - Éducatrice en service de garde pendant environ 16 ans.	Innue
Enseignante 4	- 5 ans comme enseignante à l'éducation préscolaire à temps plein (maternelle 4 ans); - Enseignante/aide-enseignante dans l'école pendant une dizaine d'années et éducatrice à la garderie.	Innue
Enseignante 5	- Enseignante en arts, éthique et culture religieuse au primaire et au secondaire depuis 8 ans; - Enseignante spécialiste en arts auprès des enfants de la maternelle.	Française
Enseignante 6	- Enseignante de la langue innue auprès des élèves du primaire et du secondaire depuis les 18 dernières années.	Innue

*Même si la majorité des enseignantes enseignent en langue innue, elles parlent également en français aux enfants, puisque certains ne maîtrisent pas la langue autochtone.

3.3 Données recueillies

La collecte de données s'est échelonnée de septembre 2019 à avril 2020. Les données ont été recueillies auprès des participantes à deux reprises au moyen d'un entretien individuel semi-dirigé (Savoie-Zajc, 2009) et d'un entretien de groupes focalisé (Leclerc *et al.*, 2011). Certaines productions des étudiantes réalisées lors des travaux dans les cours ont également servi à la collecte de données. L'entretien individuel permettait aux étudiantes d'échanger sur les pratiques en développement et les savoirs autochtones mobilisés en classe de maternelle d'un point de vue individuel (Baribeau et Royer, 2012; Dionne, 2009). L'entretien de groupes focalisé permettait de faire un retour global sur les pratiques en développement et avait comme objectif de faciliter les échanges spontanés, mais focalisés, et de mettre en place un contexte d'intersubjectivité portant sur les pratiques en développement puis d'activer un processus favorisant l'émancipation individuelle et collective (Leclerc *et al.*, 2011). L'équipe de chercheurs s'est également assurée de transmettre à l'avance aux participantes la maquette de l'entretien afin de pouvoir discuter de la recherche et de sa finalité. Cette manière de procéder permettrait aux enseignantes de s'exprimer librement et de diminuer leur appréhension concernant l'objet de la recherche.

L'entretien individuel s'est déroulé au début du mois de septembre 2019. Les participantes avaient alors complété trois cours du PCÉPCA (*Pédagogie au préscolaire, Étude du développement intellectuel et Développement affectivosocial et moral de l'enfant : intervention éducative en maternelle autochtone*). Cet entretien a été réalisé en mode synchrone sur la plate-forme Zoom en raison du fait que les participantes étaient éloignées géographiquement de l'équipe de recherche. Cet entretien individuel, réalisé en français, a duré de 40 à 60 minutes selon la participante.

L'entretien de groupes, réalisé également en français, devait se dérouler en présentiel à la fin du dernier cours du programme. Toutefois, la collecte a dû être révisée à la dernière minute, puisque le dernier cours a dû obligatoirement se dérouler à distance au printemps 2020. Étant donné la disponibilité des participantes, trois sous-groupes de deux participantes ont été formés. La formation des sous-groupes a été réalisée de façon à respecter la relation déjà établie entre certaines participantes. Ainsi, les enseignantes 1 et 6 ont été jumelées ainsi que les enseignantes 4 et 5. L'enseignante 3 a, quant à elle, réalisé un entretien individuel puisque l'enseignante 2 s'est désistée de cette étape. Une assistante de recherche a réalisé les entretiens, sauf celui de l'enseignante 3 où la professeure responsable de la recherche a dû prendre en charge cet entretien.

Afin de rendre compte des pratiques en développement, les participantes ont également accepté de partager les travaux réalisés dans le cadre des cours. Ces documents représentent un outil sur lequel peuvent s'appuyer les propos des enseignantes qui sont discutés dans les entretiens.

3.4 L'analyse des données

L'ensemble des données issues des entretiens individuels, des entretiens de groupe focalisés ainsi que des travaux des étudiants ont permis une première analyse thématique pour faire ressortir les principaux thèmes concernant chacun des objectifs (Paillé et Muchielli, 2016). Chacun de ces thèmes est ensuite décortiqué pour approfondir plus en détail les pratiques en développement que les participantes ont jugé important de verbaliser lors des entretiens. Le temps passé entre les deux moments de la passation des entretiens pouvait permettre d'obtenir des exemples de pratiques en développement différents, en fonction des cours suivis dans le PCÉPCA. De plus, puisque le dernier entretien s'est réalisé à la fin du programme, les données recueillies ont contribué à enrichir ou confirmer certaines informations.

CHAPITE 4: LES RÉSULTATS

Dans cette section, nous présenterons les résultats liés aux deux objectifs de la recherche :

- Documenter les savoirs autochtones mobilisés dans les activités proposées par l'enseignante ou initiées par l'enfant en classe de maternelle;
- Documenter les pratiques en développement d'enseignantes innues à l'éducation préscolaire dans le cadre d'un programme court de formation universitaire.

4.1 Les savoirs autochtones mobilisés dans les activités proposées par l'enseignante ou initiées par l'enfant en classe de maternelle

Il ressort des entretiens réalisés que les enseignantes ne ménagent aucun effort pour intégrer la langue et la culture autochtone dans les différentes activités qu'elles mènent avec les enfants. Elles prônent la prise en compte des savoirs autochtones dans les activités au vu de leur importance dans le développement socioculturel, cognitif et identitaire des enfants au sein de leur communauté. Les savoirs mobilisés peuvent être regroupés en ces trois points : les savoirs liés aux activités culturelles, ceux liés à la langue et les savoirs qui dérivent de la participation des Aînés et des parents aux activités scolaires.

4.1.1 Les activités culturelles

Les enseignantes engagent de nombreuses activités diversifiées dans leur classe pour le développement physique, affectif, social, langagier et cognitif des enfants. En plus de cela, elles ne perdent pas de vue la culture qui représente l'identité de ces enfants. C'est pourquoi plusieurs des situations d'apprentissage et de développement menées font référence à la culture innue : les jeux libres, l'aménagement de la classe, la fabrication de la banique traditionnelle, les activités sur la thématique des animaux, les cours de culture innue intégrant plusieurs savoirs autochtones, etc.

C'est pendant les jeux libres que l'on dénote plusieurs savoirs autochtones mobilisés par les enfants. La plupart du temps, la manifestation de ces savoirs se remarque par l'imitation chez les enfants. Ces savoirs relèvent le plus souvent des événements qu'ils ont vécus ou vivent dans la vie de tous les jours ou encore des activités initiées par leur enseignante à l'école. Habituellement, la période allouée aux jeux qui plaisent aux enfants est environ de 20 à 30 minutes. Selon E2, les enfants aiment bien souvent aller se promener dans la nature ou rester jouer à l'école. En chantant lors des promenades, les enfants vont sur les « dunes », prier près de la croix qui s'y trouve, vont admirer des fleurs dans la nature ou ramasser des fruits sauvages. E1 dit amener ses élèves faire de la glissade dans les dunes. Les élèves aiment bien ces moments qui contribuent, selon elle, au développement de leur motricité globale.

Lorsque les jeux libres commencent dans la classe, les enfants choisissent la personne avec qui ils veulent jouer et l'aire où ils veulent le faire (p. ex., *le coin maison*). Certains s'inventeront des jeux symboliques, comme faire semblant d'être un policier ou un ambulancier. Ce sont des moments propices à la manifestation de leur identité culturelle, comme ce petit garçon décrit par E2:

Un petit garçon [...] à un moment donné, il est allé prendre un objet qui était circulaire il s'est mis à chanter comme s'il était un petit drummer autochtone. Il s'est inventé ce jeu de rôle là [...] il s'est installé et il chantait [...] c'est de cette façon-là qu'il l'a vue, qu'il l'a reproduit, qu'il s'est identifié à sa culture.

Pour l'aménagement de la classe, les enseignantes ne manquent pas d'idées pour perpétuer leur culture autochtone. Une des participantes s'est fait fabriquer une mini tente comme coin de jeu par des dames de la communauté. Les enfants ont beaucoup aimé, ils y font des jeux symboliques et se reposent souvent à tour de rôle.

Les enfants allaient se reposer là, chacun leur tour [...] Ils jouent des jeux de faire- semblant, des jeux de rôles [...] Mettons, lorsqu'ils sont dans le jeu de la cuisine, parfois, ils amènent des affaires dans la tente. Ils s'en vont préparer du pain. J'ai fait un petit poêle que j'ai fait avec une boîte de carton et du papier d'aluminium. Les enfants aiment ça... Je suis la seule dans la petite école à avoir la tente innue. (E3)

Les enseignantes sont conscientes de l'importance de la culture pour le développement global des enfants et de leur identité. Elles sont donc dans un dynamisme continu pour perpétuer cette culture. La majorité réfléchit à des projets riches de la culture innue qu'elles comptent élaborer pour les enfants ou encore à des situations d'apprentissage et de développement. Par exemple, des enseignantes préconisent des projets de musique et de danse pour les enfants.

Le projet de musique consiste à faire fabriquer les instruments par les enfants avec du matériel disponible (p. ex., avec du papier mouchoir, avec des rouleaux de papier de toilette ou d'essuie-tout) qui accompagneront les chansons en innu. Selon l'enseignante E3, ces chansons intéressent beaucoup les enfants et les aident dans leurs apprentissages (p. ex., des chansons pour l'alphabet, des comptines pour les saisons, des comptines pour les lettres).

Le second projet est inspiré d'un fait vécu personnel d'une enseignante qui pense que les activités musicales renforceront l'identité des enfants. Il consiste à créer une troupe de danse. Cette troupe pourrait faire une tournée dans les écoles communautaires.

Je veux que mes élèves dans ma classe, dans mon groupe, fassent une petite troupe, genre, pis qu'on présente ça dans les écoles. Parce que les sentiments de fierté que je ressentais, j'aimerais ça qu'eux aussi [les ressentent]. « Hey regarde avec mon costume je suis un vrai Innu [...] » Ça fait du bien dans l'estime. (E2)

Une autre situation d'apprentissage et de développement mise en place par les enseignantes est la cuisson de la banique dans le sable, une pratique culturelle chez les Innus. C'est le cas de E3 qui confirme : « j'ai emmené [les enfants] faire cuire de la banique dans le sable. J'ai emmené du beurre et j'ai donné ça comme collation ». Elle pense d'ailleurs qu'il est important d'apprendre la culture aux enfants.

La même enseignante fait partie de celles qui mènent des activités sur la thématique des animaux chassés le plus souvent par les membres de sa communauté autochtone. En effet, selon E3, une situation d'apprentissage et de développement qu'elle a organisée consistait à faire de grandes copies d'outardes sur du papier 11 par 17, puis à les colorier et à les déposer par terre avec des branches de sapins. Elle souligne que l'idée est venue des enfants (garçons) de fabriquer un fusil avec des blocs pour faire semblant de tirer sur les outardes. L'enseignante E5 a, quant à elle, fait une causerie sur la chasse aux outardes avec des photos avant de leur faire dessiner l'animal en question sur de gros cartons. Les enfants arrivaient à se représenter l'animal mentalement. Les deux soulignent que ce sont des activités qui sont bien accueillies par les enfants et puisqu'il s'agit d'une thématique intéressante pour eux et près de leur culture, ces derniers s'y investissent.

Les activités valorisant la culture innue mise en place dans les classes sont donc diverses. Certaines écoles offrent des cours de culture innue aux enfants et aux élèves du primaire. Ces cours se déroulent en forêt avec l'enseignante et plusieurs activités culturelles sont enseignées : du trappage, des collets, la pêche, la cueillette de sapinage pour mettre dans les tentes, etc.

Nous remarquons que les activités engagées par les enseignantes dans les classes ou hors classe en lien avec la culture innue sont nombreuses. Elles ne se lassent pas de créer des moments propices à l'apprentissage de la langue innue qui est aussi un élément clé de leur culture.

4.1.2 Les langues culturelles

Les enseignantes qui ont participé à cette recherche sont unanimes sur l'importance de valoriser la langue innue, puisque c'est le moteur de transmission de la culture. Elles enseignent toutes en langue innue, sauf l'enseignante 5. De ce fait, elles n'hésitent pas à initier des activités qui permettent l'apprentissage de la langue. Des activités de musique, des contes et légendes, des causeries, des jeux de Bingo, voilà autant de situations d'apprentissage et de développement à travers lesquelles, les enseignantes valorisent la langue innue.

L'objectif de toutes ces situations d'apprentissage et de développement est d'amener les enfants à s'exprimer dans la langue innue, ce qu'E1 n'hésite pas à faire : « Quand ils me répondent en français, mettons, je dis parle en Innu », car pour elle, c'est « le but de la prématernelle ».

Le jeu de Bingo initié par l'enseignante E6 est constitué d'images, de cartes de vocabulaire dont les enfants doivent communiquer à travers la langue innue. Pendant le jeu, l'enseignante encourage et aide les enfants qui parlent peu ou n'arrivent pas à interagir plus avec les autres.

Le jeu de bingo, mais avec des images et avec la langue innue en même temps aussi [...] Avec des cartes de vocabulaire, mais il faut que l'enfant parle [...]. Et ça je lui demande et il va me dire c'est quoi qu'il voit dans ma carte. Et si en donnant des indices l'enfant ne parle pas, je vais venir le voir un peu plus souvent [...]

Il y a aussi les causeries qui permettent de développer et de faciliter l'expression des enfants dans la langue de leur communauté, en plus de leur permettre d'apprendre des facettes de leur culture. L'enseignante E3 allie chant et causerie pour aider les enfants à apprendre. Lors des causeries où les enfants sont assis en cercle, il est question de la culture. Par exemple, les enfants racontent souvent une partie de chasse à la perdrix, au castor ou au caribou avec leur père. Cela fait partie de sa routine, car après la causerie du matin, elle les fait chanter en innu sur les couleurs, les formes et les nombres afin de poursuivre leur développement langagier.

Quant à la participante E4, elle allie musique et causerie. En effet, elle joue de la musique en innu qu'elle trouve sur YouTube et remarque que les enfants reconnaissent certains mots. Ces derniers demandent même souvent de rejouer la musique pour qu'ils puissent bien identifier les mots et c'est bien amusant pour eux. En ce qui concerne la causerie, l'enseignante dit avoir modifié cette activité au fil des années pour s'adapter à la réalité, car de plus en plus d'enfants arrivent dans sa classe sans connaissance d'aucune notion en innu, ce qui n'était pas le cas auparavant. Elle a donc augmenté la fréquence des causeries, elle le fait tous les matins et même souvent à certaines fins de journée. À ce rythme, ils assimilent plus vite et se parlent même en Innue dans les jeux symboliques :

« Ils assimilent plus, c'est rendu que même quand ils jouent dans les jeux de rôle, dans les jeux symboliques ou dans des périodes de jeux libres eux-mêmes ils se parlent en Innue. [...] On dirait qu'ils s'amuse encore un peu plus à parler innue qu'avant. » (E4)

La même enseignante dit user de stratégies pour s'adapter à certaines situations pour aider à revitaliser la langue. En effet, durant les contes et les légendes, E4 utilise des livres écrits en français dont elle fait une lecture en innu. Cela dit, elle fait préalablement un travail de compréhension et de mémorisation des histoires pour ainsi mieux se les approprier en innu. Pour cause, les livres écrits en langue innue sont moins nombreux que ceux écrits en langue française. La question du manque de matériel adapté en contexte d'éducation préscolaire et scolaire autochtone est très pesante. Des dires des participantes, il en manque beaucoup, surtout les livres, les manuels³ et les descriptions d'activités en lien avec la culture. Néanmoins, cela suscite l'esprit de créativité, car des enseignantes en collaboration avec des professeurs ont eu l'idée en 2014 de créer une collection de livres en innu sur plusieurs thèmes qui suscitent le bonheur des enfants : la chasse, la cueillette, les bleuets, le partage, la période de chasse aux outardes, etc⁴.

³ Certaines participantes enseignent au primaire dans leur communauté. Le manque de matériel pour les classes n'est pas seulement un défi pour les classes d'éducation préscolaire.

⁴ Le catalogue de l'Institut Tshakapesh contient des affiches et plusieurs livres écrits en innu et destinés aux communautés membres.

Pour E4, c'est une grande révolution pour la communauté puisque les enfants en feuilletant ces livres peuvent s'y identifier, ils se rappellent certains événements vécus, soit avec leurs parents ou leurs grands-parents à travers certaines images ou tout simplement, ils posent des questions pour assouvir leur curiosité par rapport aux images dont ils n'avaient pas vent.

En restant sur la même question du manque de matériel spécifique, les enseignantes n'hésitent pas à chercher d'autres alternatives afin de pouvoir diversifier les activités dans leurs classes. E4, par exemple, commande des affiches chez Brault & Bouthillier, Scholart ou s'inspire de Pinterest pour planifier des situations d'apprentissage et de développement (p. ex., activités de motricité fine pour apprendre à découper et à tracer) adaptées à la culture autochtone.

« C'est qu'on n'a pas beaucoup de matériel en innu [...] quand tu commandes des affiches que tu prends dans Brault & Bouthillier, Scholart et autre compagnie ils arrivent tout en français, fait que nous l'année passée avec mon éducatrice on a tout monté nos affiches en innu. Avec des images innues qu'on voit culturellement [...] des mitaines, des mocassins, des canots, des animaux qu'on connaît plus comme le castor, le porc-épic, le caribou, le poisson, le loup, les raquettes, tout ce qui est plus de notre environnement. » (E4)

Mis à part les activités en lien avec la culture et la langue autochtone, les participantes ont relevé la présence des Aînés et des parents dans certaines activités qui ne font que renforcer la connaissance culturelle des enfants.

4.1.3 La participation des Aînés et des parents

L'implication des Aînés et des parents est très importante pour inculquer la culture et motiver les enfants dans leurs apprentissages et leur développement. Toutes les participantes le soulignent et certaines ont déjà mené ou prévoient des activités faisant appel aux parents ou aux Aînés qui sont des gardiens de la culture. Des activités en dehors de l'école comme la cueillette et des sorties en raquette en forêt, des cours de cuisine et des activités culturelles sont organisés en collaboration avec les parents et les Aînés.

L'activité de cueillette avec les parents organisée par E4 a connu un succès. L'enseignante a remarqué que les enfants dont les parents étaient présents ont été édifiés puisqu'ils en parlaient avec fierté. Cela témoigne de l'importance de l'implication parentale pour le bien-être de leur progéniture.

« [...] Les parents qui sont venus à la cueillette, tu peux être sûre que j'en ai entendu parler pendant deux, trois jours. Ah ! Mon papa était là, ma maman était là, t'en rappelles-tu ? [Les enfants] parlaient de ça. C'est valorisant pour l'enfant. » (E4)

Dans un projet nommé *les berceuses avec les Aïnés*, plusieurs aspects de la culture ont édifié les enfants qui en sont fiers et ne sont pas prêts d'en oublier. E5 nous décrit les événements en ces mots:

« L'année il y a eu un événement à l'école qui s'appelle : « les berceuses avec les Aïnés, les kokums » dans le fond qui chantaient leurs berceuses quand ils étaient petits, qu'ils se faisaient chanter et ils ont fait un enregistrement. Pour cet événement- là, ils ont fait des petits hamacs pour poupées et ils les ont laissés justement à côté de la tente dans la bibliothèque. Ils nous ont fait don de ça et là, les enfants quand ils vont à la bibliothèque, ça trip au bout là-dessus, ça berce les petits bébés et ils font vraiment comme [un parent qui berce son enfant] [...] J'imagine quand ils vont dans la tente [...] Quand ils vont dans la forêt. Il y a toujours le même style de hamac. Quand ils veulent vraiment suivre le côté traditionnel, ils gardent la tente, le hamac à bébé et ils se rappellent ça et ils mettent en pratique eux-mêmes dans la bibliothèque pour l'instant. » (E5)

E5 souligne également que des Aïnés considérés comme des personnes-ressources sont souvent sollicités à l'école pour apprendre aux enfants à faire du pain banique ou de la confiture de crème rouge. E3 révèle que des femmes de la communauté ont été invitées dans son école. Elles s'y sont installées et les enfants pouvaient aller les consulter pendant qu'elles fabriquent des habits innus pour les filles et les garçons pour les danses de *Makusham*⁵. À l'occasion, elles ont fabriqué une mini tente qui servait de coin de jeu pour sa classe.

En résumé, les participantes intègrent plusieurs savoirs autochtones dans les situations d'apprentissage et de développement qu'elles proposent aux enfants et les jeux initiés par eux :

Des savoirs liés à la culture :

- ✓ Promenade dans la nature en chantant en innu;
- ✓ Aller prier près de la croix sur les dunes;
- ✓ Admirer les fleurs dans la nature;
- ✓ Faire de la glissade dans les dunes;
- ✓ Jeux symboliques (policier, ambulancier, drummer, parents, faire-semblant de cuisinier);
- ✓ Cuisson de la banique dans le sable;
- ✓ Arts plastiques sur la thématique des animaux (p. ex., outardes, porc-épic) et des objets culturels (p. ex., mocassins, raquettes, canots);
- ✓ Fabrication d'instruments de musique qui accompagnent les chansons innues;
- ✓ Danse innue;
- ✓ Activités de trappage, de collets, de pêche, de sapinage.

Des savoirs liés à la langue :

- ✓ Jeu de bingo (avec des images, des cartes de vocabulaire utilisant la langue innue);
- ✓ Causerie;
- ✓ Chants/comptines en langue innue;
- ✓ Lecture de contes et de légendes autochtones.
- ✓ Raconter en innu les histoires écrites en français.

Des savoirs liés à la participation des Aînés et des parents :

- ✓ Cueillette avec les parents;
- ✓ Sorties en forêt en raquette avec les Aînés;
- ✓ Enregistrement de berceuse avec les Aînés, les kokoums;
- ✓ Faire du pain banique ou de la confiture de crème rouge avec les Aînés;
- ✓ Fabrication d'habits innus pour les danses Makusham.

En résumé, les participantes intègrent plusieurs savoirs autochtones dans l'aménagement de leur classe :**Des savoirs liés à la culture :**

- ✓ Ajout d'une tente (tipi);
- ✓ Affiches et images en innu;
- ✓ Affiches et matériels adaptés au contexte autochtone (p. ex., des mitaines, des mocassins, des canots, des raquettes, des animaux comme le castor, le porc-épic, le caribou, le poisson et le loup).

Des savoirs liés à la langue :

- ✓ Adapter le matériel pour l'apprentissage de la langue.

Des savoirs liés à la participation des Aînés et des parents :

- ✓ Faire des petits hamacs pour les poupées;
- ✓ Fabrication d'une mini-tente pour les coins de jeu.

Pour terminer, rappelons que les participantes interrogées sont des enseignantes ayant déjà plusieurs années d'expérience soit à l'éducation préscolaire, en service de garde ou dans d'autres niveaux scolaires et certaines sont des Aînés. Elles ont donc une expérience pratique de leur milieu. Elles utilisent des stratégies pour perpétuer la culture et la langue autochtone, mais en plus de cela, elles mènent d'autres situations d'apprentissage et de développement qui ne sont pas toujours liées à la culture, mais qui contribuent au développement des enfants. Le yoga, les arts plastiques (p. ex., de la peinture au doigt, de la peinture avec des pinceaux, de la peinture à l'eau), de la glissade à l'extérieur, des jeux de langage, des jeux de mémoire, des activités d'émergence de l'écrit et d'éveil aux mathématiques, des jeux en gymnase en sont quelques exemples. Toutes ces situations d'apprentissage et de développement ne sont pas strictement liées à la culture autochtone, mais sont importantes puisque certaines font partie de l'environnement immédiat des enfants et contribuent au développement moteur, affectif, social, langagier et cognitif de ces derniers.

Avec leur participation au PCÉPCA, les enseignantes ont développé leurs compétences professionnelles, leurs savoirs et leurs pratiques. Le deuxième objectif présente ces résultats.

4.2 Les pratiques en développement d'enseignantes innues à l'éducation préscolaire dans le cadre du programme court en éducation préscolaire en contexte autochtone

Le deuxième objectif de la recherche a permis de documenter les pratiques en développement d'enseignantes innues à l'éducation préscolaire dans le cadre du PCÉPCA.

Durant la durée du programme, les participantes mentionnent avoir acquis plusieurs nouvelles connaissances. Elles ont déjà intégré certains savoirs dans leurs pratiques. Six sous-thèmes font partie de cette section : le programme d'éducation préscolaire, le développement des enfants, la gestion éducative à l'éducation préscolaire, le jeu, les domaines d'apprentissage à l'éducation préscolaire et, pour terminer, le développement professionnel.

4.2.1 Le programme d'éducation préscolaire

Certaines participantes soulignent avoir mieux compris le programme d'éducation préscolaire du ministère de l'Éducation. D'ailleurs, c'est l'élément le plus marquant appris dans le PCÉPCA pour E3 : « Le plus important, ce qui me vient en tête, c'est connaître le programme, les compétences ». Les participantes utilisent davantage le programme lorsqu'elles réalisent des observations en classe. Elles font maintenant des liens entre leurs observations et les compétences à développer des enfants, comme de vivre des relations harmonieuses avec les enfants. Elles utilisent également le programme du ministère pour remplir les bulletins. E3 précise sa pensée :

« Le programme [d'éducation préscolaire du Ministère]. Depuis que je l'ai appris, je travaille avec [...]. Le programme d'éducation préscolaire, avant, ça [ne] me disait rien. [...] Dans mes évaluations pour le bulletin, il y a six compétences. Dans mes évaluations, moi je faisais, je nommais juste ce que l'enfant, ce que j'observais. Maintenant, je me dis, au niveau de la compétence 1, ah, il a acquis ça. 2, ah, il a acquis ça. »

Rappelons que le programme d'éducation préscolaire du ministère de l'Éducation est utilisé dans les écoles des communautés innues, mais les enseignantes ont la possibilité de l'adapter en fonction de leur culture. Ce sont d'ailleurs les défis et les recommandations soulevées par certaines participantes qui souhaiteraient avoir un programme rejoignant davantage la culture des Premières Nations. Même si ces deux participantes ont appris à concilier le programme d'éducation préscolaire et leur culture, il n'en demeure pas moins qu'elles souhaiteraient que la culture innue soit visible dans ce document provincial et que le programme prenne en considération leurs valeurs.

4.2.2 Le développement des enfants

Pour la majorité des participantes, elles observent davantage le développement des enfants, elles sont plus à l'écoute de leurs besoins et interviennent plus fréquemment auprès d'eux pour les soutenir dans leur développement. Elles considèrent maintenant le développement cognitif comme une période charnière du développement de l'enfant. « Le cerveau de l'enfant est malléable. C'est de 0 à 5 ans qu'il faut travailler le plus avec l'enfant, au niveau cognitif. » (E3) Les observations qu'elles font des enfants leur permettent de mieux comprendre les « stades de développement » (E1) et d'intervenir selon leur niveau de développement. Des participantes soulignent aussi l'importance du lien d'attachement dans le développement des enfants; un lien qui se crée tant avec les grands-parents qu'avec l'enseignante de maternelle. De plus, les participantes se sentent plus à l'aise pour intervenir auprès des enfants sur le plan affectif et social. Elles utilisent des « techniques » (E6) apprises dans les cours pour « les faire parler » (E6) afin d'intervenir auprès d'eux pour solutionner des problèmes à leur différend. Plusieurs remettent maintenant en question leurs interventions pour mieux répondre aux besoins affectifs des enfants. E4 donne une explication :

« Être vraiment à l'écoute de ce que l'enfant demande, pourquoi il fait cette crise-là. C'est parce que si tu dis ah, ah juste parce qu'il a frappé cet enfant-là tu vas le prendre en retrait, tu vas t'y prendre autrement, ou si c'est juste qu'il n'a pas été capable de partager ou pas capable de le dire tu vas le stimuler autrement au lieu de le mettre en retrait ou en punition. C'est retravailler tes interventions en prenant en considération ce que l'enfant te dit même si le langage est difficile parfois. »

À ce sujet, les participantes soulignent que les interventions doivent être spécifiques à chaque enfant, puisque chacun vit des situations familiales différentes, ce qui se répercute sur sa manière d'agir à l'école. L'enseignante doit donc en prendre conscience et agir différemment. Par exemple, E5 mentionne : « Quand j'essayais de faire des interventions, pour moi, un élève : tout le monde était égal. Mais quand tu deviens plus empathique, tu comprends plus. Le pourquoi l'élève agit comme ça ». Avec les cours portant sur le développement des enfants, les participantes ont également acquis des savoirs liés à la résilience des enfants innus et aux approches à adopter avec eux. À ce sujet, E4 précise qu'elle a dû trouver un juste milieu entre être « la maman protectrice » et « l'enseignante protectrice ».

D'autres participantes observent davantage le développement psychomoteur des enfants. C'est le cas de E5 qui, au départ, se rendait dans la classe de E4 pour réaliser des ateliers en arts plastiques. Maintenant, elle prend plus le temps d'observer la motricité fine chez les enfants et de les soutenir dans cette sphère de développement.

« [...] Avant je ne regardais pas qui était vraiment gaucher et puis [ce] qui a d[e] nouveau côté motricité. [...] [Les enfants] sont capables de solutionner s'il y a un problème par eux-mêmes, mais sinon, si je vois que ça ne s'arrange vraiment pas bien là, je mets mon grain de sel [...]. Motricité fine, celui qui a de la misère à tenir ses ciseaux puis ses crayons. Je porte plus attention à ça puis j'essaie de trouver des solutions [avec eux] ».

D'autres participantes font une prise de conscience sur les activités qu'elles mènent déjà dans leur classe auprès des enfants, leurs intentions pédagogiques et leur importance pour le développement des enfants. Par exemple, E1 réalise des sorties en forêt en raquettes avec les Aînés. Elle précise :

« Ça m'a réveillé [...], parce que moi, c'était comme une activité culturelle qu'on faisait nous autres avec les Aînés [...], mais il y avait comme un point que j'ai oublié d'important pour l'élève. Il faut qu'il bouge. [...]. Je n'ai [pas] pensé à ça que j'étais dans la psychomotricité. » (E1)

Les cours du PCÉPCA permettent aux participantes de valider leurs représentations des façons d'apprendre des jeunes enfants et certaines de leurs pratiques. Elles ont appris que les enfants apprennent et se développent dans des contextes authentiques où ils peuvent avoir l'occasion d'explorer, de manipuler et de jouer. Certaines participantes racontent que leurs pratiques ne rejoignent pas nécessairement les besoins des enfants. Par exemple, E2 souligne :

« C'est pas mal de la pré-écriture sur des feuilles de papier blanches. C'était pas mal des petites activités de prémathématiques toujours avec des feuilles. Il y avait peu de place à l'exploration, à l'expérimentation [...]. Ils [les enfants] n'étaient pas heureux d'apprendre de cette façon-là, je te dirais. »

De façon générale, la majorité des participantes interviennent plus fréquemment auprès des enfants pour soutenir leur développement, et ce, dans plusieurs activités mises en place dans la classe ou en hors classe, que ce soit des activités psychomotrices, la causerie et le conte. Elles interagissent avec eux et leur posent davantage de questions pour soutenir leurs apprentissages et leur développement.

4.2.3 La planification à l'éducation préscolaire

La planification est un thème souvent évoqué par les participantes concernant les acquis qu'elles ont faits au cours de leur formation universitaire. Elle a été bénéfique et valorisante puisque les étudiantes devaient réfléchir sur l'intégration des savoirs autochtones dans leur planification d'activités. E1 nous raconte sa perception : « Je trouvais ça valorisant pour moi. C'était motivant, j'étais dans mon monde à moi. J'étais très enthousiaste de faire ça, là. C'était comme une valorisation de mes valeurs. »

Dans les cours universitaires, les étudiantes doivent choisir une thématique intéressante pour les enfants et planifier plusieurs activités tout en faisant des liens avec les fondements théoriques et le programme d'éducation préscolaire. La figure 3 montre la planification d'E5, qui a pris comme thématique principale le cirque.

Une fête annuelle est organisée près de sa communauté et les enfants et leur famille s'y rassemblent. La thématique choisie correspond donc à un évènement culturel auquel les enfants participent chaque année.



Figure 5 : Situations d'apprentissage et de développement planifiées par E5 dans le cours *pédagogie au préscolaire*

L'intégration des savoirs autochtones amène aussi des questionnements pour les participantes lorsqu'elles planifient des activités dans leurs cours. Elles se sentent parfois confuses sur certains éléments de leur planification qu'elles peuvent ajouter ou non dans le cadre de leurs cours pour correspondre le plus fidèlement possible aux réalités autochtones. À titre d'illustration, la figure 6 montre les situations d'apprentissage et de développement planifiées de la séquence d'E4 portant sur la thématique des pompiers.

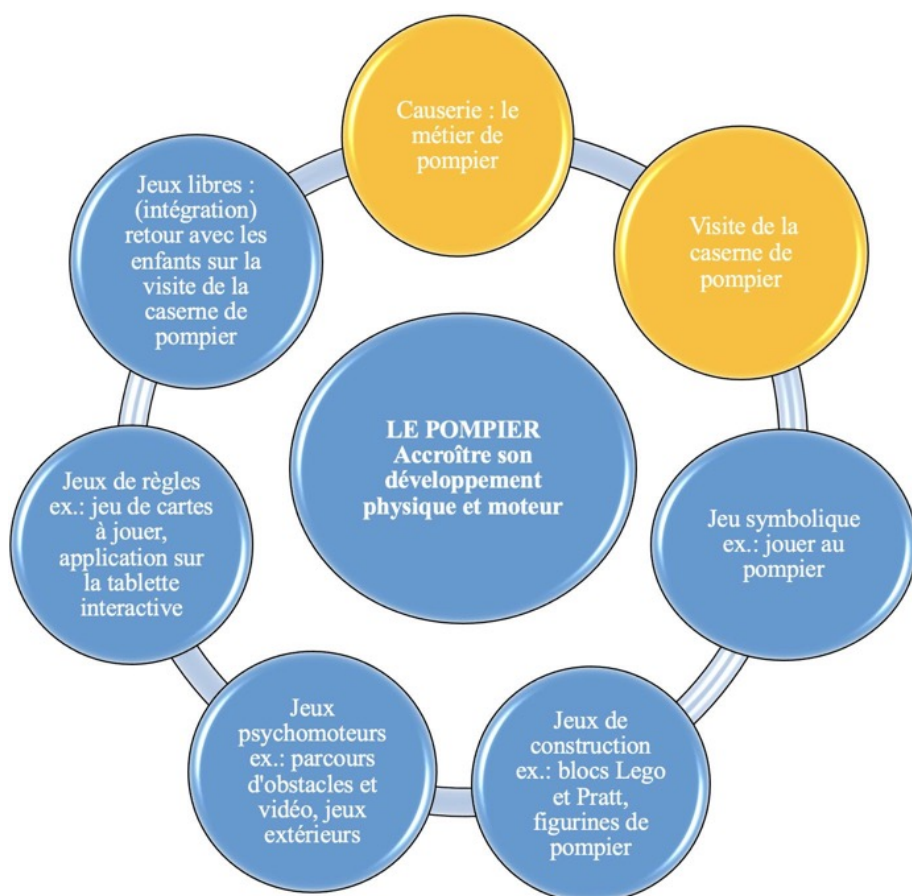


Figure 6 : Situations d'apprentissage et de développements planifiés par E4 dans le cours *pédagogie au préscolaire*

Dans l'exemple qu'elle nous raconte, elle explique ce qu'elle aurait aimé ajouter dans sa planification de départ remise à sa professeure.

« [...] J'aurais mis un Aîné qui serait venu nous parler comment qu'on faisait avant comme je t'avais dit c'était tout la communauté qui vient c'était pas juste le pompier avec son équipe. C'était vraiment toute l'entraide qui fallait [que la professeure] comprenne que ça marchait pas de même avant tandis qu'aujourd'hui dans ce qu'on apprend dans les livres, dans YouTube ou dans n'importe quoi. C'est pas la même mentalité que j'aurais aimé présenter qu'est-ce qu'ils voient couramment. »

Pour expliquer la raison pour laquelle l'activité d'inviter un Aîné dans la classe n'a pas été incluse dans sa planification, cette même participante souligne qu'elle « avait peur » que la professeure « ne comprenne pas l'idée au départ » de ce qu'elle voulait dire.

À propos de leur planification, des participantes diront qu'elle est maintenant plus élaborée, qu'elle correspond davantage à un savoir acquis en formation en enseignement, mais surtout qu'elle les aide dans leur pratique. Dans le cours *pédagogie au préscolaire*, les étudiantes ont planifié un moment détaillé dans un coin de jeu symbolique avec les enfants.

Elles ont « imaginé un coin de jeu symbolique », fait « des liens avec le PFEQ » et « les composantes » des compétences ainsi que d'« *élaborer ensuite une planification élaborée.* » (E2). Plutôt que de simplement écrire un titre ou des mots clés à l'activité dans leur agenda, certaines participantes les détaillent un peu plus. Elles écrivent la date, le moment et l'intention pédagogique. Le modèle en cercle de la planification est d'ailleurs réutilisé par E4 : « *C'est rendu que je fais mes planifications sous forme de fleurs selon la façon de la professeure.* ».

Avec la planification proposée dans le PCÉPCA, certaines participantes prennent également conscience de la pertinence des situations d'apprentissage et de développement proposées aux enfants et la manière dont ces dernières soutiennent leur développement. Une participante a arrêté de faire visionner des films aux enfants le vendredi après-midi. Bien que cette activité semblait mise en pratique dans son milieu, elle s'est questionnée sur sa fréquence et son utilité pour soutenir le développement global des enfants en classe d'éducation préscolaire. Ce que les enseignantes souhaitent faire, « [c'est d'] offrir aux enfants des activités qui [ne] font pas à la maison [...] comme les activités traditionnelles... [ou de réaliser] un gâteau pour leur parent. » (E3)

Néanmoins, bien que la planification apprise dans les cours universitaires soit différente de ce qu'elles font déjà dans leur pratique, elles la trouvent parfois difficile à maîtriser, comme le souligne E2 :

«[...] Je trouvais que c'était assez long pour nous autres. Ça demandait beaucoup [d'effort]. C'était trop long et peut-être qu'on n'était pas habituées à ça aussi. C'est peut-être pour ça aussi. Mais ça demande trop mentalement [...] (E2) »

4.2.4 L'aménagement des aires de jeu et les routines

L'aménagement des aires de jeu et les routines à l'éducation préscolaire font partie de deux sous-thèmes de la gestion éducative à l'éducation préscolaire évoqués par les participantes concernant des savoirs qu'elles ont appris dans les cours du PCÉPCA et des pratiques en développement.

Le premier sous-thème évoqué par les participantes est celui de l'aménagement des aires. Dans le cadre des cours *pédagogie au préscolaire et environnement éducatif au préscolaire*, elles ont notamment appris à planifier et à concevoir un coin de jeu symbolique et plusieurs autres coins de jeu pour les enfants : « *Moi si j'étais une enseignante au préscolaire, c'est sûr que moi je ferais des coins de jeu. C'est ce que j'ai appris dans mon programme.* » (E1). La manière de planifier des coins de jeu les a également amenées à réfléchir à leur future classe d'éducation préscolaire.

« Penser à monter ta classe en plusieurs coins de jeu selon un thème. [...] J'ai vraiment réfléchi sur, si j'avais une grande classe de maternelle qu'est-ce que je ferais moi à ce moment-là ? Un peu la classe idéale. » (E5)

Pour certaines participantes, ce qu'elles ont appris concernant l'aménagement des coins de jeu fait un retour sur des éléments importants qu'elles ont vus dans le cadre d'autres formations universitaires et dans ce qu'elles mettent en pratique dans les contextes éducatifs à la petite enfance, comme au service de garde. Elles prennent toutefois conscience de l'importance d'aménager des aires de jeu dans une classe d'éducation préscolaire. E3 précise que : « *On faisait des coins de jeu maison, y'avait un coin de jeu médecin, y'avait un coin de jeu magasin, on le faisait à la garderie. C'est ça, tu oublies tout ça* ». D'autres participantes prennent également conscience de l'importance d'aménager des coins en fonction du bruit de la classe; les aires de jeu plus calmes doivent être éloignées d'un coin de jeu plus bruyant.

La planification et l'aménagement d'un coin de jeu symbolique portant sur diverses thématiques, comme le camping d'hiver, le carnaval, la forêt ont été marquant pour la majorité des participantes. Elles sont notamment fières d'avoir intégré la culture autochtone au sein de ces coins. E2 donne une explication :

« Incorporer des jeux de carnaval, mais de façons traditionnelles. C'est-à-dire, faire des concours de raquette, autour de la classe, installer une petite tente avec des raquettes qu'on aurait ramassées un peu partout pis faire un faux feu avec des blocs de bois. On avait imaginé faire un coin pour faire le thé, avec des costumes pi on avait prévu d'écrire plein de mots en innu pour faire référence [...] on aurait fait un petit « stage » parce que nous autres, chez nous, au carnaval il y a toujours les concours de chansons [...]. On avait imaginé plein de trucs comme ça. Fait que, il reste juste à le mettre en place là pi je pense que c'est quelque chose qu'on était fier [...]. »

Les participantes spécifient notamment que les coins de jeu symbolique, par exemple « La chasse en forêt (Nutshimit) » (E5), intègrent la culture autochtone puisqu'ils peuvent refléter l'environnement extérieur des communautés autochtones. Dans les aires de jeu, elles parlent de différentes zones de jeu facilement identifiable et intégrant la culture innue, comme « *la tente* », « *les cueillettes* », « *le canot* », « *une petite rivière* », « *les vêtements* » (E5). Selon les participantes, les enfants peuvent donc jouer dans un environnement qu'ils connaissent puisque le matériel et les accessoires sont similaires à leur environnement culturel. Les coins de jeu planifiés et aménagés par les participantes intégrant la culture autochtone sont aussi valorisants pour elles. Elles sentent qu'elles peuvent montrer fièrement leur culture aux plus jeunes dans l'aménagement de leur classe. E1 explique :

« [Dans les coins de jeu], il y avait comme la danse Makusham qu'on avait faite. Il y avait des habits traditionnels, il y avait de la décoration plus innue. Parce que moi je suis fière d'être Innue et ça m'encourage à le montrer. [...] On était dans notre environnement avec nos élèves. [Montrer] nos pratiques à tous les jours en tant que femmes autochtones. ».

Pour certaines participantes, la réalisation d'un coin de sciences dans le cours *environnement éducatif au préscolaire* a été le plus marquant. Elles font aussi des liens avec la culture autochtone. E4 explique la manière dont elle a planifié son coin qu'elle aménagera dans sa classe l'année prochaine :

« Le fait de préparer un coin scientifique, celui-là je l'ai adoré parce que je l'ai toute montée, puis j'ai commencé à le faire dans ma classe. Toutes mes expériences scientifiques relèvent avec des références [culturelles], de la [roue] de la médecine, les métiers traditionnels. [...] Quel type d'arbre qu'il faut prendre pour telle expérience. J'avais trouvé plein d'idées là-dessus. C'est pour l'année prochaine, mais j'ai trouvé le matériel que je voulais, j'ai trouvé l'affiche que je voulais comme la roue de la médecine, les 4 couleurs. J'avais déjà tous mes thèmes, j'avais sorti quelques activités scientifiques, mais là, ce qu'il me reste à trouver c'est encore le matériel qui va venir avec ça. »

Le coin lecture est aussi une aire de jeu dont certaines participantes ont discuté. À titre d'illustration, le coin aménagé par E4 est axé sur *la stimulation du langage*. Elle a aménagé un *salon* où elle a ajouté *beaucoup de livres* pour rendre le coin attrayant et stimulant pour les enfants. Comme dans les autres coins de jeu, la culture autochtone y est intégrée, notamment en y ajoutant *des livres innus, un tipi, des animaux autochtones, des personnages autochtones* (E2).

Le deuxième sous-thème discuté est celui des routines à l'éducation préscolaire. Bien que les participantes en parlent très peu, elles constatent que « *la routine c'est important* » afin d'encourager « *l'autonomie* » (E3) des enfants. À la suite du PCÉPCA, les activités de routine semblent plus intégrées dans les pratiques enseignantes, notamment en réalisant le calendrier du jour chaque matin avec les enfants, ce que confirme E3 : « C'est ça, ce que je ne faisais pas l'année passée puis que maintenant je le fais... à la causerie là, je les prépare. Là ce matin, on fait ça, puis on fait ça puis on fait ça [...]. Ils savent plus ce qui les attend, qu'est-ce qu'il va se passer [dans la journée] ».

4.2.5 Les jeux

Un thème souvent abordé par les participantes concerne celui des savoirs acquis sur les jeux des enfants. L'importance accordée aux jeux libres dans les classes d'éducation préscolaire et les observations plus fréquentes concernant les jeux symboliques sont mentionnées par plusieurs. À titre d'illustration, E6 souligne qu'elle observe davantage « *le jeu de faire-semblant* » chez les enfants; E4 ne priorisait pas cette forme de jeu dans sa classe avant de suivre les cours, « je n'étais pas très jeux symboliques avant ». Les participantes font maintenant davantage des liens entre cette forme de jeu et le développement des enfants et considèrent que le jeu libre devrait davantage prendre une place quotidienne dans l'horaire de la classe. « Je ferais beaucoup de jeux libres » (E1). E5 explique la manière dont sa perception du jeu a évolué en suivant le PCÉPCA :

« On dirait qu'avant, je ne catchais [comprenais] pas que, juste jouer, ils n'apprenaient pas, c'est comme ça que je voyais ça. Fait que dans ma tête, c'est moi qui devais monter un projet pour qu'ils apprennent. Au contraire, ils apprennent plus les trois quarts du temps dans le jeu que quand je leur [montre] un travail dirigé. »

Les jeux symboliques et les jeux libres sont maintenant perçus comme un contexte favorable aux apprentissages et au développement des enfants, dont l'apprentissage de la langue innue. E4 mentionne que les enfants « assimilent plus, c'est rendu que même quand ils jouent dans les jeux de rôle, dans les jeux symboliques ou dans des périodes de jeux libres, eux-mêmes, ils se parlent en innu. ».

La majorité des participantes discutent également de l'importance des jeux pour intégrer les savoirs culturels et permettre aux enfants de construire leur identité culturelle. Selon elles, les enfants imitent des Aînés, des adultes ou d'autres personnes de la communauté et jouent avec du matériel intégrant la culture autochtone, comme l'explique E6 :

« Les enfants faisaient semblant d'être dans une tente, d'être dans le bois comme d'être un chasseur et couper du bois [...] des affaires que l'Aîné faisait. Ça m'a réveillé parce qu'ils jouaient à un jeu de faire semblant. »

Cette imitation est porteuse de transmission culturelle :

« [Les enfants] apprennent au travers des [jeux] et surtout les jeux symboliques. Le fait d'imiter, chez les Autochtones, c'est très fort le principe d'imitation. C'est de génération, la grand-mère, la kokom montre à ces petits enfants comment faire du pain banique et c'est culturel finalement. » (E5).

Les enfants, en imitant les Aînés ou en voyant ce qui se déroule dans leur quotidien et leur environnement culturel, s'approprient des éléments de leur culture et renforcent leur identité. Rappelons un exemple illustré par E2 qui raconte comment un jeune garçon de sa classe joue à imiter un musicien de sa communauté :

Un petit garçon, à moment donné, il est allé prendre un objet qui était circulaire. Il s'est mis à chanter comme s'il était un petit drummer autochtone. Il est allé lui-même s'inventer ce jeu de rôle. Il chantait, il drummait comme s'il était un petit drummer. C'est de cette façon-là que lui, il a vu [un drummer], qu'il l'a reproduit et qu'il s'est identifié à sa culture. »(E2).

Une autre forme de jeu évoquée par les participantes est celle des jeux extérieurs. Certaines diront qu'elles accorderaient plus de place au jeu extérieur. « Je ferais beaucoup de sorties extérieures » (E1). Une des raisons évoquées est notamment le fait que pour les Autochtones, la nature prend une place privilégiée dans leur valeur et leur mode de vie. « C'est connu chez les Autochtones, quand ils sont dans ce qu'ils connaissent c'est la forêt, la nature et on ne l'utilise pas assez » (E5). D'ailleurs, E5 propose déjà aux enfants/aux élèves de son école des « dessins d'observation » en nature. Selon elle, « [les enfants] sont bien plus concentrés que dans une classe ».

À la suite du cours *pédagogie au préscolaire*, les participantes sont conscientes qu'elles n'interviendront plus de la même manière dans le jeu des enfants. Elles considèrent qu'elles seraient plus présentes auprès d'eux et prendraient davantage un rôle de *joueuse* : « Je ne ferais pas la même chose qu'il y a deux ans, j'interviendrai peut-être plus, de faire attention et de jouer avec eux autres. » (E6) Elles considèrent que toutes les enseignantes devraient aussi prendre le temps de jouer avec les enfants et faire fi de la pression scolaire exercée sur elles. Selon E5 :

« [Les enseignants] devraient vraiment, je pense, passer toute [l'] heure de période de jeu libre, ils devraient le passer avec eux à jouer aux jeux libres. Premièrement, c'est le fun, ça nous fait du bien en tant qu'adulte aussi de se permettre une petite une heure pour sortir des sentiers battus du monde scolaire. »

À la suite du PCÉPCA, l'accompagnement des enfants pour soutenir leur jeu semble aussi plus ciblé. Elles accordent plus d'attention aux enfants et étayent leur langage. E5 illustre une de ses interventions :

« Il y avait un petit garçon qui jouait avec un hélicoptère, il ne disait rien. Il le faisait juste s'envoler dans la classe. Et j'ai dit : « Ah, mais qu'est-ce qu'elle fait l'hélicoptère [XX] ? ». Et là, il était là et il ne savait pas. J'ai fait : « touk touk touk touk ». [...] Fait que son moment de silence est devenu un touk touk touk touk. [...] Son jeu est devenu plus intéressant à ce moment-là que juste faire voler l'hélicoptère dans les airs de façon silencieuse. Ça n'a pas changé ma vie, mais c'est juste des petites techniques des fois [...] que je n'y pensais pas avant. [Les enfants] ont besoin d'un petit coup de pouce dans la vie sur certaines choses, donc là, je peux lui en donner dans le fond ».

Enfin, dans le discours des participantes, le rôle des enfants dans les décisions de la classe, leur initiative et leurs intérêts sont également plus présents. Elles les font davantage « *participer aux prises de décisions* » (E3). Lorsqu'elles planifient une activité, elles en « *parle [nt] avec les enfants* » (E3) et quand ça ne fonctionne pas, « *on vote* » (E3). Il y a donc une réelle volonté de rendre les enfants plus actifs dans les prises de décision de la classe. Le droit des enfants de jouer et de suivre leurs initiatives est aussi évoqué par les participantes. Dans les jeux libres, certaines enseignantes amorçaient des jeux plutôt que de suivre ceux commencés par les enfants. E4 illustre au passage que dans les jeux libres, elle a amorcé une activité sur la création d'un « *tambour et un tipi avec les enfants* ». Elle constate l'intérêt des enfants à « *continuer de jouer aux voitures* ». Plutôt que de les arrêter pour créer un tambour et un tipi, elle leur permet de poursuivre leur jeu en s'intéressant à ce qu'ils font et en s'y intégrant comme *joueuse*.

4.2.6 La musique, le théâtre et la science à l'éducation préscolaire

Certains domaines d'apprentissage, dont la musique, le théâtre et la science, ont été soulevés par les participantes lors des entretiens comme de nouveaux savoirs appris dans le PCÉPCA. Concernant la musique, les participantes ont beaucoup apprécié les savoirs acquis dans le cours *environnement éducatif au préscolaire* et aimeraient les intégrer dans leur classe.

« J'ai appris que la musique, c'était important. La musique a un impact pour le cheminement scolaire de l'enfant. C'était ça mon projet. J'ai un coin [de jeu] permanent et un coin [de jeu] rotation. Dans mon [coin de] jeu rotation, j'avais l'intention de faire quelque chose pour la musique. » (E3)

Les enseignantes modélisent certains chants autochtones avec les enfants et n'hésitent pas à chanter avec eux. Elles proposent aussi aux enfants d'écouter la musique autochtone lors des moments d'ateliers, comme les ateliers en arts. D'ailleurs, la musique est fortement liée à la culture autochtone et celle autochtone est priorisée dans leur classe. Une participante affirme que la survie de la langue autochtone passe par la transmission de la musique autochtone :

« C'est un peu ma transmission de la langue je le ferai plus par le chant puis d'ailleurs, le chant, ça reste. La musique. La langue innue [va] toujours rester tant et aussi longtemps qu'il va avoir de la musique autochtone. » (E5)

Concernant l'approche théâtrale à l'éducation préscolaire, des participantes font des liens avec l'utilisation des marionnettes en classe d'éducation préscolaire et le développement affectif et langagier des enfants. D'ailleurs, les pratiques apprises durant les cours avec l'utilisation des marionnettes, dont « *le changement de voix qu'on peut faire avec l'enfant* » (E1) semble une pratique qu'elles souhaitent expérimenter. L'approche théâtrale serait un moyen idéal pour « aller chercher [l]es élèves, pour qu'ils communiquent, pour qu'ils s'affirment [pour qu'ils développent] leur personnalité. » (E2)

Le domaine des sciences est également un thème abordé par la majorité des participantes. Certaines se remémorent notamment des lectures qu'elles ont faites dans le cadre du cours *stratégies d'intervention au préscolaire* et un travail dans lequel elle devait présenter à la professeure et à l'ensemble des collègues. Une participante raconte comment elle peut intégrer des activités portant sur les sciences dans sa classe :

« Les sciences au préscolaire c'est intéressant. [...] On pourrait montrer les concepts lourds et légers à un enfant. Je ferais ça avec une balance et avec des bouts qu'on pourrait trouver dans un magasin comme un Dollarama pour aller chercher du matériel. Il y a d'autres choses qui m'intéressaient aussi, mais on pourrait faire plusieurs activités là-dedans. » (E2)

Rappelons que pour certaines participantes, la mise en place d'activités portant sur les sciences est davantage intégrée dans l'aménagement d'un coin scientifique mis en place dans leur classe d'éducation préscolaire. Les activités d'éveil scientifique sont alors non seulement proposées par l'enseignante, mais initiées par les enfants.

En résumé, le programme court en éducation préscolaire en contexte autochtone a permis de mieux comprendre, connaître et développer des pratiques sur :

- ✓ Les observations des enfants et la manière d'être à leur écoute;
- ✓ Les stades de développement de l'enfant;
- ✓ Les interventions auprès des enfants (p. ex., leur parler, interagir avec eux);
- ✓ L'importance du lien d'attachement des enfants (avec les grands-parents, avec l'enseignante);
- ✓ Les émotions des enfants et d'en tenir compte dans ses interventions, notamment en étant plus empathique face aux situations familiales et en aidant les enfants à apporter des solutions;
- ✓ La résilience des enfants;
- ✓ Le programme d'éducation préscolaire;
- ✓ La planification à l'éducation préscolaire;
- ✓ L'aménagement des aires de jeu;
- ✓ Les routines;
- ✓ L'importance des jeux libres;
- ✓ L'importance de jouer avec les enfants durant les jeux libres et de tenir compte de leur intérêt;
- ✓ Le rôle du jeu symbolique pour le développement de l'enfant;
- ✓ L'importance de la musique, du théâtre et de la science pour le développement des enfants.

4.2.7 Le développement professionnel

La formation universitaire a été fortement appréciée par les étudiantes. Ces dernières évoquent plusieurs éléments qui ont contribué à une prise de conscience de leur formation. En effet, suivre le PCÉPCA leur a permis de se former à l'université tout en favorisant leur développement professionnel/personnel. Pour certaines participantes, le PCÉPCA est le premier programme qu'elles suivent à l'Université. Cette formation leur donne des outils pour mieux enseigner auprès des jeunes enfants, et pour aller chercher des ressources afin d'améliorer leurs pratiques. Les cours, les travaux réalisés souvent près de leurs pratiques, les expérimentations et les lectures qu'elles ont effectuées leur ont permis de se développer sur le plan professionnel.

« Ça m'aide beaucoup sur comment il est l'enfant. Comment que je pourrais aider. Selon ses besoins, selon ses difficultés parce qu'avant ça, je n'étais pas... à l'écoute de l'enfant. C'est pour ça, ça m'a beaucoup aidé depuis que je suis le programme court, au préscolaire. » (E1)

D'ailleurs, pour les étudiantes ayant peu d'expériences de travail dans les classes d'éducation préscolaire, les cours suivis leur ont permis de se sentir plus à l'aise d'enseigner à la maternelle. Leur vision de l'éducation préscolaire s'est aussi modifiée durant leur formation. Alors qu'au départ, certaines participantes concevaient l'éducation préscolaire comme de l'enseignement primaire, au sens où les enfants devaient apprendre de manière sérieuse dans la classe, elles perçoivent maintenant l'éducation préscolaire comme étant plus ludique, axée sur l'enfant et dans laquelle les jeux sont importants pour les apprentissages et le développement. E5 explique sa perception nouvelle de l'éducation préscolaire :

« Au départ, le jeu, on ne savait pas qu'ils [les enfants] pouvaient travailler leurs compétences puis évoluer au travers du jeu. C'était plus par des activités pratiques, mais de façon plus concrète comme au primaire. [Comme] la lecture, travailler l'émergence de l'écrit, mais tout ça peut se faire au travers des jeux tout simplement de façon ludique. Moi avant de suivre tous ces cours-là à l'université, je voyais ça, le travail : de l'enseignement au préscolaire. Je voyais ça quand même sérieux. C'était, tu rentres à l'école puis c'est l'apprentissage. Peut-être plus en maternelle 5 ans, vu qu'il y a la transition du primaire. Mais maintenant, ils peuvent quand même rester dans les trois quarts juste des jeux puis apprendre davantage. »

Cette formation universitaire permet également aux participantes de partager leurs pratiques avec d'autres collègues de leur école. Alors que certaines travaillent à la même

école et collaborent déjà sur plusieurs projets, d'autres partagent leurs connaissances apprises dans le programme avec les éducatrices, comme c'est le cas de E3 : « On a deux classes de maternelle et ma collègue, elle est éducatrice. Je lui transmets beaucoup de choses, sur ce que j'apprends. On va s'organiser, on va s'asseoir pour faire une planification au mois ». Pour la majorité des participantes, rappelons que le PCÉPCA leur a permis d'avoir des idées sur les activités culturelles qu'elles peuvent mettre en pratique dans les classes d'éducation préscolaire pour soutenir le développement des enfants.

Enfin, la participation au projet de recherche a permis d'entrer dans une démarche réflexive de leurs pratiques. En participant aux entretiens, certaines ont exprimé leurs points de vue de la situation, les approches pédagogiques qu'elles ont mises en place dans leur classe ou encore celles pour lesquelles elles se questionnent. Cette démarche réflexive les a amenées à chercher des solutions à ce qu'elles vivent.

En résumé, le programme court en éducation préscolaire en contexte autochtone a permis aux participantes :

- ✓ De se former à l'université tout en favorisant leur développement professionnel/personnel.
- ✓ De s'outiller pour mieux enseigner auprès des jeunes enfants ou faire des recherches;
- ✓ D'envisager la poursuite vers d'autres programmes d'étude;
- ✓ De partager ce qu'elles ont appris dans le programme avec leurs collègues et de travailler en collaboration avec eux;
- ✓ D'expérimenter dans les cours universitaires des activités qu'elles peuvent refaire dans les classes pour mieux comprendre les contenus des cours;
- ✓ De faire des lectures sur différents sujets pour les amener à mieux comprendre la matière;
- ✓ De modifier leur vision de l'éducation préscolaire vers une vision plus représentative des fondements de l'éducation préscolaire;
- ✓ De se sentir plus à l'aise pour enseigner à la maternelle;
- ✓ D'exprimer leurs points de vue, leurs approches et d'apporter des solutions grâce à la participation à la recherche.

CHAPITRE 5 : LES LIMITES DE LA RECHERCHE

Cette étude des pratiques en développement se limite aux pratiques évoquées par les enseignantes qui ont été rencontrées en entretiens individuels et de groupes. Même si les participantes ont été accompagnées dans le cadre de leur formation universitaire, aucune note de terrain n'a été prise à ce moment, puisque le professeur ou le chargé de cours pouvait être un membre de l'équipe de recherche ou non. Il est important de souligner que le fait que la chercheuse principale était un membre de l'équipe formatrice pourrait engendrer un biais dans les propos évoqués par les participantes. Aussi, le portrait des pratiques en développement n'est peut-être pas complet puisque d'autres pratiques se sont sûrement développées dans leurs milieux pratiques et n'ont pas été soulevées lors des rencontres. De plus, puisque l'étude ne comportait aucune observation ou accompagnement dans les milieux, les pratiques sont contextualisées aux dires des participantes. Toutefois, nous croyons qu'elles ont jugé certaines pratiques plus importantes que d'autres, puisqu'elles ont librement accepté de les partager.

Une autre limite de cette étude consiste au dernier entretien de groupes réalisés. Rappelons que celui-ci devait au départ se dérouler avec une assistante de recherche dans un local du pavillon Alouette de Sept-Îles. Afin de terminer la collecte de données malgré la situation pandémique de la Covid-19 du printemps 2020, il a été impossible de réunir toutes les participantes pour un échange virtuel avec un membre de l'équipe de recherche. Un groupe de cinq à six personnes aurait davantage construit ensemble leur point de vue (Leclerc *et al.*, 2011). Les échanges autour des pratiques en développement auraient pu être plus spontanés et le groupe aurait facilité la multiplication des interactions. Une compréhension collective et plus nuancée des pratiques en développement aurait pu alors émerger de cet entretien.

Enfin, la dernière limite de cette étude concerne le moment de passation de l'entretien de groupes focalisés. La fermeture des écoles au Québec dû à la pandémie de la Covid-19 a peut-être engendré des réponses touchant moins le quotidien des enseignantes à ce moment, puisqu'elles n'étaient pas en classe au moment de réaliser les entretiens.

CHAPITRE 6 : DES SUGGESTIONS POUR BONIFIER LE PROGRAMME COURT EN ÉDUCATION PRÉSCOLAIRE EN CONTEXTE AUTOCHTONE ET DES DÉFIS EN SUSPENS

Pour faciliter l'apprentissage des étudiantes participant au PCÉPCA, plusieurs approches pédagogiques ont été mises en place dans chacun des cours. Les participantes ont confirmé que certains moyens utilisés dans les cours favorisent leurs apprentissages. Par exemple, l'utilisation de la vidéoscopie (les étudiantes filment une pratique en classe et font l'analyse de leurs interventions) a été très aidante, notamment pour mieux comprendre leurs manières d'agir auprès des enfants.

« De regarder après nos erreurs de ce qu'on aurait dû faire. Et en même temps moi je voyais les enfants, je les voyais jouer entre eux autres. Ils ne jouaient pas avec moi. Et moi je me suis trouvée un peu, stressante, dans le fond. Je me tapais sur les nerfs parce que je me suis rendu compte que je parlais à l'enfant [...], je l'infantilisais [...], je leur répondais avec les mots simples au lieu de faire une phrase complète. » (E5)

Pour certaines participantes, les différentes vidéos présentées dans le cadre de certains cours les ont amenées à faire des liens avec leur pratique. Les [Autochtones sont] « *plus visuels* (E1) et c'est de cette manière qu'elles ont appris « *le plus* » (E1). Des vidéos portant sur des classes d'éducation préscolaire à l'international ont aussi modifié leur vision de l'éducation préscolaire et leur donnent des idées pour leur classe.

« Mais ce que j'ai appris, c'est que l'enfant doit jouer. J'ai vu dans les vidéos que [la professeure] nous montrait, Hawaii et Nouvelle-Zélande. J'ai beaucoup aimé comment ça fonctionnait. Les enfants savaient quoi faire. Les enfants allaient porter la vaisselle au lave-vaisselle. Ils allaient chercher leur boîte à lunch. J'ai beaucoup aimé les vidéos. » (E3)

Certaines stratégies utilisées dans quelques cours ont aussi permis aux étudiantes de mieux comprendre la matière enseignée. Le fait de travailler en équipe dans certains travaux a facilité leurs apprentissages. La création de jeux, d'ateliers et d'aménagement intégrant la culture autochtone est aussi fort pertinente du programme et à conserver comme stratégies.

Toutefois, certaines participantes trouvent dommage que le programme d'éducation préscolaire du Ministère de l'Éducation ne prenne pas en compte la culture innue des enfants et elles se sentaient parfois moins interpellées par les liens qu'elles pouvaient y faire. Parmi l'ensemble des cours du PCÉPCA, certaines étudiantes ont eu plus de difficultés à comprendre les contenus du cours *étude du développement intellectuel de l'enfant*, un cours moins axé sur la pratique enseignante. Plusieurs concepts étaient nouveaux pour elles et la maîtrise de ces derniers en français pouvait rendre plus difficiles leurs apprentissages. Enfin, les participantes soulignent que des conférenciers autochtones pourraient être invités dans le cadre des cours et que la visite d'une classe d'éducation préscolaire leur permettrait de mieux comprendre le fonctionnement.

Bien que ce PCÉPCA mît fin à la diplomation des étudiantes, des participantes soulignent qu'elles aimeraient suivre d'autres cours portant sur l'éducation préscolaire. Rappelons que la majorité des cours qu'elles ont suivies font partie des cours obligatoires au baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire de l'UQAC.

Même si le PCÉPCA a eu un impact positif sur le développement professionnel et personnel des étudiantes, des défis demeurent en suspens dans leurs pratiques en contexte professionnel. Les participantes soulignent qu'elles ressentent une pression de la part de leurs collègues qui ne connaissent pas les fondements de l'éducation préscolaire. En suivant le programme, elles ont pris conscience de l'importance du jeu à la maternelle, mais cette vision est parfois contradictoire avec ce qui est présenté dans leur milieu. Même si elles ont beaucoup appris sur la manière d'aménager une classe d'éducation préscolaire, elles se questionnent sur la manière de le faire dans leur milieu puisque l'espace est parfois restreint. Enfin, le manque de temps et de ressources humaines pour les aider à créer des jeux de règles liés à la culture autochtone est un autre défi évoqué par les participantes.

En résumé, les participantes suggèrent quelques pistes de développement pour bonifier et enrichir les cours du programme court en éducation préscolaire en contexte autochtone :

Visiter une classe d'éducation préscolaire;

- ✓ Poursuivre le travail en équipe dans les cours pour faciliter l'apprentissage des étudiants;
- ✓ Inviter des Aînés autochtones pour partager leurs savoirs;
- ✓ Ancrer davantage le cours étude du développement intellectuel dans la pratique;
- ✓ Poursuivre la création de jeux intégrant la culture autochtone;
- ✓ Élaborer une autre formation universitaire à la suite du PCÉPCA;
- ✓ Poursuivre des travaux pratiques intégrant la vidéoscopie (se filmer et jouer avec les enfants) puisque cet outil est un moyen aidant pour analyser leurs interventions;
- ✓ Amener le Ministère de l'Éducation à réfléchir sur l'intégration de la culture des enfants des Premières Nations dans le programme d'éducation préscolaire;

En résumé, les participantes énumèrent quelques défis dans leurs pratiques :

- ✓ La pression exercée par les autres intervenants qui ne connaissent pas les fondements de l'éducation préscolaire et qui pensent que le jeu n'est pas important;
- ✓ La création d'aménagements dans les classes avec le peu d'espace;
- ✓ La création de jeux de règles liés à la culture autochtone et le manque de temps et de ressources pour le faire (p. ex., jeux de mémoire).

CHAPITRE 7 : À RETENIR

Dans ce rapport, nous avons présenté les savoirs autochtones mobilisés en classe et les pratiques en développement des étudiantes inscrites au programme court en éducation préscolaire en contexte autochtone. Cette recherche a été menée auprès de 6 participantes, enseignantes dans les écoles innues et des éducatrices, toutes inscrites au PCÉPCA. Elle a permis de mieux comprendre les retombées de la formation universitaire sur le développement professionnel. Dans cette section, nous présentons un résumé des faits et des réflexions pour aller plus loin.

4.1 Résumé des faits

La recherche menée a permis de documenter les savoirs autochtones mobilisés dans les activités proposées par l'enseignante ou initiées par les enfants dans le cadre des entretiens avec les participantes ainsi que les pratiques développées dans le cadre du programme court en éducation préscolaire en contexte autochtone. Plus précisément, les données issues de cette recherche permettent :

- De mettre en lumière les savoirs autochtones mobilisés par les participantes dans leurs pratiques, dont ceux liés aux activités culturelles, à la langue et à la participation des Aînés et des parents;
- De mettre en lumière les savoirs autochtones mobilisés par les enfants en classe d'éducation préscolaire (lors des jeux libres);
- De constater que les savoirs autochtones développés concernent autant des savoirs à enseigner, des savoirs pour enseigner, des savoirs sur enseigner et des savoirs de la pratique.
- De mettre en exergue l'intégration des savoirs autochtones dans les pratiques développées dans le cadre du PCÉPCA;
- De faire valoir que les enseignantes menaient déjà plusieurs activités culturelles autochtones en classe ou hors classe, mais qu'elles ont acquis des savoirs pour améliorer/bonifier ces activités dans le cadre du PCÉPCA;
- De constater que les pratiques évoluent selon le contexte des classes. Les enseignantes ont développé des pratiques liées au contexte proximal-microsituationnel (p. ex., développement des enfants, domaines d'apprentissage, aménagement des aires de jeu), au contexte proximal-micropériphérique (p. ex., importance de la participation des Aînés) au contexte médian (p. ex., le programme d'éducation préscolaire) et du macrocontexte (p. ex. : perspective de jouer à la maternelle).
- Certains domaines d'apprentissage à exploiter avec les enfants appris dans le PCÉPCA sont davantage expérimentés à travers diverses activités avec les enfants en classe et hors classe et intègrent/mobilisent également des savoirs autochtones;

- La participation au PCÉPCA a permis de renforcer les pratiques des enseignantes et a contribué à soutenir leur développement professionnel;
- D'intégrer des modèles d'apprentissages innus en maternelle;
- De mettre en exergue un exemple d'adaptation culturelle d'un programme en éducation de la petite enfance
- De mieux connaître et structurer les besoins de formation des enseignantes en milieu autochtone;
- De connaître les moyens mobilisés par les enseignantes pour comprendre, adapter et enrichir les contenus pédagogiques en fonction de leur culture autochtone (adaptation du matériel);
- De constater l'importance de réfléchir aux pratiques enseignantes en collaboration avec les participantes.

4.2 Pour aller plus loin

Il est souhaité que ces résultats permettent entre autres :

- De poursuivre des recherches avec des enseignantes/éducatrices en étant dans leur milieu de pratique pour mieux comprendre comment elles transmettent les savoirs autochtones auprès des enfants;
- De diffuser les exemples de pratique afin de soutenir d'autres enseignantes/éducatrices autochtones;
- De partager ces exemples de pratique avec des enseignantes/éducatrices allochtones afin que ces dernières puissent être sensibles à la culture des enfants autochtones qui fréquentent leur classe;
- D'accompagner les enseignantes/éducatrices autochtones puisque certaines peuvent se sentir moins à l'aise de comprendre les visées du Programme-cycle de l'éducation préscolaire (MEQ, 2021) et ceux d'accueillir la petite enfance, le programme éducatif pour les services de garde éducatifs à l'enfance du Ministère de la Famille (MFA, 2019), ainsi que d'intégrer les savoirs autochtones en cohérence avec ces programmes;
- D'encourager le jeu et l'éducation par la nature, deux approches ayant des points communs avec la pédagogie autochtone;
- De surmonter le conflit éducatif entre le jeu, les apprentissages et les savoirs autochtones et d'identifier une compréhension commune où la dimension de l'apprentissage et les savoirs autochtones sont intégrés au jeu grâce à des recherches collaboratives avec des enseignantes/éducatrices autochtones;

- De poursuivre les formations auprès des éducatrices/enseignantes non légalement qualifiées pour qu'elles puissent mettre en place des pratiques correspondant aux fondements pédagogiques de la petite enfance et aux besoins des enfants;
- D'enrichir les programmes universitaires et les contenus des cours afin que les perspectives autochtones soient prises en compte, notamment en invitant des Aînés dans les formations;
- De sensibiliser les professeurs/chargés de cours qui enseignent des cours dans les programmes destinés aux étudiants des Premières Nations;
- D'utiliser des moyens, des outils et des approches pédagogiques qui facilitent l'apprentissage des étudiantes autochtones;
- Valoriser des travaux universitaires intégrant les cultures autochtones;
- De poursuivre l'effort collectif de développer des outils destinés aux jeunes enfants dans la langue autochtone écrite ou à l'oral (p. ex., livres, affiches, comptine/chanson) afin qu'ils puissent se sentir culturellement sécuritaires;
- De favoriser le développement de pratiques réflexives en permettant aux enseignantes/éducatrices d'échanger sur leurs pratiques tout en étant accompagnées.

RÉFÉRENCES

- Agrawal, A. (2002). Classification des savoirs autochtones : la dimension politique. *Revue internationale des sciences sociales*, 173(3), 325-336. <https://doi.org/10.3917/riss.173.0325>
- Aitken, A. (2019). Création de partenariats et de milieux d'apprentissage inclusifs et accueillant. Dans Conseil des Ministres de l'Éducation Canada [CMEC] (Éd.), *Rapport sommaire du colloque du CMEC sur l'autochtonisation de la formation du personnel enseignant* (p. 16). https://www.cmec.ca/Publications/Lists/Publications/Attachments/390/SITE_2018_Report_no-marks_FR.pdf
- Altet, M. (1994). *La formation professionnelle des enseignants : analyse des pratiques et situations pédagogiques*. Presses Universitaires de France-PUF.
- Altet, M. (2012). Les compétences de l'enseignant-professionnel : entre savoirs, schèmes d'action et adaptation, le savoir analyser. Dans L. Paquay, M. Altet, E. Charlier, & P. Perrenoud (Éds.), *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* (pp. 43-47). De Boeck Supérieur
- Altet, M. (2008). Rapport à la formation, à la pratique, aux savoirs et reconfiguration des savoirs professionnels par les stagiaires. Dans P. Perrenoud, M. Altet, C. Lessard, & L. Paquay (Éds.), *Conflits de savoirs en formation des enseignants* (1^{ère} éd., pp. 91-105). De Boeck Supérieur.
- April, J., Lanaris, C., & Bigras, N. (2018). *Conditions d'implantation de la maternelle quatre ans à temps plein en milieu défavorisé*. [Sommaire de rapport]. https://archipel.uqam.ca/12021/1/MELS4ansTPMD_sommaire_vfinale.pdf
- Assemblée des Premières Nations du Québec et du Labrador. (2014). *Protocole de recherche des Premières Nations du Québec et du Labrador*. <https://files.cssspnql.com/index.php/s/ksbfKhjfcc7hTI>
- Ball, J. (2012). Promoting education equity for Indigenous children in Canada through quality early childhood programs. Dans J. Heyman (Éd.), *Increasing equity in education: Successful approaches from around the world* (pp. 282-312). Oxford University Press.
- Ball, J., & Simpkins, M. (2004). The Community within the Child: Integration of Indigenous Knowledge into First Nations Childcare Process and Practice. *American Indian Quarterly*, 28(3/4), 480-498. <http://www.jstor.org/stable/4138928>
- Battiste, M. (2005, 13-14 novembre). *State of Aboriginal learning* [Présentation orale]. National Dialogue on Aboriginal learning, Ottawa. <http://en.copian.ca/library/research/ccl/aboriglearn/aboriglearn.pdf>
- Baribeau, C., & Royer, C. (2012). L'entretien individuel en recherche qualitative : usages et modes de présentation dans la Revue des sciences de l'éducation. *Revue des sciences de l'éducation*, 38(1), 23-45. <https://doi.org/10.7202/1016748ar>
- Battiste, M. (2008). The struggle and renaissance of Indigenous knowledge in Eurocentric education. Dans M. Villegas, S. R. Neugebauer, & K. R. Venegas (Éds.), *Indigenous knowledge and education: Sites of struggle, strength, and survivance* (pp. 85-91). Harvard Education Press.

- Bernal, G. (2006). Intervention development and cultural adaptation research with diverse families. *Family process*, 45(2), 143-151. <https://doi.org/10.1111/j.1545-5300.2006.00087.x>
- Bouchard, C., Cantin, G., Charron, A., Crépeau, H., & Lemire, J. (2017). La qualité des interactions en classe de maternelle 4 ans à mi-temps au Québec. *Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l'éducation*, 40(3), 272-301. <https://www.jstor.org/stable/90014779>
- Boudreau et al. (2019). *Chantier préscolaire. Élaboration de projets inédits en sciences de l'éducation*. Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur.
- Bru, M. (2002). Pratiques enseignantes : des recherches à conforter et à développer. *Revue française de pédagogie*, (138), 63-73. <http://www.jstor.org/stable/41201768>
- Bru, M., Altet, M., & Blanchard-Laville, C. (2004). À la recherche des processus caractéristiques des pratiques enseignantes dans leurs rapports aux apprentissages. *Revue française de pédagogie*, (148), 75-87. <http://www.jstor.org/stable/41201985>
- Campeau, D. (2019). *Pédagogie autochtone et pédagogie du lieu: Démarche hybride pour l'intégration de dimensions culturelles autochtones dans l'enseignement au primaire au Québec* [Thèse de doctorat]. Université de Sherbrooke. <http://hdl.handle.net/11143/15042>
- Castro, F. G., Barrera, M., & Martinez, C. R. (2004). The cultural adaptation of prevention interventions: Resolving tensions between fidelity and fit. *Prevention science*, 5(1), 41-45. <https://doi.org/10.1023/B:PREV.0000013980.12412.cd>
- Commission de vérité réconciliation du Canada[CVR]. (2015). *Honorer la vérité, réconcilier pour l'avenir: sommaire du rapport final de la Commission de vérité et réconciliation du Canada*. McGill-Queen's University Press. <https://publications.gc.ca/site/eng/9.814357/publication.html>
- Conseil Canadien sur l'Apprentissage [CCA]. (2007). *Redéfinir le mode d'évaluation de la réussite chez les Premières Nations, les Inuits et les Métis* [Rapport]. <http://blogs.ubc.ca/epse310a/files/2014/02/F-CCL-Premieres-Nations-20071.pdf>
- Conseil de recherche en sciences humaines. (2018, 18 juin). *Énoncé de principes en matière de recherche autochtone*. Repéré le 18 février 2020 à https://www.sshrc-crsh.gc.ca/about-au_sujet/policies-politiques/statements-enonces/indigenous_research-recherche_autochtone-fra.aspx?pedisable=true
- Conseil des Ministres de l'Éducation Canada [CMEC]. (2016). *Colloque des éducatrices et éducateurs autochtones du CMEC* [Rapport sommaire]. <https://www.cmec.ca/Publications/Lists/Publications/Attachments/359/Colloque-des-%C3%A9ducatrices-et-%C3%A9ducateurs-autochtones-du-CMEC-2015-FR.pdf>
- Couture, C., Bacon, M., Aurousseau, E., Pulido, L., Jacob, E., Lavoie, C., Duquette, C., Bizot, D. (2021). *Projet Petapan: Pratiques pour soutenir la réussite d'élèves autochtones en milieu urbain* [Rapport de recherche]. Centre de Transfert pour la Réussite Éducative du Québec [CTREQ]. <https://www.ctreq.qc.ca/projets/le-projet-petapan-des-services-et-des-pratiques-pour-soutenir-la-reussite-educative-des-eleves-autochtones-en-milieu-urbain/>

Dentzau, M. W. (2019). The tensions between indigenous knowledge and western science. *Cultural Studies of Science Education*, 14(4), 1031-1036. <https://doi.org/10.1007/s11422-018-9903-z>

Desgagné, S. (2001). La recherche collaborative : nouvelle dynamique de recherche en éducation. Dans M. Anadón (Éd.), *Nouvelles dynamiques de recherche en éducation* (pp. 51-76). Les presses de l'Université Laval.

Desgagné, S., Bednarz, N., Lebuis, P., Poirier, L., & Couture, C. (2001). L'approche collaborative de recherche en éducation : un rapport nouveau à établir entre recherche et formation. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(1), 33-64. <https://doi.org/10.7202/000305ar>

Dion, S. (2019). Intégration des approches pédagogiques de la décolonisation dans le programme de formation en enseignement. Dans Conseil des Ministres de l'Éducation Canada (Éd.). *Colloque du CMEC sur l'autochtonisation de la formation du personnel enseignant*, 4-5 juillet 2019, Vancouver, Colombie (pp. 14). https://www.cmec.ca/Publications/Lists/Publications/Attachments/390/SITE_2018_Report_no-marks_FR.pdf

Dionne, L. (2009). Analyser et comprendre le phénomène de la collaboration entre enseignants par la théorie enracinée : regard épistémologique et méthodologique. *Recherches qualitatives*, 28(1), 76-105.

Eisazadeh, N., Rajendram, S., Portier, C., & Peterson, S. S. (2017). Indigenous children's use of language during play in rural northern Canadian kindergarten classrooms. *Literacy Research: Theory, Method, and Practice*, 66(1), 293-308. <https://doi.org/10.1177/2381336917719684>

Friendly, M., Larsen, E., Feltham, L. E., Grady, B., Forer, B. et Jones, M. (2018). *Early childhood education and care in Canada 2016*. Childcare Resource and Research Unit. <https://childcarecanada.org/sites/default/files/ECEC-in-Canada-2016.pdf>

Gagnon, K. (2011). *Le transfert des savoirs enseignants entre les enseignants expérimentés en fin de carrière et les enseignants novices au collégial : identification des moyens de transfert à privilégier en fonction des savoirs à léguer : mémoire présenté comme exigence partielle de la maîtrise en science politique* [Mémoire de maîtrise]. Université du Québec à Montréal. <https://archipel.uqam.ca/3955/1/M12062.pdf>

Hare, J. (2019). Thèmes du programme d'études qui doivent faire appel aux perspectives autochtones et façon de les aborder. Dans Conseil des Ministres de l'Éducation Canada (Éd.), *colloque du CMEC sur l'autochtonisation de la formation du personnel enseignant*, 4-5 juillet 2019, Vancouver, Colombie Britannique (pp. 23-25). https://www.cmec.ca/Publications/Lists/Publications/Attachments/390/SITE_2018_Report_no-marks_FR.pdf

Hébert-Houle, É. (2017). *Étude de cas du programme Avativut au Nunavik : décoloniser pour mieux engager les élèves* [Mémoire de maîtrise]. Université du Québec à Trois-Rivières.

Institut Tshakapesh. (2017). *Rapport Uipat Tutetau/Agir tôt Littératie : littératie en bas âge* [Rapport de recherche]. Direction des services éducatifs.

Jacob, E. (2017). *Les rôles d'enseignantes atikamekws à l'éducation préscolaire en contexte de jeu symbolique pour favoriser l'émergence de l'écrit : une recherche collaborative en milieu autochtone* [Thèse de doctorat]. Université du Québec à Montréal.

Jacob, E., Lajoie-Jempson, C., Bacon, M., Pinette, S., Smith-Gilman, S., & al. (2021). Les pratiques éducatives pour soutenir les enfants autochtones à l'éducation préscolaire. Dans A. Charron, J. Lehrer, M. Boudreau, & E. Jacob (Éds.), *L'éducation préscolaire au Québec : Fondements théoriques et pédagogiques* (pp. 153-174). Presses de l'Université du Québec.

Jacob, E., Lehrer, J., & Lajoie-Jempson, C. (2020). La transmission culturelle des savoirs autochtones en contexte de jeu : Des réflexions sur la décolonisation de la recherche. Dans G. Maheux, G. Pellerin, S. E. Q. Millán, & L. Bacon (Éds.), *La décolonisation de la scolarisation des jeunes Inuit et des Premières Nations : sens et défis* (pp. 169- 194). Presses de l'Université du Québec.

Jacob, E., Pinette, S., Bacon, M. et Riverin, S. (2019, 18 octobre). *Codéveloppement des pratiques d'enseignantes innues inscrites dans un programme court en éducation préscolaire en contexte autochtone*. [Présentation orale]. Colloque de la Persévérance et de la réussite scolaires chez les Premiers Peuples, Montréal, Canada.

James, A. (2019). Méthodes que les leaders de l'éducation peuvent employer pour autochtoniser les programmes de formation en enseignement au Canada. Dans Conseil des Ministres de l'Éducation Canada (Éd.). *Colloque du CMEC sur l'autochtonisation de la formation du personnel enseignant*, 4-5 juillet 2019, Vancouver, Colombie (pp. 17). https://www.cmec.ca/Publications/Lists/Publications/Attachments/390/SITE_2018_Report_no-marks_FR.pdf

Keane, M., Khupe, C., & Muza, B. (2016). It matters who you are: Indigenous knowledge research and researchers. *Education as Change*, 20(2), 163-183. <https://doi.org/10.17159/1947-9417/2016/913>

Kumpfer, K. L., Pinyuchon, M., de Melo, A. T., & Whiteside, H. O. (2008). Cultural adaptation process for international dissemination of the strengthening families program. *Evaluation & the health professions*, 31(2), 226-239. <https://doi.org/10.1177/0163278708315926>

Kumpfer, K. L., Alvarado, R., Smith, P., & Bellamy, N. (2002). Cultural sensitivity and adaptation in family-based prevention interventions. *Prevention science*, 3(3), 241-246. <https://doi.org/10.1023/A:1019902902119>

Le Goater, Y. (2007, 5-6 novembre). *La protection des savoirs traditionnels : l'expérience indienne* [Présentation orale]. Séminaire Jeunes Chercheurs. Association Jeunes Études Indiennes, Aix-en-Provence, France.

Leclerc, C., Bourassa, B., Picard, F., & Courcy, F. (2011). Du groupe focalisé à la recherche collaborative : avantages, défis et stratégies. *Recherches qualitatives*, 29(3), 145-167.

Lemaire, E., Beauparlant, R., & Howse, C. (2020). Pourquoi, quoi, comment... et après? Regards de chercheure et d'enseignant sur un projet collaboratif en éducation autochtone. *Recherches en didactique des langues et des cultures. Les cahiers de l'Acedle*, 17(17-2). <https://doi.org/10.4000/rdlc.7537>

Maheux, G. (2021). Les études décolonisantes et émancipatrices en éducation : la recherche impliquant les Premiers Peuples. Dans J. Lehrer, N. Bigras, A. Charron, & I. Laurin (Éds.), *La recherche en éducation à la petite enfance : origines, méthodes et applications* (pp. 503- 536). Presses de l'Université du Québec.

Martineau, S., & Presseau, A. (2011). Savoirs et pratiques d'enseignement dans une communauté autochtone : étude exploratoire à partir du discours des acteurs. Dans P. Maubant (Éd.), *Enjeux de la place des savoirs dans les pratiques éducatives en contexte scolaire : compréhension de l'acte d'enseignement et défis pour la formation professionnelle des enseignants* (pp. 157-191). Presses de l'Université du Québec.

Mashford-Pringle, A. (2012). Early Learning for Aboriginal Children: Past, Present and Future and an Exploration of the Aboriginal Head Start Urban and Northern Communities Program in Ontario. *First Peoples Child & Family Review*, 7(1), 127-140. <https://doi.org/10.7202/1068870ar>

Mashon, D. N. (2010). *Realizing «quality» in Indigenous early childhood development* [Thèse de doctorat]. University of British Columbia. <http://hdl.handle.net/2429/20591>

Ministère de l'Éducation du Québec [MEQ]. (2020). *Référentiel de compétences professionnelles. Profession enseignante*. Gouvernement du Québec. https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/devenir-enseignant/referentiel_competchances_professionnelles_profession_enseignante.pdf?1606848024

Ministère de l'Éducation [MÉQ]. (2021). *Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire. Programme-cycle de l'éducation préscolaire*. Gouvernement du Québec. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeq/Programme-cycle-prescolaire.pdf

Ministère de la Famille [MFA]. (2019). *Accueillir la petite enfance. Programme éducatif pour les services de garde éducatifs à l'enfance*. Gouvernement du Québec. https://www.mfa.gouv.qc.ca/fr/publication/Documents/programme_educatif.pdf

Moore, S. (2019, 4-5 juillet). Façons dont l'éducation autochtone dans les facultés d'éducation peut orienter le changement et les formes que prendra ce changement. Dans Conseil des Ministres de l'Éducation Canada (Éd.). Colloque du CMEC sur l'autochtonisation de la formation du personnel enseignant, 4-5 juillet 2019, Vancouver, Colombie (pp. 13). https://www.cmec.ca/Publications/Lists/Publications/Attachments/390/SITE_2018_Report_no-marks_FR.pdf

Morales Perlaza, A. (2016). *Les savoirs professionnels à la base de la formation des enseignants au Québec et en Ontario : une étude comparative des modèles universitaires de professionnalisation et de leurs enjeux* [Thèse de doctorat]. Université de Montréal.

Nadeau, A. (2021). Conceptions d'enseignants du primaire sur leur rôle de passeur culturel : effets de dispositifs d'intégration de la dimension culturelle à l'école québécoise. *Recherches qualitatives*, 40(1), 128-153. <https://doi.org/10.7202/1076350ar>

Nations Unies. (2008). *Déclaration des Nations Unies sur les droits des peuples autochtones* (61^e session). http://www.un.org/esa/socdev/unpfii/documents/DRIPS_fr.pdf

Paillé, P., & Muchielli, A. (2016). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (4^e éd.). Armand Colin.

Proulx, J. (2013). Réflexions épistémologiques sur la recherche collaborative en didactique : possibilités et excès. Dans N. Bednarz (Éd.), *Recherche collaborative et pratique enseignante : regarder ensemble autrement* (pp. 327-349). L'Harmattan.

Savoie-Zajc, L. (2009). L'entrevue semi-dirigée. Dans B. Gauthier (Éd.), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données* (5^e éd., pp. 337-360). Presses de l'Université du Québec.

Secrétariat sur la conduite responsable de la recherche. (2016). *Cadre de référence des trois organismes sur la Conduite responsable de la recherche* [Cadre de référence]. https://rcr.ethics.gc.ca/fra/documents/Framework2016-Cadre-Reference2016_fra.pdf

Semali, L. M., & Kincheloe, J. L. (2011). *What is indigenous knowledge?: Voices from the academy* (Vol. 2). Routledge.

Smith, L. T. (2012). *Decolonizing methodologies: research and Indigenous Peoples* (2^e éd). University of Otago Press.

Tupin, F. (2012). De la nécessaire contextualisation des pratiques enseignantes pour simultanément, socialiser et instruire. Le cas de l'île Maurice. Dans Y. Lenoir, & F. Tupin (Éds.), *Les pratiques enseignantes entre instruire et socialiser: regards internationaux* (pp. 323-351). Presses de l'Université de Laval.

United Nations Educational Scientific and Cultural Organization [UNESCO]. (2017). *Systèmes de connaissances locales et autochtones (LINKS)*. Repéré le 25 janvier 2017 à [https://fr.unesco.org/links#:~:text=Le%20programme%20Syst%C3%A8mes%20de%20savoirs,services%20%C3%A9cosyst%C3%A9miques%20\(IPBES\)%20et%20la](https://fr.unesco.org/links#:~:text=Le%20programme%20Syst%C3%A8mes%20de%20savoirs,services%20%C3%A9cosyst%C3%A9miques%20(IPBES)%20et%20la)

Uwamariya, A., & Mukamurera, J. (2005). Le concept de « développement professionnel » en enseignement: approches théoriques. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(1), 133-155. <https://doi.org/10.7202/012361ar>

Wilson, S. (2001). What is an indigenous research methodology? *Canadian journal of native education*, 25(2), 175-179.

Wilson, S. (2003). Progressing toward an Indigenous research paradigm in Canada and Australia. *Canadian Journal of Native Education*, 27(2), 161-178.

Wilson, S. (2008). *Research is ceremony: Indigenous research methods*. Fernwood Publishing.

Wilson, S. (2013). Using Indigenist research to shape our future. Dans M. Gray, J. Coates, M. Y. Bird, & T. Hetherington (Éds.), *Decolonizing social work* (pp. 311-322). Ashgate.

