UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
(EN ASSOCIATION AVEC L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À CHICOUTIMI)

ÉTUDE DES PRATIQUES DE SÉCURISATION CULTURELLE POUR SOUTENIR LA PERSÉVÉRANCE SCOLAIRE ET LA RÉUSSITE D'ÉLÈVES AUTOCHTONES DANS UN PROGRAMME DE FORMATION PROFESSIONNELLE : VOLET PREMIÈRES NATIONS

KANANATUAPATITSHESHT U MASHINAIKAN

THÈSE DE DOCTORAT

PRÉSENTÉE
COMME EXIGENCE PARTIELLE
DOCTORAT EN ÉDUCATION

PAR
JULIE ROCK

AOÛT 2026

REMERCIEMENTS

Mes remerciements sincères vont aux professeures, aux personnes professionnelles et aux organisations m'ayant accompagnée et soutenue tout au long de mon parcours doctoral.

D'abord, mes remerciements vont à mon comité de direction : la Pre Christine Couture et la Pre Sandra Coulombe du Département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Chicoutimi (UQAC). Ushkat ni nishkumau Christine Couture, qui a accepté d'assumer la direction de recherche. Elle a été cette main tendue m'ayant accompagnée à travers mon parcours au programme de doctorat réseau en éducation, depuis mon année préparatoire, en passant par mon admission jusqu'à ma diplomation. Mes remerciements les plus sincères à ma codirectrice de recherche, Sandra Coulombe, spécialiste dans le domaine de la formation professionnelle, pour son expertise, son accueil et sa bienveillance tout au long de mon projet de thèse.

Je tiens également à remercier chaleureusement la présidente du jury, Pre Marie-Pierre Baron du Département des sciences de l'éducation de l'UQAC, ainsi que les membres du jury, Pre Annie Dubeau du Département d'éducation et formation spécialisées de l'Université du Québec à Montréal et Pre Cyndy Wylde de l'École de service social de l'Université d'Ottawa, pour avoir accepté la précieuse tâche d'évaluer ma thèse.

Je veux témoigner ma profonde gratitude à mes deux professeures de stage, Pre Jo Anni Joncas de la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke et Pre Nadia Rousseau du Département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières, pour m'avoir accompagnée et soutenue tout au long de mes apprentissages en recherche. Mes remerciements vont également à mes milieux de stage, l'Observatoire de la formation professionnelle du Québec et le RÉVERBÈRE pour m'avoir accueillie comme stagiaire en recherche. J'ai fait la rencontre de merveilleuses personnes.

Je tiens à exprimer ma profonde gratitude aux personnes professeures du Doctorat réseau en éducation pour leur encadrement bienveillant, leurs précieux conseils et leur rigueur

intellectuelle tout au long de ce parcours doctoral. Un grand merci à mes collègues doctorants, notamment Josée et Ingrid, pour leurs encouragements et les moments de partage. Ce fût une aventure humaine inoubliable.

Merci à mes anciens collègues et amis du Conseil scolaire des Premières Nations en éducation des adultes et au CRÉA Pessamit, ainsi qu'au Centre Mitshapeu d'Innu Takuaikan Uashat Mak Mani-Utenam d'avoir contribué à faire entendre nos voix dans ce grand projet scientifique.

Ma reconnaissance va aussi à la Chaire UNESCO en transmission culturelle : à feu Élisabeth Kaine, titulaire, et Utshimau Lucien St-Onge, membre du cercle des sages, pour me permettre l'utilisation du modèle en arbre.

Merci à l'équipe de La Boîte Rouge VIF pour tout le travail réalisé. Jean-François, Valérie, Jimmy et Marie-Christine, je tiens à vous remercier pour votre excellent service et votre professionnalisme qui ont contribué à la réussite de mon projet doctoral. Vos illustrations sont magnifiques.

Merci à Pekuakamiulnuatsh Takuhikan pour votre soutien dans le cadre du programme de soutien à la formation professionnelle et aux études postsecondaires, NISHKATSH UPAHUATSH.

Merci à l'Université du Québec à Trois-Rivières pour cette place réservée à la réalisation de ma thèse. Merci à mes amis et collègues de l'UQTR pour vos précieux encouragements.

Enfin, mes remerciements les plus cordiaux à l'Institut Tshakapesh pour la traduction en langue innue de mes citations et des composantes de mon arbre. Merci à Utshimashkueu Marjolaine, Utshimashkueu Lisette et à l'expertise exceptionnelle de Jérémie et Judith. Merci pour le service rendu, qui plus est de façon gratuite. Je suis très honorée de mentionner votre apport exceptionnel dans la réalisation de ma thèse.

Nin, Julie Rock, kananatuapatitshesht

DÉDICACE

À mon grand-père, Georges Rock, tshitshue nutshimiunnu ayant vécu dans son territoire ancestral, le Domagawa sur le Nitassinan.

En tant que nutshimiunnu, il savait où et quand prendre ce dont il avait besoin du Nitassinan pour prendre soin de sa famille, les loger, les nourrir, les soigner, les vêtir et les transporter.

Au dégel des ruisseaux, des rivières, des lacs et à l'arrivée des oiseaux migrateurs, le moment était venu pour lui de ramasser ses pièges et de les installer dans sa cache pour son retour prochain prévu à l'automne. Le temps était venu pour lui et sa famille de reprendre le chemin du pakatakan les menant à l'embouchure de la Mishta Shipu, lieu de rassemblement des Innus.

Je lui dédie ce doctorat pour tous ses savoirs sur le Nitassinan et pour toutes ses compétences lui ayant permis de vivre sa vie de Nutshimiunnu.

AVANT-PROPOS

L'histoire des Premières Nations nous[1] rappelle notre vie nomade, celle où nos pratiques culturelles et traditionnelles étaient basées sur les besoins immédiats, le sens profond que nous accordions aux expériences et aux évènements de la vie, les liens que nous entretenions avec l'environnement et la faune, les aspects organisationnels et relationnels entourant notre vie collective. Difficile était pour nous de planifier et d'organiser nos activités à plus long terme, puisque nous vivions au jour le jour. Depuis la colonisation, ces pratiques culturelles ont profondément été remises en question, provoquant une perte identitaire ayant de lourdes conséquences pour les membres des Premières Nations.

Aujourd'hui, lorsque nous abordons notre situation ou que nous lisons à notre sujet, les paroles et les écrits nous ramènent constamment à cette perte identitaire, à cette coupure liée à notre langue, notre culture et notre territoire, ainsi qu'aux grandes difficultés de nous retrouver à l'intérieur du système colonial. Le sommaire du rapport final de la Commission de vérité et réconciliation du Canada (2015) soutient que, malgré les mesures coercitives adoptées par le gouvernement, celles-ci n'ont pas réussi à atteindre les objectifs de la politique [visant à éliminer les peuples autochtones et à les assimiler à la société canadienne]. Même si les cultures des peuples autochtones ont subi de graves préjudices, elles continuent d'exister. Les Autochtones ont refusé de renoncer à leur identité.

[1] Le « NOUS » est utilisé selon une perspective ethnocentrique qui est en lien avec notre appartenance comme membres des Premières Nations.

Encore aujourd'hui, nous sentons vibrer notre culture en chacun de nous et elle cherche à s'affirmer à travers notre identité. De plus en plus, nous visons notre autodétermination et nous nous mettons en action en vue de nous réapproprier nos pratiques culturelles à travers les programmes et les services en place. Nos systèmes de transmission des savoirs, notre tradition orale et notre lien profond avec la terre revêtent une grande importance dans cette affirmation culturelle.

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS ii

DÉDICACE iv

AVANT-PROPOS v

TABLE DES MATIÈRES vii

LISTE DES FIGURES x

LISTE DES TABLEAUX xi

LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES xiii

RÉSUMÉ xv

ABSTRACT xviii

INTRODUCTION 1

CHAPITRE 1 PROBLÉMATIQUE 4

1.1 État de la situation de la scolarisation des jeunes et des adultes des Premières Nations au Québec 5

1.2 État des connaissances pour soutenir la persévérance et la réussite des jeunes et des adultes des Premières Nations. 14

1.3 État des connaissances sur la persévérance et la réussite en formation professionnelle 16

1.4 Mise en place des pratiques pour favoriser la réussite des élèves des Premières Nations en formation professionnelle 21

1.5 Problème de recherche 24

1.6 Pertinence sociale et scientifique 25

1.7 Interprofessionnalité 27

CHAPITRE 2 CADRE CONCEPTUEL 28

2.1 La sécurisation culturelle 29

2.2 Vers des pratiques de sécurisation culturelle en formation professionnelle 33

2.2.1 Les pratiques de gestion 36

2.2.2 Les pratiques d'enseignement 37

2.2.3 Les pratiques d'accompagnement 38

2.2.4 Les pratiques de soutien à l'apprentissage 38

2.3 La persévérance et la réussite (scolaire et éducative) 39

2.4 De l'autochtonisation des programmes à l'autodétermination 46

2.5 Proposition d'un modèle....51
2.5.1 Vision holistique....51
2.5.2 Savoirs, pédagogies et modèles d'apprentissage autochtones....52
2.5.3 Approche communautaire....57
2.6 Objectifs de la recherche....60
2.7 Posture épistémologique....62
CHAPITRE 3 MÉTHODOLOGIE....63
3.1 Exposé critique des choix et des pratiques méthodologiques....63
3.2 Choix et pratiques méthodologiques....67
3.2.1 Le type de recherche....70
3.2.2 Le recrutement et le choix des participants....73
3.2.3 Les modalités de collecte de données (types de données et outils)....74
3.2.4 Les modalités d'analyse de données....78
3.2.5 La déontologique/éthique....80
3.3 Les limites de la recherche....81
CHAPITRE 4 PRÉSENTATION DES DONNÉES....84
4.1 Cas des pratiques de sécurisation culturelle au CRÉA Pessamit....86
4.1.1 À propos des pratiques : CRÉA Pessamit....88
4.1.1.1 Pratiques de sécurisation culturelle liées à la gestion au CRÉA Pessamit....89
4.1.1.2 Pratiques de sécurisation culturelles liées à l'enseignement au CRÉA Pessamit....95
4.1.1.3 Pratiques de sécurisation culturelle liées à l'accompagnement au CRÉA Pessamit....101
4.1.1.4 Pratiques de sécurisation culturelle liées au soutien à l'apprentissage au CRÉA Pessamit....105
4.1.2 Synthèse des pratiques transformées de sécurisation culturelle au CRÉA Pessamit....109
4.2 Cas des pratiques de sécurisation culturelle au Centre Mitshapeu....110
4.2.1 À propos des pratiques de sécurisation culturelle : Centre Mitshapeu....112
4.2.1.1 Pratiques de sécurisation culturelles liées à la gestion au Centre Mitshapeu....113
4.2.1.2 Pratiques de sécurisation culturelle liées à l'enseignement au Centre Mitshapeu....122
4.2.1.3 Pratiques de sécurisation culturelles liées à l'accompagnement au Centre Mitshapeu....126
4.2.1.4 Pratiques de sécurisation culturelle liées au soutien à l'apprentissage au Centre Mitshapeu 130
4.2.2 Synthèse des pratiques transformées de sécurisation culturelle au Centre Mitshapeu....135
CHAPITRE 5 ANALYSE ET RÉSULTATS....137
5.1 Analyse intercas : le CRÉA Pessamit et le Centre Mitshapeu....137
5.1.1 Les exemples de pratiques de sécurisation culturelle (obj.1)....138
5.1.2 Les éléments de pratiques transformées répertoriés au CRÉA Pessamit et au Centre Mitshapeu (obj.2) 153
5.1.3 Les conditions favorables nommées par les élèves (obj. 3)....159
5.2 Dimensions de la sécurisation culturelle....162
5.2.1 Les valeurs....163
5.2.2 La langue....165

5.2.3 La culture 168
5.2.4 Les croyances 168
5.2.5 Les savoirs traditionnels 170
5.2.6 Synthèse des éléments communs et des particularités intercas : dimensions de la sécurisation culturelle 171
5.3 Vision holistique de l'apprentissage 173
5.3.1 Synthèse des éléments communs et des particularités intercas : vision holistique de l'apprentissage 175
5.4 Approche communautaire 177
5.4.1 Synthèse des éléments communs et des particularités intercas : approche communautaire 181
5.5 Persévérance et réussite 184
5.6 Vers l'autodétermination 187
5.7 À retenir pour le développement de pratiques de formation professionnelle bien enracinées dans les réalités des élèves des Premières Nations 193
5.7.1 Synthèse de la discussion 193
5.7.2 Les composantes de notre modèle en arbre 194
5.7.3 En réponse à nos trois objectifs de recherche 197
5.7.3.1 Objectif 1 : Identifier des pratiques de sécurisation culturelle développées dans un programme de formation professionnelle délocalisé en communautés innues 197
5.7.3.2 Objectif 2 : Décrire les éléments de pratiques transformées dans la mise en œuvre de ce programme 198
5.7.3.3 Objectif 3 : Identifier les conditions favorables nommées par les élèves des Premières Nations en lien avec les pratiques qu'ils jugent les plus sécurisantes 199
5.7.4 Pistes pour le développement des pratiques 200
CONCLUSION 202
ANNEXE A FORMULAIRE SOCIODÉMOGRAPHIQUE 206
ANNEXE B CANEVAS D'ENTRETIENS POUR LES PARTICIPANTS 209
ANNEXE C CERTIFICATION ÉTHIQUE 212
ANNEXE D CARNET DE L'ÉTUDIANT 214
BIBLIOGRAPHIE 216

LISTE DES FIGURES

Figure 1.1 Proportion des jeunes de 18-24 ans détenant un DES..... 6

Figure 2.1 Image de Jean et de Shana St-Onge (Couture *et al.*, 2024, p. 11)..... 32

Figure 2.2 Système de pratiques professionnelles de l'enseignant en FP (Gagnon, 2008, p. 128) 35

Figure 2.3 Modèle holosystémique de Loiselle *et al.,* 2011 (p.54) 43

Figure 2.4 Modèle systémique de compréhension de l'accompagnement des élèves autochtones de Suzanne Manningham (Manningham *et al.,* 2011, p. 10) 44

Figure 2.5 Modèle de sécurisation culturelle pour soutenir la persévérance et la réussite d'élèves des Premiers Peuples (Couture *et al.,* 2024, p. 26)..... 45

Figure 2.6 Modèle holistique de l'apprentissage tout au long de la vie chez les Premières Nations (CCA, 2007, p. 19)..... 53

Figure 2.7 Perspectives autochtones en enseignement, adapté de Côté, 2021 (Aurousseau *et al.,* 2024, p. 27)..... 56

Figure 2.8 Vers l'autodétermination en formation professionnelle (Rock *et al.,* 2023, p. 21) 59

Figure 5.1 Les composantes des pratiques de gestion..... 143

Figure 5.2 Les composantes des pratiques d'enseignement 147

Figure 5.3 Les composantes des pratiques d'accompagnement 150

Figure 5.4 Les composantes des pratiques de soutien à l'apprentissage 153

Figure 5.5 Les composantes des dimensions de la sécurisation culturelle..... 173

Figure 5.6 Les composantes de l'approche holistique 177

Figure 5.7 Les composantes de l'approche communautaire 184

Figure 5.8 Vers l'autodétermination en formation professionnelle 195

Figure 5.9 Tshetshi tipenimitishuht innuat kaiatusseshiu-tshishkutamatunit..... 196

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 3.1 Le devis de recherche 83

Tableau 4.1 Portrait synthèse des participants au CRÉA Pessamit 87

Tableau 4.2 Portrait synthèse des élèves au CRÉA Pessamit 87

Tableau 4.3 Synthèse des pratiques de sécurisation culturelle liées à la gestion en fonction des objectifs de recherche au CRÉA Pessamit. 94

Tableau 4.4 Synthèse des pratiques de sécurisation culturelle liées à l'enseignement en fonction des objectifs au CRÉA Pessamit 100

Tableau 4.5 Synthèse des pratiques de sécurisation culturelle liées à l'accompagnement en fonction des objectifs au CRÉA Pessamit 104

Tableau 4.6 Synthèse des pratiques de sécurisation culturelle liées au soutien à l'apprentissage en fonction des objectifs au CRÉA Pessamit 108

Tableau 4.7 Synthèse des pratiques transformées de sécurisation culturelle au CRÉA Pessamit..... 110

Tableau 4.8 Portrait synthèse des participants au Centre Mitshapeu..... 111

Tableau 4.9 Portrait synthèse des élèves au Centre Mitshapeu..... 112

Tableau 4.10 Synthèse des pratiques de sécurisation culturelle liées à la gestion en fonction des objectifs au Centre Mitshapeu 121

Tableau 4.11 Synthèse des pratiques de sécurisation culturelle liées à l'enseignement en fonction des objectifs au Centre Mitshapeu 126

Tableau 4.12 Synthèse des pratiques d'accompagnement en fonction des objectifs au Centre Mitshapeu 130

Tableau 4.13 Synthèse des pratiques de sécurisation culturelle liées au soutien à l'apprentissage au Centre Mitshapeu..... 134

Tableau 4.14 Synthèse des pratiques transformées de sécurisation culturelle au Centre Mitshapeu 135

Tableau 5.1 Synthèse des éléments communs et des particularités intercas : les pratiques de gestion . 140

Tableau 5.2 Synthèse des particularités et des éléments communs intercas : les pratiques d'enseignement 144

Tableau 5.3 Synthèse des éléments communs et des particularités intercas : les pratiques d'accompagnement..... 148

Tableau 5.4 Synthèse des éléments communs et des particularités intercas : les pratiques de soutien à l'apprentissage 151

LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES

AEP	Attestation d'études professionnelles
ANQ	Assemblée nationale du Québec
APN	Assemblée des Premières Nations
APNQL	Assemblée des Premières Nations du Québec et du Labrador
ASEUCC	Association des services aux étudiants des universités et des collèges du Canada
CCA	Conseil canadien sur l'apprentissage
CCNSA	Centre de collaboration nationale de la santé autochtone
CCS	Conseil canadien de la santé
CDRHPNQ	Commission de développement des ressources humaines des Premières Nations du Québec et du Labrador
CEPN	Conseil en éducation des Premières Nations
CFP	Centre de formation professionnelle
CME	Conseil des ministres de l'Éducation
CRÉA	Centre régional en éducation des adultes
CRSH	Conseil de recherche en sciences humaines
CSPNEA	Conseil scolaire des Premières Nations en éducation des adultes
CRTESEA	Comité de recherche sur les transitions aux études supérieures des étudiants.es autochtones
CSE	Conseil supérieur de l'éducation
CVR	Commission de vérité et réconciliation du Canada
DEP	Diplôme d'études professionnelles
DNUDPA	Déclaration des Nations unies sur les droits des peuples autochtones
FGA	Formation générale aux adultes
FP	Formation professionnelle
MEQ	Ministère de l'Éducation du Québec
MEES	Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur
MEESR	Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche

MJC	Ministère de la Justice du Canada
ONU	Organisation des Nations unies
OCDE	Organisation de coopération et de développement économiques
RCAAQ	Regroupement des centres d'amitié autochtone du Québec
RÉAA	Réseau d'éducation des adultes Autochtones
SEC	Services éducatifs complémentaires

RÉSUMÉ

Dans le système d'éducation québécois, les politiques, les programmes et les établissements scolaires ont été mis en place sans tenir compte des besoins et des particularités des jeunes autochtones (Centre de collaboration nationale de la santé autochtone [CCSNA], 2017). La formation générale aux adultes (FGA) relève toujours des compétences de la province et les établissements d'enseignement secondaire assurent l'offre de programmes de formation professionnelle (FP) sur l'ensemble du territoire du Québec (MEES, 2017). Certaines formations délocalisées permettent que la formation professionnelle soit offerte dans les communautés issues des Premières Nations (MEES, 2021). Cette offre de formation professionnelle délocalisée en communauté requiert beaucoup de travail de développement pour répondre aux besoins des personnes étudiantes des Premières Nations. Notre recherche, qui s'inscrit dans le cadre de l'action concertée en sécurisation culturelle (Couture *et al.,* 2024), veut étudier plus en profondeur ce qui se fait et peut se faire pour soutenir la persévérance et la réussite des jeunes et des adultes des Premières Nations qui choisissent la voie de la formation professionnelle. La thèse investigue le questionnement suivant : quelles pratiques de sécurisation culturelle contribuent à soutenir la persévérance scolaire et la réussite d'élèves des Premières Nations dans un programme de formation professionnelle délocalisé? De cette question de recherche découlent trois (3) objectifs qui sont de : 1) Identifier des pratiques de sécurisation culturelle développées dans un programme de formation professionnelle délocalisé en communautés innues; 2) Décrire les éléments de pratiques transformées dans la mise en œuvre de ce programme; 3) Identifier les conditions favorables nommées par les élèves des Premières Nations en lien avec les pratiques qu'ils jugent les plus sécurisantes. La sécurisation culturelle suppose

qu'une relation égalitaire soit établie entre des cultures différentes, ce qui engendre des transformations de pratiques, pour assurer la sécurité dont seules les personnes qui reçoivent un service peuvent juger, dans le respect de leur identité, de leur langue, de leur culture et de leurs valeurs (Ball, 2007; Blanchet-Garneau *et al.,* 2018; Brascoupé et Waters, 2009; Curtis *et al.,* 2019; Koptie, 2009; Lévesque, 2015).

Pour répondre à la question de recherche, l'étude de cas (Collerette, 1997; Merriam, 1998; Stake 2000; Yin, 2018) nous permet de tenir compte du contexte pour faire l'étude de pratiques de sécurisation culturelle en formation professionnelle. Dans une approche compréhensive, la recherche nous conduit vers une analyse qualitative/interprétative (Savoie-Zajc, 2018) pour saisir le sens de l'expérience vécue par les acteurs du milieu. Notre objet d'étude porte sur les pratiques professionnelles (Gagnon, 2008, 2019) qui sont concernées par l'autochtonisation des programmes (Gaudry et Lorenz, 2018; Lavoie *et al.,* 2021), selon une perspective de sécurisation culturelle (Couture *et al.,* 2024) visant l'autodétermination (Assemblée des Premières Nations [APN], 2010; Conseil en éducation des Premières Nations [CEPN], 2017; Fryer *et al.,* 2021; Organisation des Nations unies [ONU], 2007; Salé *et al.,* 2020). Dans le cadre de cette recherche, la collecte de données a été menée dans deux centres régionaux en éducation des adultes (CRÉA), de mai à août 2024, pour étudier les pratiques réalisées dans la mise en œuvre d'une attestation d'études professionnelles en charpenterie-menuiserie offerte dans deux communautés innues. Les acteurs de terrain qui ont participé à la recherche lors des entretiens individuels sont représentés par des directions FGA innues, direction FP, enseignants, formateur innu, assistant-formateur innu, intervenantes scolaires innues et agent de développement FP. Deux cohortes d'élèves innus ont également pris part à la recherche.

Dans une perspective d'autodétermination (APN, 2020; CEPN, 2017; Fryer *et al.,* 2021; ONU, 2007; Salé *et al.,* 2020), l'analyse porte sur des entretiens menés auprès de participants engagés dans les programmes de formation professionnelle à l'étude. Nos analyses sont réalisées à partir du modèle en arbre (Rock *et al.,* 2023) développé dans le cadre de notre cadre conceptuel. Dans une approche holistique (Conseil canadien sur l'apprentissage [CCA], 2009; Regroupement des centres d'amitié autochtone du Québec [RCAAQ], 2016) et communautaire (RCAAQ, 2016), les principales thématiques issues de notre modèle en arbre (Rock *et al.,* 2023) permettent d'alimenter la réflexion autour des pratiques de gestion, d'enseignement, de soutien et d'accompagnement, et permettent de voir comment les acteurs de terrain développent leurs pratiques pour bien répondre aux besoins des élèves des Premières Nations en respect de leur identité : INNU-AIMUN (la langue), INNU-AITUN (la culture), TSHISSENITAMUNA (les savoirs), ISHPITENITAMUNA (les valeurs) et TAPUEIENITAMUNA (les croyances).

Mots clés : persévérance et réussite scolaire, formation professionnelle, autochtonisation, pratiques professionnelles, sécurisation culturelle, savoirs et pédagogies autochtones, modèles d'apprentissage autochtones, approche holistique, approche communautaire, Premières Nations, autodétermination.

ABSTRACT

In Québec's education system, policies, programs, and schools were established without regard for the needs and distinct contexts of Indigenous youth (ISC, 2017). Adult General Education (AGE) continues to be a provincial responsibility, and secondary schools are responsible for offering vocational training programs (VTP) across the province (MEES, 2017). Certain off-site training initiatives allow vocational training to be offered directly within First Nations communities (MEES, 2021). Community-based vocational training programs require extensive development to meet the needs of First Nations students. Our research, conducted as part of the concerted action on cultural safety (Couture *et al.,* 2024), aims to examine more closely both current practices and potential strategies to support the perseverance and success of First Nations youth and adults pursuing vocational training. This dissertation examines the following research question: Which cultural safety practices contribute to fostering school perseverance and success among Indigenous students enrolled in a vocational training program with a First Nations component? Three objectives are derived from this research question: 1) To identify practices of cultural safety developed within a vocational training program that includes a First Nations component; 2) To describe the changes in practice involved in implementing this program; 3) To identify the practices that First Nations students regard as the most culturally safe. Cultural safety requires establishing an egalitarian relationship between different cultures, one that generates changes in practice to ensure a sense of safety defined solely by those receiving the service, and that honours their identity, language, culture, and values (Ball, 2007; Blanchet-Garneau *et al.,* 2018; Brascoupé & Waters, 2009; Curtis *et al*., 2019; Koptie, 2009; Lévesque, 2015).

To answer the research question, the case study (Collerette, 1997; Merriam, 1998; Stake, 2000; Yin, 2018) allows us to consider the context when examining practices of cultural safety in vocational training. In a comprehensive approach, the research guides us toward a qualitative and interpretive analysis (Savoie-Zajc, 2018) to grasp the meaning of the experiences of those involved. Our study focuses on professional practices (Gagnon, 2008, 2019) related to the Indigenization of programs (Gaudry & Lorenz, 2018; Lavoie *et al.,* 2021), from a cultural safety perspective (Couture *et al.,* 2024) that fosters self-determination (APN, 2020; CEPN, 2017; Fryer *et al.,* 2021; UN, 2007; Salé *et al.,* 2020).

In this research, data collection was conducted at two Adult Education Regional Centers (CRÉA, centres régionaux en éducation des adultes), from May to September 2024, to study the self-reported changes implemented in a vocational studies certificate in carpentry and woodworking, offered by two Innu communities. The field practitioners who participated in the study through individual interviews included Innu administrators from adult general education (AGE), a vocational-training administrator, teachers, an Innu instructor, an Innu assistant-instructor, Innu school support staff, and a vocational training development coordinator. Two cohorts of Innu students participated in the study.

From the standpoint of self-determination (Assemblée des Premières Nations [APN], 2010; Conseil en éducation des Premières Nations [CEPN], 2017; Fryer *et al.,* 2021; Organisation des Nations unies [ONU], 2007; Salé *et al.,* 2020), the analysis focuses on interviews conducted with participants involved in the program. Our analysis draws on the tree model (Rock *et al.,* 2023) developed within our conceptual framework. Adopting a holistic (Conseil canadien sur

l'apprentissage [CCA], 2009; Regroupement des centres d'amitié autochtone du Québec [RCAAQ], 2016)) and community-based (RCAAQ, 2016) approach, the main themes emerging from our tree model (Rock *et al.,* 2023) guide reflections on management, teaching, support and guidance practices, and demonstrate how field practitioners develop their approaches to effectively meet the needs of First Nations students while respecting their identity: INNU-AIMUN (language), INNU-AITUN (culture), TSHISSENITAMUNA (knowledge), ISHPITENITAMUNA (values), and TAPUEIENITAMUNA (beliefs).

Keywords: perseverance and academic success, vocational training, Indigenization, professional practices, cultural safety, Indigenous knowledge and pedagogies, Indigenous learning models, holistic approach, community-based approach, First Nations, self-determination.

INTRODUCTION

Dans la mouvance des actions engagées pour assurer plus de justice et d'équité dans les services offerts aux membres des Premières Nations[2] (Commission de vérité et réconciliation du Canada [CVR], 2015), la sécurisation culturelle est préconisée comme approche pour soutenir la persévérance et la réussite des élèves autochtones[3] (Blanchet-Cohen *et al.*, 2021; Lévesque et Polèse, 2015; ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur [MEES], 2017). Un rapport de recherche d'Action concertée en sécurisation culturelle (Couture *et al.*, 2024) et d'autres études identifient déjà quelques pistes pour soutenir la persévérance scolaire et la réussite en formation professionnelle (FP) (Deschênes et Soumis, 2023; Joncas *et al.*, 2022; Lepage *et al.*, 2023; Rock *et al.*, 2023). Dans le cadre de ce projet doctoral, nous proposons d'aborder la question sous l'angle des pratiques de sécurisation culturelle en FP qui représentent, pour plusieurs jeunes et adultes des Premières Nations, une voie intéressante de qualification pour intégrer le marché du travail. Cette recherche doctorale, qui s'inscrit dans le cadre de l'Action concertée en sécurisation culturelle (Couture *et al.*, 2024), veut étudier plus en profondeur ce qui se fait et peut se faire pour soutenir la persévérance et la réussite des jeunes et des adultes des Premières Nations qui choisissent cette voie de formation.

Pour circonscrire le problème de recherche relatif aux pratiques de sécurisation culturelle contribuant à soutenir la persévérance scolaire et la réussite d'élèves des Premières Nations dans

[2] Le terme « Premiers Peuples » englobe ces trois groupes reconnus au Canada : Premières Nations (10 Nations au Québec), Métis et Inuit. Dans le cadre de cette étude, le terme *Premières Nations* sera préféré par la chercheuse principale, elle-même issue de la Première Nation des Pekuakamiulnuatsh.

[3] Le terme « autochtone » est conforme à la terminologie utilisée dans les travaux de recherche cités.

un programme de FP délocalisée en communauté, la problématique présente : l'état de la situation de la scolarisation des jeunes et adultes des Premières Nations au Québec; l'état des connaissances pour soutenir la persévérance et la réussite des jeunes et adultes des Premières Nations; l'état des connaissances sur la persévérance et la réussite en formation professionnelle; ainsi que la mise en place des pratiques pour favoriser la réussite des élèves des Premières Nations en formation professionnelle. Ces éléments permettent de situer le besoin de documenter ce qui se fait et peut se faire en FP pour soutenir la persévérance et la réussite d'élèves des Premières Nations dans une perspective de sécurisation culturelle.

Pour apporter une première réponse théorique au problème de recherche, le cadre conceptuel s'organise autour des enjeux des éducations autochtones et des concepts de la sécurisation culturelle (Ball, 2008; Blanchet Garneau *et al.*, 2017; Brascoupé et Waters, 2009; Curtis *et al.*, 2019; Koptie, 2009; Lévesque, 2015), des pratiques de sécurisation culturelle en FP (Deschênes et Soumis, 2023; Joncas *et al.,* 2022; Lepage *et al.,* 2023; Rock *et al.,* 2023), de la persévérance et de la réussite (Cook, 2008; Couture *et al.*, 2021; Couture *et al.*, 2024; Manningham *et al.*, 2011; Potvin, 2010), ainsi que de l'autochtonisation des programmes (Gaudry et Lorenz, 2018; Lavoie *et al.*, 2021) nous menant vers notre autodétermination (APN, 2010; CEPN, 2017; Fryer *et al.,* 2021; ONU, 2007; Salé *et al.*, 2020) en tant que Premières Nations.

Les choix méthodologiques relatifs à l'étude de cas (Merriam, 1998), dans une approche qualitative interprétative (Savoie-Zajc, 2018) inspirée des principes de la recherche autochtone (Assemblée des Premières Nations du Québec et du Labrador [APNQL], 2014), selon une posture s'inscrivant dans la recherche postcritique (Hodgson *et al.*, 2018), sont présentés au chapitre trois.

Les outils méthodologiques de collecte et d'analyse de données pour identifier, décrire et expliquer les phénomènes des pratiques de sécurisation culturelle en FP, selon notre vision du monde en tant que Premières Nations, y sont précisés. Le chapitre quatre présente une description détaillée des pratiques de sécurisation culturelle, des éléments de pratiques transformées et des conditions favorables nommées par les élèves à partir des données obtenues dans les centres de formation. À la lumière de ces premiers résultats, l'analyse des données se poursuit au chapitre cinq par l'identification des éléments communs et des particularités des pratiques des deux centres régionaux à l'étude, en lien avec chaque objectif de recherche. Notre regard porte ensuite sur l'analyse des pratiques rapportées à partir des dimensions de la sécurisation culturelle, des éléments de pratiques transformées et des conditions favorables pour les centres de formation en tenant compte de notre vision holistique et de notre approche communautaire. Nous poursuivons avec une synthèse du développement de pratiques de FP bien enracinées dans les réalités des élèves des Premières Nations par la présentation des composantes de notre modèle en arbre développé dans le cadre de cette étude. Cette analyse permet de répondre à nos trois objectifs de recherche et de proposer des pistes pour le développement des pratiques.

En conclusion, nous présentons nos constats à travers les témoignages reçus des participants et les principaux résultats de notre recherche. Notre regard porte également sur les critères de scientificité et de validation culturelle. Les forces et les limites de cette étude sur le plan méthodologique seront abordées, à travers une perspective épistémologique autochtone de la recherche.

CHAPITRE 1

PROBLÉMATIQUE

Lorsqu'il est question de l'éducation des Premières Nations et de comparer leur taux de diplomation avec celui de la population canadienne en général, des écarts importants demeurent (Statistique Canada et APN, 2021). Des questionnements sont soulevés et plusieurs obstacles sont mentionnés pour expliquer cet écart (Centre de collaboration nationale de la santé autochtone [CCNSA], 2017; Comité de recherche sur les transitions aux études supérieures des étudiants.es autochtones [CRTESEA], 2023; Conseil supérieur de l'éducation [CSE], 2023; Lévesque et Polèse, 2015). Toutefois, même si le gouvernement accorde une importance au développement et à la mise en place d'un environnement éducatif inclusif, sécurisant et culturellement pertinent pour la clientèle issue des Premières Nations (MEES, 2017), nos valeurs, nos croyances et nos objectifs ne se reflètent pas dans le système éducatif formel (CCNSA, 2017). Pour cela, nous prônons la gestion de notre système d'éducation afin que les programmes de formation soient le reflet de nos connaissances, de notre histoire ainsi que de nos institutions familiales, culturelles, politiques et socioéconomiques (CSE, 2023).

Encore à ce jour, l'offre de FP en vigueur pour les jeunes adultes des Premières Nations fait peu référence à la mise en valeur des langues et des cultures. Cela ne facilite ni la réussite ni la persévérance scolaire, puisque nous ne nous reconnaissons pas dans ce système. Afin de favoriser la persévérance scolaire et la réussite des élèves des Premières Nations, le maillage entre la culture et les pratiques éducatives est souhaitable (Battiste, 2017; Brant Castellano, 2014; Lévesque et Polèse, 2015; Mashon, 2010), ce qui suppose d'intégrer les langues, les cultures, les

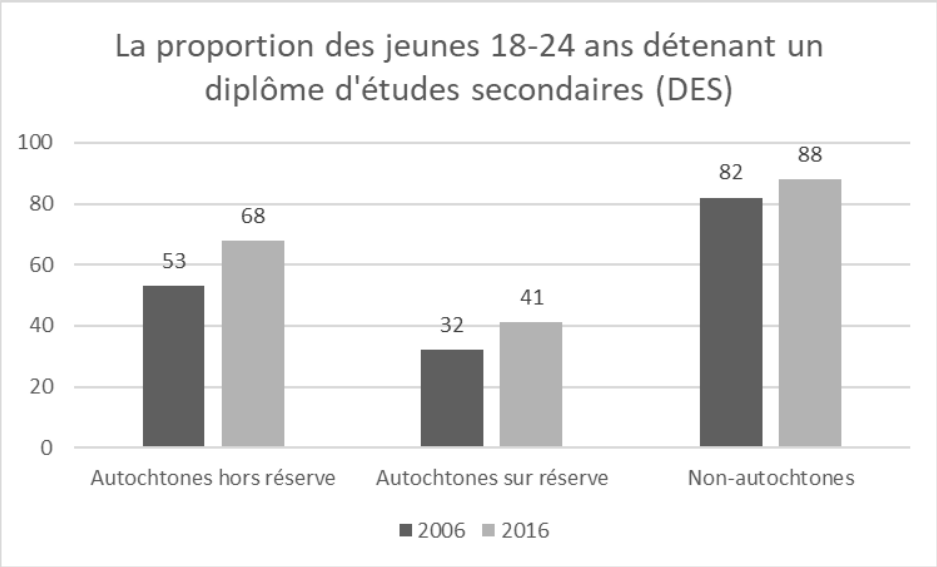
modèles d'apprentissage, les pédagogies autochtones et les savoirs culturels à l'enseignement et dans la vie de l'école (Battiste, 2017; Campeau, 2015; ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche [MEESR], 2015). La mise en place de ressources et de pratiques nécessaires pour favoriser la réussite des élèves autochtones au sein des établissements d'enseignement est ainsi préconisée à l'échelle internationale (Organisation de coopération et de développement économiques [OCDE], 2018). Ces pratiques s'inscrivent dans un contexte de sécurisation culturelle de façon générale en éducation (Ball, 2008; Blanchet Garneau *et al.*, 2017; Brascoupé et Waters, 2009; Curtis *et al.*, 2019; Koptie, 2009; Lévesque, 2015) ainsi qu'en FP (Deschênes et Soumis, 2023; Joncas *et al.,* 2022; Lepage *et al.,* 2023; Rock *et al.,* 2023) de façon plus spécifique.

1.1 État de la situation de la scolarisation des jeunes et des adultes des Premières Nations au Québec

Même si nous accordons beaucoup d'importance à l'éducation, nos jeunes et nos adultes des Premières Nations ont de la difficulté à terminer leur secondaire pour toutes sortes de raisons; par exemple, l'environnement d'apprentissage, les différences de modes d'apprentissage, les différences culturelles et linguistiques ainsi que les facteurs psychosociaux (Lévesque et Polèse, 2015). D'autres obstacles recensés par le Conseil supérieur de l'éducation (2023) font référence à l'isolement (culturel, géographique et linguistique) vécu par les étudiants des Premières Nations vivant en milieu urbain, à la perte de repères pouvant mener à un choc culturel de même qu'aux différentes méthodes d'apprentissage et aux approches pédagogiques. Pour ces raisons, les étudiants autochtones sont à fort risque de décrocher (CCNSA, 2017). Bien que le taux

d’achèvement des études secondaires ait augmenté au fil du temps chez les jeunes adultes, des écarts demeurent. Selon Statistique Canada et l’Assemblée des Premières Nations (2021), de 2006 à 2016, les membres inscrits des Premières Nations vivant hors réserve ont enregistré la plus forte progression. En effet, la proportion de jeunes de 18 à 24 ans détenant un diplôme d’études secondaires (DES) a augmenté de 53 % à 68 %. Dans les réserves, la proportion de jeunes détenant un diplôme d’études secondaires (DES) est passée de 32 % à 41 %. La proportion de jeunes non autochtones titulaires d’un DES, quant à elle, était nettement plus élevée (82 % en 2006 et 88 % en 2016).

Figure 1.1 Proportion des jeunes de 18-24 ans détenant un DES



Ces écarts s’expliquent entre autres par le manque de considération des besoins et des particularités des jeunes autochtones (CCNSA, 2017) dans les politiques et les programmes, ce qui a une incidence sur la persévérance et la réussite. À titre d’exemple, le faible taux de diplomation peut être lié à des problèmes de santé, sociaux et culturels engendrés par le cycle de

la transmission des traumatismes intergénérationnels, surtout sur le système éducatif lui-même, (CVR, 2015) et mener à des difficultés vécues par les étudiants des Premières Nations fréquentant les écoles de bande et les établissements scolaires provinciaux (CSE, 2023).

Dans la synthèse des connaissances sur la réussite et la persévérance scolaires des élèves autochtones au Québec et dans les autres provinces canadiennes, Lévesque et Polèse (2015) soulignent que les données statistiques sur l'éducation des populations scolaires des communautés autochtones du Québec sont difficiles à obtenir; ni le gouvernement québécois ni le gouvernement canadien ne proposent d'informations statistiques et descriptives complètes à ce sujet. Il est donc difficile de faire un portrait nuancé de l'état de la scolarisation des jeunes et des adultes des Premières Nations.

Des résultats de recherche, souvent ancrés dans la voix des allochtones, soulignent l'importance des problèmes sociaux qui prévalent en milieux autochtones pour expliquer un taux de décrochage presque deux fois plus élevé des élèves des Premières Nations. Ce taux de décrochage est souvent associé aux enfants en difficulté, à l'absence de plan de carrière, aux retards scolaires, à l'absentéisme, à la pauvreté, à la violence et à la consommation (Dion *et al.*, 2019; Dufour, 2019; Gaudreault *et al.*, 2018; Manningham *et al.*, 2011; Mansour *et al.*, 2019). Ces constats sont souvent issus de résultats d'analyse de propos tenus par des participants allochtones qui travaillent en milieu scolaire provincial et qui portent un regard sur les élèves des Premières Nations fréquentant leur établissement scolaire. À la lumière de ces résultats, nous constatons que le taux de décrochage est souvent perçu comme un problème associé aux élèves en difficulté, ce qui est réducteur et peut devenir heurtant pour les membres des Premières Nations. Dans une

perspective plus contemporaine, les chercheurs émergents entendent toutefois aborder les choses autrement.

D'un autre point de vue, l'un des principaux obstacles à la scolarisation chez les autochtones serait la disparité du financement pour les systèmes d'éducation autochtone (CCNSA, 2017). En effet, selon le CCNSA (2017), les systèmes d'éducation autochtone sont soutenus par le gouvernement fédéral pour les autochtones vivant à l'intérieur des réserves, et la formule de financement ne tient pas compte des éléments essentiels à l'exploitation d'un système scolaire moderne (programmes de langues, bibliothèque, etc.). Selon Lepage (2019), il semble que le gouvernement fédéral investisse moins d'argent dans l'éducation des autochtones que dans les écoles provinciales. L'investissement du gouvernement fédéral serait de 30 % à 50 % moins élevé dans les écoles des communautés, même si les coûts sont généralement plus élevés en raison de l'éloignement et de l'isolement géographique, des conditions socioéconomiques précaires et des besoins en éducation spécialisée. Ce sous-financement n'est pas sans conséquence sur la qualité des services éducatifs offerts (Wiscutie-Crépeau, 2021).

Au Québec, les politiques, les programmes et les établissements scolaires ont été mis en place sans tenir compte de la préexistence, des besoins et des particularités des jeunes et des adultes des Premières Nations, ni de leurs valeurs, de leurs croyances et de leurs objectifs (CCNSA, 2017). Néanmoins, la Politique de la réussite éducative (MEES, 2017) accorde une attention particulière aux élèves des Premières Nations. Selon cette politique, les élèves doivent pouvoir évoluer dans un environnement éducatif inclusif, sécurisant et culturellement pertinent. La mise en valeur des

langues et cultures des élèves s'avère une priorité qui s'inscrit dans la vision de la réussite éducative (MEES, 2017).

Les communautés autochtones au Québec ont réaffirmé leur volonté de se doter d'un système complet d'éducation et visent à augmenter leur taux de scolarisation, à réduire leur taux de sorties sans diplôme ni qualification et à accroitre le niveau de compétences de la main-d'œuvre (Ministère de l'Éducation du Québec [MEQ], 2021). Cette volonté suggère de porter un regard qui ne se limite pas qu'à l'obtention du diplôme d'études secondaires (DES). Dans son rapport, la Commission royale sur les peuples autochtones (1996) recommandait déjà des actions visant l'augmentation du nombre de diplômés, notamment :

> Fournir un soutien aux étudiants pour favoriser leur réussite; élaborer ou élargir des programmes spécialisés; modifier le contenu des programmes afin d'accroitre la pertinence et l'efficacité culturelles de la formation offerte aux étudiants autochtones et non autochtones qui fourniront des services aux autochtones. (p. 321)

Dans ces appels à l'action reliés au domaine de l'éducation, la CVR (2015) recommande, entre autres, au gouvernement fédéral « de fournir un financement suffisant et intègre pour combler les écarts sur le plan de la scolarisation et améliorer les taux de réussite; d'élaborer des programmes d'études adaptés à la culture; et de protéger le droit d'utiliser les langues » (p. 2). Ainsi, les membres des Premières Nations réclament que leurs modes d'apprentissage et leurs valeurs culturelles soient pris en considération de façon à favoriser le développement des communautés, considérant que l'éducation est « le fondement de l'avenir des Premiers Peuples, un préalable à l'accès à l'emploi, à la formation de leaders et à la capacité d'agir » (Lévesque et Polèse, 2015, p. 45).

Aspirer à une vie meilleure et viser des objectifs personnels ou communautaires constituent d'importants déterminants de la persévérance scolaire (Dufour et Bousquet, 2015) pouvant mener au développement de la main-d'œuvre, à l'autonomisation et au développement socioéconomique des communautés (Lepage *et al.*, 2023). Notons qu'à ce jour, nous n'avons pas entièrement accès, comme membres des Premières Nations, à des services éducatifs répondant à nos besoins et nous permettant le développement de notre potentiel et le renforcement de notre identité culturelle. Des spécialistes (CSE, 2023) ont déploré le fait que les programmes de formation du primaire et du secondaire font trop peu référence aux connaissances, à l'histoire ainsi qu'aux institutions familiales, culturelles, politiques et socioéconomiques des Premiers Peuples.

L'organisation de l'éducation des Premières Nations et Inuit au Québec comprend la création de commissions scolaires et d'écoles conventionnées pour les nations Crie et Naskapis, et les Inuit (Deschênes, 2017; MEQ, 2024). Elle comprend également la mise en place des écoles de bande relevant du gouvernement fédéral pour les communautés dites « non conventionnées ». Les écoles primaires et secondaires se trouvant dans ces communautés demeurent sous la responsabilité des conseils de bande et sont ainsi financées par le gouvernement fédéral. La plupart des communautés « non conventionnées » suivent le Programme de formation de l'école québécoise et offrent des cours de langues et cultures supplémentaires à l'ensemble des classes (MEQ, 2024; MEES, 2021). Plusieurs communautés sont regroupées dans des organisations autochtones (Assemblée nationale du Québec [ANQ], 2007). C'est en 2006, lors du Forum socioéconomique des Premières Nations, qu'une importance déterminante a été accordée au développement de l'éducation des adultes pour les Autochtones (CSE, 2023), celle-ci relevant de

la compétence de la province. Dans certaines communautés non conventionnées[4], les services sont offerts par le CDFM[5] et le Conseil scolaire des Premières Nations en éducation des adultes (CSPNEA)[6] qui soutient les centres régionaux en éducations des adultes (CRÉA) et leurs centres de formation communautaires; ceux-ci faisant partie du réseau public québécois (MEQ, 2024; MEES, 2021) et, tout récemment, par le Centre Mitshapeu[7]. Ainsi, les gouvernements fédéral et provincial contribuent financièrement à différents établissements scolaires des communautés des Premières Nations.

Dans les centres de formation professionnelle (CFP) propres aux établissements d'enseignement secondaire, l'offre de FP actuelle présente un éventail de quelque 150 programmes d'études, dans 21 secteurs d'activité, auxquels s'ajoutent près de 50 formations de courte durée (Gouvernement du Québec, 2026). De façon générale, les établissements d'enseignement secondaire assurent l'offre de programmes de FP sur l'ensemble du territoire du Québec (MEQ, 2024), bien que certaines formations délocalisées permettent que la FP soit offerte dans les communautés (MEQ, 2024), entre autres en collaboration avec les CRÉA regroupés sous le CSPNEA.

[4] Communautés autochtones qui ne sont pas assujetties à la Convention de la Baie-James et du Nord Québécois ou la Convention du Nord-Est Québécois

[5] Centre de développement de la formation et de la main-d'œuvre Huron-Wendat https://www.wendake.ca/etablissements/cdfm

[6] Le Conseil scolaire des Premières Nations en éducation des adultes soutient l'éducation des adultes à travers la province. URL : https://www.conseilscolaire-schoolcouncil.com/

[7] Le Centre régional d'éducation des adultes et de formation professionnelle Mitshapeu a pour mandat d'offrir un programme de formation aux adultes qui désirent poursuivre leur cheminement scolaire. URL : https://centremitshapeu.com/

Le CSPNEA, créé en 2011, soutient à ce jour quatre CRÉA et ses cinq centres satellites. Les CRÉA offrent des programmes en formation générale aux adultes (FGA). Depuis 2012, le CRÉA Kitci Amik offre des services dans la communauté Anishinaabek du Lac-Simon. En 2013, le Conseil scolaire continue à jouer un rôle de gouvernance et soutient l'ouverture de deux autres centres régionaux : le « First Nations Regional Adult Education Center of Kahnawake » et le « First Nations Regional Adult Education Center of Listuguj », basés respectivement en territoire mohawk et mi'kmaw. En 2015 s'ouvre le quatrième centre, le CRÉA Uashat mak Mani-Utenam, maintenant devenu le Centre Mitshapeu, qui assume depuis avril 2021 sa propre autonomie en matière d'éducation des adultes dans l'offre de services en éducation développée par Innu Takuaikan Uashat mak Mani-Utenam. Cette restructuration crée de la disponibilité pour un quatrième centre au sein du CSPNEA. À cet effet, le CRÉA de la communauté innue de Pessamit voit le jour en 2021, comme quatrième centre au Conseil scolaire, offrant des services en formation générale aux adultes. Ces centres régionaux montrent l'importance de réfléchir à une offre de formation générale et professionnelle qui répond mieux aux réalités et aux besoins des jeunes et des adultes des Premières Nations.

Malgré le désir du ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur de moderniser le système de la FP et de l'adapter à la réalité d'aujourd'hui (MEES, 2017), nous constatons toujours le manque d'offres de FP pour les jeunes et les adultes des Premières Nations, celles qui sont en vigueur faisant peu référence à la mise en valeur des langues, des cultures et des savoirs culturels. Cela ne facilite ni la réussite ni la persévérance scolaire, puisque nous ne nous reconnaissons pas dans ce système, particulièrement pour les jeunes et les adultes qui doivent faire le choix d'une orientation professionnelle. Certains programmes de FP sont délocalisés en communauté, ce qui

représente un contexte des plus intéressants pour soutenir la réussite des jeunes et des adultes des Premières Nations.

À titre d'exemple, en 2017, le Centre Mitshapeu, sous la gouverne du CSPNEA, a établi un partenariat avec le CFP du Grand-Fjord afin d'aménager le programme de FP *Protection et exploitation de territoires fauniques*. Le réaménagement d'un volet Premières Nations du programme a permis d'intégrer les savoirs culturels et les pratiques traditionnelles de la nation innue (Blanchet, 2019; Rock *et al.,* 2023). Il s'agit d'un exemple qui illustre bien comment des pratiques de sécurisation culturelle en FP, mises en place par des directions, des enseignants et des intervenants, peuvent soutenir la persévérance et la réussite de jeunes et d'adultes des Premières Nations. Par ailleurs, des collèges et des universités développent de nouvelles façons de faire. L'affiliation entre le Collège Kiuna, le Collège Dawson et le Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue en est un exemple, par la mise en place de programmes novateurs menant à l'obtention de diplômes collégiaux reconnus par le Ministère. L'adaptation des programmes et des services de soutien aux cultures et aux réalités des étudiants issus des Premières Nations dans ces établissements témoigne de la présence de pratiques innovantes (par ex., la technique d'éducation spécialisée – Profil Premières Nations et Inuit). Dans le domaine universitaire, nous reconnaissons également la mise en place de l'École d'études autochtones et du Centre des Premières Nations Nikanite, respectivement au sein de l'UQAT et de l'UQAC, organisant leurs programmes et leurs services en réponse aux réalités et aux besoins des étudiants issus des Premières Nations. Ces initiatives témoignent de la pertinence de la sécurisation culturelle envisagée comme approche pour soutenir la persévérance et la réussite des jeunes et des adultes des Premières Nations.

1.2 État des connaissances pour soutenir la persévérance et la réussite des jeunes et des adultes des Premières Nations.

Dans les écrits scientifiques, l'un des enjeux déterminants pour favoriser la persévérance scolaire et la réussite des élèves autochtones serait le maillage entre la culture et les pratiques éducatives (Battiste, 2017; Brant Castellano *et al.*, 2014; Lévesque et Polèse, 2015; Mashon, 2010) en intégrant les langues, les cultures, les modèles d'apprentissage, les pédagogies autochtones et les savoirs culturels (Battiste, 2017; Campeau, 2015; MEESR, 2015). Ce maillage suppose également d'accepter de remettre en question les modèles éducationnels des allochtones pour laisser place à de nouvelles perspectives épistémologiques pouvant contribuer à enrichir les pratiques (Dufour et Bousquet, 2015). Des travaux sur la décolonisation de l'éducation proposent des pistes pour repenser les pratiques selon des perspectives bien ancrées dans les cultures (Battiste, 2017; Maheux *et al.*, 2020) en tenant compte de la vision du monde et des modèles d'apprentissage autochtones. Pour de nombreuses populations autochtones, l'apprentissage est holistique, continu, axé sur le territoire, expérientiel, enraciné dans les langues et les cultures, et spirituellement orienté. Il constitue une activité communautaire impliquant la famille, la communauté et les aînés (Battiste, 2017; CCA, 2009; Colomb, 2012; Maheux *et al.*, 2020). Or, nous constatons que les programmes scolaires actuels accordent peu de place aux cultures des Premières Nations, d'où la difficulté pour les jeunes et les adultes des Premières Nations de se retrouver dans le système éducatif actuel. Toutefois, le ministère de l'Éducation souhaite participer activement à la recherche de solutions concrètes adaptées aux réalités autochtones en permettant l'amélioration des services éducatifs et de la réussite des élèves et des étudiants autochtones (MEES, 2017). Le ministère de l'Éducation reconnaît ainsi que la mise en valeur des

langues et des cultures des Premières Nations est essentielle et qu'elle s'inscrit dans une vision de réussite éducative.

Le rapport de la Commission de l'éducation (ANQ, 2007) met en évidence deux dimensions associées à la réussite : l'identité et la persévérance. Au regard de l'identité, les auteurs ont souligné l'importance d'inculquer un fort sentiment d'identité culturelle : un atout pour surmonter le grand défi de la scolarisation. Le terme « réussite » est employé par une diversité d'intervenants, notamment gouvernementaux. Or, on distingue généralement deux types de réussite (Cook, 2008) : la réussite scolaire et la réussite éducative. Porteuse d'objectifs de performance, la réussite scolaire désigne l'achèvement avec succès d'un cheminement dans un établissement d'enseignement. Elle peut être mesurée par les résultats scolaires et l'obtention, en fin de parcours, d'une reconnaissance des acquis (diplôme, certificat, etc.). La notion de persévérance qui, de façon générale, renvoie à l'obtention d'un diplôme (Cook, 2008), devient une dimension importante de la réussite scolaire (ANQ, 2007). La réussite scolaire s'inscrit dans la définition plus large de la réussite éducative qui, selon Potvin (2010), a « une visée du développement total ou global des jeunes : soit [sur les plans] physique, intellectuel, affectif, social, moral (spirituel) ». Elle concerne le bien-être, l'estime de soi, l'accomplissement. Selon le CSE (2017), la réussite éducative dépasse le simple fait d'obtenir un diplôme : elle « touche l'engagement de l'élève dans son projet éducatif, son sentiment d'appartenance à l'école et son développement personnel et professionnel » (p. 6).

En milieu autochtone, la persévérance scolaire n'est pas vue de façon linéaire. Les élèves dits persévérants sont ceux qui poursuivent leur parcours scolaire sans nécessairement suivre le

cheminement régulier (Manningham *et al.,* 2011), ce qui, sans être exclusif aux membres des Premières Nations, demeure un élément important à considérer. Certains travaux (Blanchet-Cohen *et al.,* 2021; CSE, 2023) soulignent d'ailleurs à ce propos la discontinuité de parcours scolaires d'étudiants des Premières Nations qui reprennent leurs études tout en s'occupant de leur famille. Même si cette réalité concerne aussi la population générale, elle est représentative de ce que vivent plusieurs jeunes et adultes des Premières Nations faisant un retour aux études. Selon le Comité de recherche sur les transitions aux études supérieures des étudiants.es autochtones (CRTESEA, 2023), la rupture des parcours reflète bien la réalité des élèves des Premières Nations, et les programmes de la province (conçus de manière hiérarchique, linéaire et continue) ne sont pas adaptés à cette réalité ni culturellement sécurisants.

1.3 État des connaissances sur la persévérance et la réussite en formation professionnelle

En FP, les recherches demeurent peu nombreuses et relativement récentes au Québec (Dionne *et al*., 2025). Elles portent principalement sur les enseignants et la formation à l'enseignement professionnel (Balleux, 2011; Beaucher *et al.,* 2024; Deschenaux et Roussel, 2008; Gagné et Gagnon, 2022; Gagnon et Coulombe, 2016; Holgado, 2019), sur les élèves (Beaucher *et al.,* 2024; Clément, Levasseur et Mamprin, 2023; Deschenaux *et al.,* 2024; Dubeau *et al.,* 2021; Gagnon *et al.,* 2025; Mazalon et Bourdon, 2015; Ouellet *et al.,* 2019) et sur les pratiques favorisant leur persévérance et leur réussite (Gagnon, 2007; Jutras-Dupont *et al*., 2023; Lecours et Therriault, 2017; Mazalon et Dumont, 2020). Des résultats portent sur les élèves à besoins particuliers, la pédagogie inclusive en réponse à la diversité des besoins d'apprentissage, la prise en compte des compétences linguistiques et d'autres caractéristiques. Selon ces études, les élèves, jeunes et

adultes de différents profils, éprouvent des difficultés variées appelant à différentes interventions pouvant soutenir leur persévérance et leur réussite. C'est l'hétérogénéité des caractéristiques (l'âge, le genre, les origines sociales, le parcours scolaire antérieur, etc.) qui est le plus solide point commun des élèves en FP (Beaucher *et al.*, 2020). Pour les élèves ayant des besoins particuliers (EBP), l'OCDE (2008) les regroupe en trois catégories :

1) Déficience d'origine organique;
2) Troubles du comportement, affectifs ou difficultés spécifiques d'apprentissage;
3) Désavantages liés à des facteurs socioéconomiques, culturels ou linguistiques.

Toutefois, cette catégorisation soulève une certaine réaction chez plusieurs membres des Premières Nations, particulièrement en ce qui concerne la troisième catégorie reliée aux facteurs socioéconomiques, culturels ou linguistiques, et la situation des élèves issus de nos nations, puisque nous ne nous reconnaissons pas en tant qu'élèves à besoins particuliers. Ces travaux ne présentent d'ailleurs pas de données propres aux élèves des Premières Nations. Ce constat souligne l'importance de la prise en compte des besoins de tous les élèves, dont ceux issus des Premières Nations dont les profils doivent être considérés dans leurs ancrages culturels. C'est précisément la raison pour laquelle plusieurs membres des Premières Nations hésitent à s'inscrire dans des approches inclusives qui rappellent l'effacement culturel préconisé dans les politiques assimilatrices.

Malgré cette controverse, les résultats des études citées précédemment soulignent l'importance de la collaboration entre les intervenants et relèvent des stratégies plus près du contexte

d'enseignement-apprentissage (Beaucher *et al.*, 2020). En réponse à la diversité des besoins d'apprentissage des élèves inscrits en FP, la pédagogie inclusive y est préconisée pour des pratiques qui s'inscrivent dans une démarche d'élaboration de moyens d'aide à l'apprentissage en reconnaissance des besoins des élèves et d'un groupe afin d'offrir une réponse adéquate et collective (Breton, 2020). Dans cette perspective, il serait possible pour l'école d'adopter une pédagogie inclusive et ouverte aux autres cultures, en se rappelant néanmoins l'importance de ne pas réduire les besoins des Premières Nations à ceux de la diversité culturelle à laquelle nous ne nous identifions pas. Boyer et Boisvert (2020) présentent les défis particuliers auxquels les enseignants font face relativement à la diversité des profils linguistiques de leurs élèves, défis à reconsidérer au regard des élèves des Premières Nations, étant donné le profil propre à la langue, à la culture et aux modes d'apprentissage.

Pour tenir compte des réalités des élèves issus des Premières Nations, la mise en place de services éducatifs complémentaires spécifiques pouvant accroitre les chances de persévérer et de réussir en reconnaissance de leur langue, de leur culture et de leur mode d'apprentissages distinctifs est à considérer sans prétendre au préalable que les élèves sont en difficulté. L'Enquête nationale sur les services éducatifs complémentaires à la FP (Rousseau *et al.*, 2020) s'interroge sur les ressources professionnelles et de soutien qui sont en mesure de répondre et de combler l'offre pour l'un ou l'autre des services éducatifs complémentaires (SÉC). Cette enquête souligne des enjeux liés à la prise en compte des réalités des jeunes par la mise en place de services éducatifs complémentaires spécifiques à l'intérieur desquels peuvent intervenir des ressources professionnelles issues de l'environnement scolaire même ou de partenariats avec d'autres

organismes externes (Rousseau *et al.*, 2020), ce à quoi peuvent contribuer les élèves, les communautés et les organisations des Premières Nations.

Dans le domaine de l'éducation, et plus précisément de la FP des peuples autochtones, Joncas *et al.* (2022) portent un regard critique sur des écrits scientifiques internationaux dans l'objectif de mieux comprendre la portée des interventions favorisant la réussite des autochtones. Les résultats illustrent des limites des recherches actuelles :

> À l'exception de l'Australie, les travaux rapportent peu de recherches sur les peuples autochtones en éducation et en formation professionnelle; très peu d'études se sont concentrées sur des ressources précises autres que des outils pédagogiques favorisant la réussite des étudiants autochtones en éducation et formation professionnelle. (p. 13)

À partir de leurs analyses, Joncas *et al.* (2022) proposent tout de même quatre axes d'interventions réussies pour les peuples autochtones dans l'éducation et la FP, à savoir :

> L'adaptation des interventions en fonction des besoins et aux réalités des étudiants autochtones, voire des communautés et des peuples autochtones; le soutien des communautés autochtones dans le développement et la mise en place des interventions; des interventions basées sur des relations significatives entre les différentes parties (étudiant, enseignant, centre et industrie); et la création de certaines interventions destinées qu'aux peuples autochtones. (p. 19)

Même si peu de recherches ont été réalisées dans ce domaine spécifique, il n'en demeure pas moins que des interventions tenant compte des besoins des étudiants des Premières Nations existent. Les interventions les plus prometteuses analysées semblent être en lien avec le soutien et l'accompagnement auprès des élèves autochtones tout au long de leur cheminement scolaire, mais aussi aux communautés autochtones et aux peuples en général (Joncas *et al.*, 2022).

Dans les études portant sur la FP, nous constatons que les travaux abordent peu les réalités et les besoins spécifiques des élèves des Premières Nations. Les pratiques enseignantes y sont bien documentées (Coulombe *et al.*, 2019; Gagnon, 2008), et les pratiques favorisant leur persévérance et leur réussite aussi (Gagnon, 2007; Jutras-Dupont *et al*., 2023; Lecours et Therriault, 2017; Mazalon et Dumont, 2020), même si elles ne le sont pas en lien avec la réussite des élèves des Premières Nations. Depuis peu, un intérêt croissant se manifeste pour les pratiques visant à soutenir la persévérance et la réussite des élèves des Premières Nations en FP (Deschênes et Soumis, 2023; Lepage *et al.*, 2023; Joncas *et al.*, 2022; Joncas *et al.*, 2025). Ces travaux font état de ces pratiques dans une vision globale, en toute reconnaissance de leurs besoins et de leurs ancrages culturels, sans pour autant documenter ce que fait l'ensemble des acteurs d'une organisation. Les travaux de Joncas *et al.* (2022) proposent une analyse critique des écrits scientifiques internationaux et dégagent des pistes précises pour soutenir la persévérance et la réussite des élèves autochtones. D'autres recherches s'intéressent aux partenariats permettant la délocalisation de programmes de FP en communautés autochtones (Joncas *et al.,* 2025). D'autres études portent sur les pratiques de soutien aux transitions en FP (Deschênes et Soumis, 2023) et sur les parcours d'élèves autochtones inscrits à des programmes de FP délocalisés en communauté (Lepage *et al.,* 2023). Or, ces travaux sont loin de fournir les connaissances nécessaires pour donner des pistes d'intervention concrètes à l'intention des élèves des Premières Nations en FP.

Des études documentent des pratiques de sécurisation culturelle à différents niveaux scolaires (Blanchet-Cohen *et al.*, 2021; Blanchet-Cohen *et al.*, 2022; Couture *et al.*, 2021; Couture *et al.*, 2024), sans décrire précisément ce qui se fait en FP. Il semble ainsi essentiel de poursuivre les

travaux de recherche et de porter un regard plus large sur des pratiques de sécurisation culturelle en FP pour mieux comprendre l'importance des ancrages culturels auprès d'une clientèle qui a souvent connu des défis culturels dans son parcours scolaire (Battiste, 2017; Campeau, 2015; CCA, 2009; CVR, 2015; Deschênes, 2024; Lévesque, 2015; Mashon, 2010).

1.4 Mise en place des pratiques pour favoriser la réussite des élèves des Premières Nations en formation professionnelle

Un rapport de l'OCDE (2018) souligne la volonté d'établissements d'enseignement de mettre en place les ressources et les pratiques nécessaires pour favoriser la réussite des élèves autochtones. De nombreuses pratiques prometteuses y sont évoquées pour soutenir cet engagement vers la réussite. Ces pratiques se déploient dans un contexte de sécurisation culturelle afin de favoriser chez les Autochtones un sentiment de sécurité et de confiance grâce aux compétences culturelles des intervenants. La sécurisation culturelle est un processus qui consiste à créer un milieu dépourvu de racisme et de stéréotypes où les autochtones sont considérés avec empathie, dignité et respect (Conseil canadien de la santé [CCS], 2012). Dès les années 1980, ce concept a été introduit en Nouvelle-Zélande par Irihapeti Ramsden (2002) en réponse au mécontentement des Maoris vis-à-vis des interventions en soins infirmiers auprès de ces communautés (CCS, 2012). Il a d'abord été proposé dans le contexte de la santé des Maoris et devient ensuite utilisé dans l'enseignement en sciences infirmières (Richardson *et al.*, 2017). Il provient de la nécessité d'adopter des approches transculturelles (Koptie, 2009) assurant la sécurité culturelle (Richardson *et al.*, 2017) de la personne qui reçoit un service (Blanchet Garneau et Pépin, 2012). La sécurisation culturelle, en tant que processus, suppose des changements de pratiques

individuels et collectifs pour développer le sentiment de sécurité de la personne. Puisque des changements organisationnels au sein des établissements d'enseignement doivent être envisagés pour faciliter la poursuite des parcours éducatifs, et ce, du primaire jusqu'au postsecondaire, sans oublier l'éducation des adultes et la FP (CSE, 2023), ces changements ne peuvent se faire sans tenir compte des ancrages culturels des apprenants dans une perspective de sécurisation culturelle.

Les études portant sur les éducations autochtones contemporaines (Salaün et Baronnet, 2016) proposent différentes approches plaçant les langues, les cultures, l'identité et le territoire au centre des pratiques éducatives. Des initiatives d'« éducation communautaire » se déploient en Amérique latine (Salaün et Baronnet, 2016). En Océanie, les écoles d'immersion et des programmes de langues et cultures témoignent d'adaptations du système éducatif à la population autochtone mises en place pour répondre à un impératif de décolonisation (Salaün et Baronnet, 2016). Les travaux sur la décolonisation de l'éducation (Battiste 2017; Maheux *et al.*, 2020) s'interrogent autant sur les programmes que sur les contenus et les approches pédagogiques. Des exemples de programmes scolaires dans l'Ouest canadien (Côté, 2021; Rocque, 2020), l'approche holistique (Colomb, 2012) et les pédagogies autochtones (Campeau, 2021) montrent comment les changements de pratiques doivent se faire sur différents plans en dépassant la simple juxtaposition de contenus autochtones dans les apprentissages scolaires (Battiste, 2017). En Nouvelle-Zélande, les données sur la persévérance et la réussite des étudiants maoris présentent des facteurs clés et des thèmes importants (CCS, 2012). Par exemple, elles rappellent l'importance d'entretenir des relations positives avec les enseignants, les pairs et la famille aux fins d'apprentissage (Loiselle *et al*., 2011).

Dans un sens large, les pratiques font référence à « une mise en œuvre des actions, des savoirs, procédés et compétences en actes d'une personne en situation professionnelle » (Altet, 1994, p. 8). Le concept de pratique ne se limite ainsi pas au travail des enseignants, mais s'applique à tous ceux et celles qui interviennent auprès des élèves. Les pratiques concernent toutes les actions liées à l'enseignement et au soutien des élèves, de la planification à l'évaluation des apprentissages, dans un système où différents acteurs interviennent dans un cadre commun. Dans le rapport de l'OCDE (2018), nous trouvons, comme exemples de pratiques inspirantes pour soutenir la réussite des élèves autochtones : « un directeur inspirant, de solides relations entre les élèves, les parents et les communautés locales, des enseignants compétents et dévoués, le recours à tous les leviers possibles pour faire participer les élèves et les aider à réussir, un engagement durable pour progresser » (p. 12). Même s'ils demeurent très généraux, les exemples évoqués font référence à des pratiques variées concernant autant la gestion, les collaborations, l'implication parentale que l'enseignement et le soutien aux élèves et aux familles.

En FP, Gagnon (2008) a identifié des systèmes de pratiques enseignantes permettant de cibler, chez l'enseignant, les pratiques d'enseignement dans et hors de l'école, les pratiques de supervision, les pratiques de tutorat ainsi que les pratiques de corridor et, chez le formateur en entreprise, les pratiques de formation en entreprise, les pratiques de suivi avec l'école et les pratiques durant les temps interstitiels. Même si les systèmes de pratiques mis au jour par Gagnon (2008; 2019) ne font pas précisément référence aux élèves autochtones, ils permettent d'entrevoir les actes professionnels pouvant faire l'objet de transformations selon une perspective de sécurisation culturelle dans une approche plus holistique. Ces systèmes suggèrent d'aborder la question des pratiques sous différents angles, sans se limiter aux questions de

l'enseignement et des programmes, mais en regardant aussi du côté du soutien à l'élève et des services éducatifs complémentaires. Comme le proposent Rousseau *et al.* (2020), il est intéressant de regarder les pratiques des ressources professionnelles de l'environnement scolaire et de partenariats établis avec différents organismes, comme l'importance d'établir une relation de confiance dans un partenariat et d'une gouvernance partagée en FP du début à la fin avec les communautés autochtones (Joncas *et al.,* 2025).

La sécurisation culturelle (CCS, 2012; CVR, 2015; Curtis *et al.*, 2019; Lévesque, 2015), en tant que processus de transformation individuelle et collective des pratiques, des structures et des organisations, pour offrir des services respectueux de la langue, de la culture et de l'identité (Battiste, 2017; Blanchet Garneau et Pépin, 2012; CCS, 2012; CVR, 2015; Curtis *et al.*, 2019), représente une voie prometteuse pour relever le défi d'une mise à jour des programmes et des pratiques de la FP destinée aux jeunes et aux adultes des Premières Nations. Pour faire l'étude de pratiques situées dans ce contexte, il importe de circonscrire ce que font concrètement les personnes qui travaillent auprès des jeunes et des adultes.

1.5 Problème de recherche

Nous constatons un intérêt plus récent sur les pratiques contribuant à soutenir la persévérance et la réussite des élèves des Premières Nations en FP avec les études de Joncas *et al.* (2022), qui donnent des pistes précises pour soutenir la persévérance et la réussite d'élèves autochtones, de Deschênes et Soumis (2023), qui portent sur des pratiques de soutien aux transitions, et celles de Lepage *et al.* (2023) et de Joncas *et al.* (2025), qui portent sur des pratiques de collaboration visant les partenariats entre les établissements scolaires (CFP et CRÉA) dans la mise en œuvre

d'un projet de FP en communauté des Premières Nations. À la lumière de ces études, il semble important de porter un regard plus large sur les pratiques de tous les intervenants qui travaillent auprès des élèves des Premières Nations en FP, sous l'angle de la sécurisation culturelle, afin de contribuer à cet effort collectif de documenter les pratiques.

Notre projet de recherche consiste à étudier des pratiques de sécurisation culturelle mises en place par des directions, des enseignants et des intervenants dans un programme de FP délocalisé en communauté ayant fait l'objet de transformations pour intégrer la culture à la formation. Les programmes de FP délocalisés en communauté constituent également des contextes riches d'expériences qu'il serait pertinent de documenter et de faire connaître. Ils donnent à voir des cas individuels et des exemples de pratiques en matière de sécurisation culturelle pouvant contribuer au développement des connaissances et servir aux communautés des Premières Nations. Notre idée première était de faire l'étude d'un de ces programmes, ce qui n'a pas été possible. Nous avons donc opté pour un programme délocalisé offert dans les communautés. Un tel programme permet d'analyser des pratiques déclarées (Lefebvre, 2005) donnant accès à des façons de faire, développées en contexte, en toute reconnaissance de l'expertise de celles et ceux qui les ont mises en place. Notre question de recherche se présente comme suit : quelles pratiques de sécurisation culturelle contribuent à soutenir la persévérance scolaire et la réussite d'élèves des Premières Nations dans un programme de formation professionnelle délocalisé?

1.6 Pertinence sociale et scientifique

Les travaux de recherche disponibles sont loin de fournir les connaissances spécifiques aux élèves des Premières Nations et aux pratiques de sécurisation culturelle en FP. Les pratiques

développées dans le cadre d'un programme de FP délocalisé peuvent permettre aux élèves des Premières Nations de se retrouver dans la voie de la réussite. Cela représente un contexte qui favorise la réussite du projet d'études, augmente la persévérance, augmente les taux de diplomation et redonne aux membres des Premières Nations l'autonomie les menant à l'autodétermination. Afin d'accroitre la pertinence et l'efficacité culturelle de la FP offerte aux élèves, le développement et la mise en place d'initiatives, de programmes adaptés à la langue et à la culture et de projets en FP peuvent permettre à des élèves des Premières Nations de se former. Il est essentiel de mener ce travail de recherche pour porter un regard sur les élèves des Premières Nations en FP et sur les ressources professionnelles en place au sein d'un établissement scolaire.

Un programme de FP délocalisé qui permet à des élèves des Premières Nations de vivre leurs savoirs, leur langue et leur culture représente un contexte riche d'enseignement pour le développement des connaissances scientifiques et des pratiques professionnelles en lien avec la persévérance et la réussite. Il est important d'en faire l'analyse afin d'en dégager des constats, des connaissances et des pistes de développement pour l'avenir, ce qui vient appuyer la pertinence scientifique et sociale de cette recherche. Ces avancées témoignent de la nécessité d'aller au-delà de mesures ponctuelles ou symboliques pour une prise en compte réelle, consistante et pérenne des besoins de tous les élèves des Premières Nations en FP. Les milieux scolaires pourront ainsi s'inspirer des résultats de la recherche pour envisager des pratiques de sécurisation culturelle pouvant soutenir la persévérance et la réussite des jeunes et des adultes des Premières Nations.

1.7 Interprofessionnalité

Ce projet consiste à faire connaître et à développer des exemples de pratiques de sécurisation culturelle avec les acteurs qui interviennent auprès des élèves des Premières Nations et leurs familles dans les milieux éducatifs. Il mettra à contribution l'expertise et les connaissances de différents intervenants œuvrant dans les domaines de l'éducation, de la psychoéducation et du travail social. À titre d'exemple, les collaborations entre les personnes professionnelles et les partenariats entre différentes organisations peuvent être envisagés afin de travailler collectivement à soutenir la persévérance et la réussite. Dans cette perspective, ce projet permettra, entre autres, de documenter et d'analyser comment la langue et la culture, dans un programme de FP, contribuent au développement de pratiques culturellement sécurisantes pour soutenir la persévérance et la réussite des jeunes et des adultes des Premières Nations. Au-delà des pratiques individuelles, c'est un regard global que nous voulons poser afin de voir les relations qui se tissent entre les pratiques de toutes les personnes qui accompagnent et soutiennent les élèves. Pour ce faire, commençons par établir quelques balises théoriques dans le prochain chapitre.

CHAPITRE 2

CADRE CONCEPTUEL

De façon générale, les communautés autochtones, les gouvernements et les chercheurs reconnaissent la nécessité de construire une vision commune et équilibrée de ce que constitue la réussite de l'apprentissage chez les Autochtones (CCA, 2009; CSE, 2023). Pour ce faire, il faut se rappeler que le rapport des Autochtones à l'éducation en général a été marqué par l'assimilation, la scolarisation occidentale ayant causé notamment l'éloignement forcé des territoires ancestraux et une disqualification des savoirs autochtones (Lavoie *et al.*, 2021; Lepage, 2019; Lévesque et Polèse, 2015). Les obstacles à la réussite des élèves autochtones dans les systèmes scolaires occidentaux dépendent de divers facteurs, mais aussi de ce rapport à l'éducation. La prise en compte, par le système scolaire lui-même, d'une dimension qui relève de la culture, des valeurs et des modes de pensée des Autochtones est donc nécessaire à la réussite (Campeau, 2015; CSE, 2023). Lévesque et Polèse (2015) soutiennent d'ailleurs que l'éducation doit aussi leur permettre de préserver leur intégrité identitaire, leurs héritages, leurs savoirs et leurs modes d'appréhension de la réalité, ce qui relève de la sécurisation culturelle.

Dans une intention de préserver l'identité culturelle, cette recherche s'inscrit dans le courant des travaux relatifs aux éducations autochtones (Salaün et Baronnet, 2016) dont les enjeux portent sur l'autodétermination, selon la Déclaration des Nations unies (ONU, 2007), dans la gestion des projets scolaires et des programmes d'études dans un contexte multiculturel où les élèves des Premières Nations fréquentent des établissements dans leur communauté, mais aussi dans les écoles provinciales. L'un des enjeux est de voir comment la culture peut être vécue et transmise

dans un programme de FP, faisant écho aux travaux sur la décolonisation de l'éducation (Battiste, 2017; Maheux *et al.*, 2020) et l'autochtonisation des programmes (Gaudry et Lorenz, 2018; Lavoie *et al.*, 2021), à partir de pratiques développées en contexte autochtone pour ouvrir de nouvelles perspectives. Une mise en relation entre les cultures suggère d'aborder la question sous l'angle de la sécurisation culturelle pour que les pratiques étudiées puissent inspirer tous les milieux éducatifs accueillant des élèves autochtones, en référence aux approches transculturelles suggérées par Koptie (2009). Dans cette perspective, les concepts retenus pour cette recherche portent sur la sécurisation culturelle, les pratiques professionnelles, la persévérance, la réussite (scolaire et éducative) ainsi que l'autochtonisation des programmes. Un positionnement critique face au concept d'autochtonisation, en tant que membre des Premières Nations, permettra de voir plus loin dans une perspective d'autodétermination.

2.1 La sécurisation culturelle

Le concept de sécurisation culturelle propose avant tout de créer un milieu dépourvu de racisme et de stéréotypes où les Autochtones sont considérés avec empathie, dignité et respect (CCS, 2012). La sécurisation culturelle, faisant aussi référence à la décolonisation de l'éducation, met de l'avant l'importance de la langue, de la transmission culturelle, du rapport au territoire, des modèles d'apprentissage, des principes pédagogiques autochtones, des savoirs culturels, des pratiques d'enseignement autochtones, de l'accompagnement des apprenants et d'autres éléments relatifs à la santé et au bien-être (Battiste, 2017; Campeau, 2015; CCA, 2009; CVR, 2015; Maheux *et al.*, 2020; Mashon, 2010). Selon Lévesque (2015), « la qualité première d'une démarche de sécurisation culturelle est de démontrer l'importance de l'identité autochtone et

de la différence culturelle dans la capacité des personnes à améliorer leurs conditions d'existence et celles de leurs proches » (p. 18). À cet égard, il s'agit d'une responsabilité partagée entre les établissements d'enseignement en partenariat avec les communautés et/ou les institutions autochtones.

Le concept de sécurisation culturelle est étroitement lié aux séquelles et aux conséquences intergénérationnelles des politiques assimilatrices et des pensionnats indiens (CVR, 2015). Ces politiques, encore bien présentes, ne sont pas étrangères aux faibles taux de réussite et de diplomation des jeunes Autochtones. Selon Lepage (2019), plusieurs générations d'enfants ont souffert de l'éloignement de leurs parents et de leur communauté, dans un système qui les a contraintes à une discipline rigide étrangère à leur culture, allant jusqu'à leur interdire de parler leur langue. Plusieurs ont d'ailleurs souffert des séquelles laissées par des sévices physiques et sexuels subis dans les pensionnats. Par conséquent, la méfiance établie envers le système de l'éducation et de la formation suggère d'aborder la question sous l'angle de la sécurisation culturelle pour voir comment rétablir la confiance, condition première de la persévérance et de la réussite des jeunes autochtones.

Blanchet Garneau et Pépin (2012) soutiennent que la sécurité culturelle implique un partenariat égalitaire entre deux personnes de cultures différentes fondé sur le respect mutuel. Le respect mutuel et le dialogue amènent ainsi un partage du pouvoir en vue d'une action commune, ce qui est intéressant pour l'étude de pratiques développées dans la mise en œuvre de programmes répondant aux besoins de jeunes et d'adultes autochtones. Elles précisent aussi l'importance de la participation active des personnes faisant référence à l'utilisation des habiletés et des

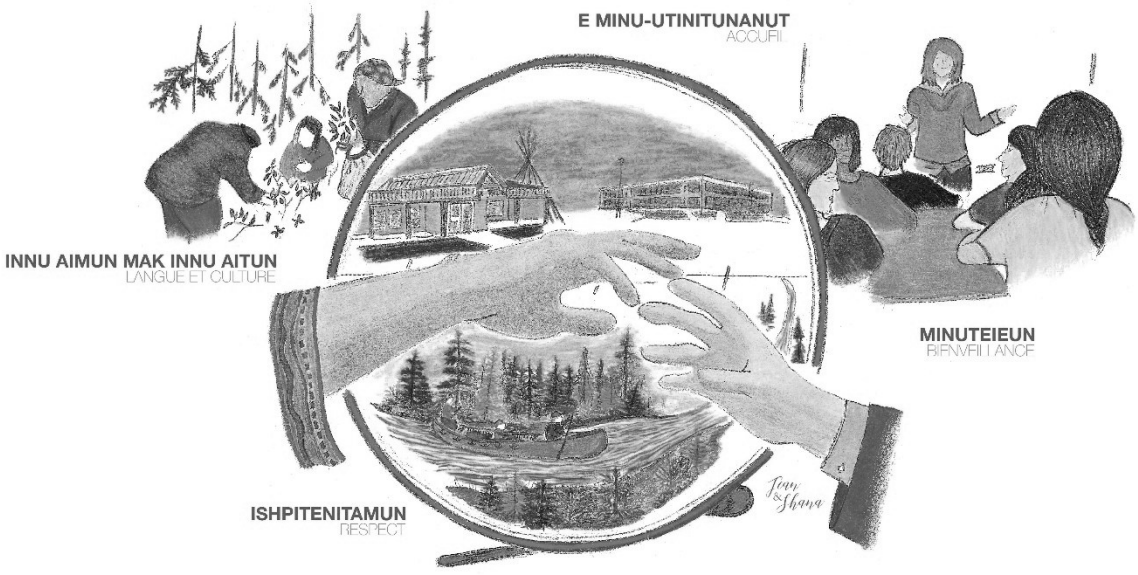
connaissances de chacun pour les bénéfices des deux parties. En somme, les balises pour favoriser la sécurisation culturelle sont reliées au partenariat égalitaire, au respect mutuel, au dialogue, au partage de pouvoir, à l'action concertée, à la valorisation et à la mise à contribution des expertises des partenaires (Blanchet Garneau *et al.*, 2019; Curtis *et al.*, 2019). Ces balises sont fondamentales à notre étude des pratiques.

Considérant les effets de la colonisation et des traumatismes qui en découlent, nous convenons que le respect mutuel est un élément essentiel dans l'établissement d'un lien de confiance entre les apprenants et les personnes qui les accompagnent dans leur projet de formation. Blanchet Garneau et Pépin (2012) soutiennent également que la sécurité culturelle suppose un engagement sincère de chacun sur les plans cognitif, affectif et comportemental à toutes les étapes de la formation ou, à plus grande échelle, à toutes les étapes menant à un choix organisationnel ou politique. Conçue au départ comme un outil de justice sociale, la sécurisation culturelle a l'avantage de combiner dans sa définition même l'expérience individuelle et l'expérience collective, puisqu'elle tient compte des liens de filiation et d'appartenance de la personne avec ses héritages et sa culture (Blanchet Garneau et Pépin, 2012). Par conséquent, ce processus sous-tend la reconnaissance et le respect des différences culturelles et sociales pour établir le maillage entre la culture et les pratiques éducatives (Battiste, 2017; Brant Castellano *et al.,* 2014; Lévesque, 2015; Mashon, 2010), tel que présenté dans la problématique. Rappelons que le résultat attendu est la sécurité culturelle de la personne (Blanchet Garneau *et al*, 2019; Curtis *et al.,* 2019) comme condition essentielle à l'apprentissage.

La sécurisation culturelle est considérée, dans le cadre de cette étude, en tant que :

> Processus de transformation individuelle et collective des pratiques; intégrant les langues, les cultures, la transmission culturelle, le rapport au territoire, les modèles d'apprentissage et les principes pédagogiques autochtones, les savoirs culturels et les pratiques d'enseignement autochtones; dans un partenariat égalitaire, un respect mutuel entre des personnes de cultures différentes. (Couture *et al.,* p. 11)

Figure 2.1 Image de Jean et de Shana St-Onge (Couture *et al.*, 2024, p. 11)



Cette image réalisée par les artistes innus Jean et Shana St-Onge, de Uashat Mak Mani-Utenam, dans le cadre d'une action concertée (Couture *et al.*, 2024), représente la relation à établir entre les cultures qui suppose des transformations individuelles et collectives des pratiques éducatives, des structures et des organisations accueillant des apprenants des Premières Nations pour assurer la sécurité des enfants, des élèves, des étudiants et des familles dans des rapports égalitaires respectueux de l'identité, des valeurs, des langues et des cultures (Ball, 2008; Blanchet Garneau *et al.*, 2012, Blanchet Garneau *et al.*, 2019; Brascoupé et Waters, 2009; Curtis *et al.*, 2019;

Koptie, 2009; Lévesque, 2015). « L'accueil E MINU-UTINITUNANUT, la bienveillance MINUTEIEUN, le respect ISHPITENITAMUN, la langue et la culture INNU AIMUN MAK INNU AITUN sont au cœur de cette image » (Couture *et al.*, 2024, p. 12).

En tant que Premières Nations, nous reconnaissons la sécurisation culturelle comme élément de base nous menant vers l'exercice de nos droits à l'autodétermination. Comme stipulé dans la Déclaration des Nations unies sur les droits des peuples autochtones (ONU, 2007), nous prônons l'établissement et le contrôle de nos propres systèmes scolaires, où l'enseignement est dispensé dans notre langue, en respect de nos valeurs et conformément à nos méthodes culturelles d'enseignement et d'apprentissage. Pour cela, à partir de la sécurisation culturelle, nous affirmons l'importance de l'étude et du développement de pratiques nous menant vers l'autodétermination, et ce, à tous les ordres d'enseignement, incluant la FP.

2.2 Vers des pratiques de sécurisation culturelle en formation professionnelle

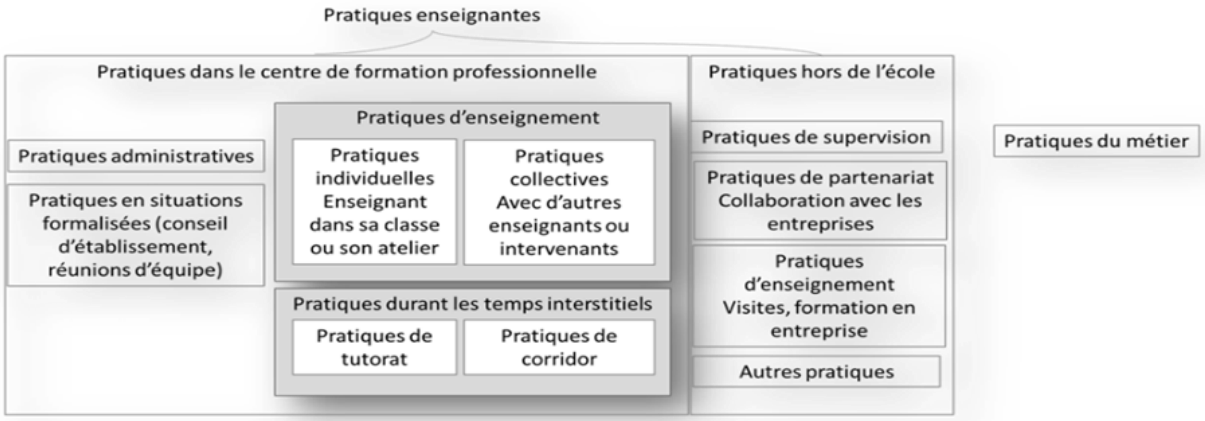
Des études sur les pratiques pour soutenir la persévérance et la réussite des élèves des Premières Nations soulignent l'importance de mobiliser tous les membres d'une organisation dans une approche collective souvent envisagée dans une perspective de sécurisation culturelle (Blanchet-Cohen *et al.*, 2022; Couture *et al.*, 2021; Couture *et al.*, 2024; Dufour, 2019; Mansour *et al.*, 2021; Mareschal et Denault, 2020). C'est d'ailleurs ce que recommande l'OCDE (2018) par l'identification de pratiques prometteuses mobilisant les directions d'établissements, les enseignants, les parents ainsi que tous les membres de la communauté éducative, incluant les membres de la communauté.

Selon Altet (2014), la pratique professionnelle concerne la manière de faire et les procédés qui correspondent à une fonction telle qu'elle est définie par un groupe professionnel particulier en fonction de buts, d'objectifs et de choix autonomes. Elle se traduit ainsi par la mise en œuvre des savoirs, des procédés et des compétences d'une personne en situation professionnelle. Cette définition générale permet d'aborder, dans cette étude, les pratiques professionnelles de toutes les personnes qui interviennent auprès des jeunes et des adultes des Premières Nations en FP (directions, enseignants, intervenants, etc.) pour voir ce qui fait la différence en matière de sécurisation culturelle. Comme il s'agit de pratiques professionnelles inhérentes à différentes fonctions dans une organisation, c'est la définition large des pratiques professionnelles que nous utilisons d'abord dans cette étude.

Pour illustrer l'étendue des pratiques, il est intéressant de constater que, dans le système de pratiques professionnelles de l'enseignant en FP envisagé par Gagnon (2008; 2019), la dimension collective est aussi présente. Les pratiques enseignantes se déploient d'ailleurs dans l'école et hors de l'école en interaction avec différents intervenants. Dans l'école, les pratiques enseignantes comprennent des pratiques administratives, des pratiques en situations formalisées, des pratiques d'enseignement individuelles et collectives, ainsi que des pratiques durant les temps interstitiels. Hors de l'école, elles comprennent des pratiques de supervision, des pratiques de partenariat ainsi que d'autres pratiques. Les pratiques de métier (Gagnon, 2019) y sont également mentionnées, étant donné qu'une grande proportion des enseignants continuent

d'exercer leur métier en parallèle. La figure suivante présente l'ensemble des pratiques professionnelles de l'enseignant en FP.

Figure 2.2 Système de pratiques professionnelles de l'enseignant en FP (Gagnon, 2008, p. 128)



Le système de pratiques professionnelles de l'enseignant en FP conjugue pratiques enseignantes et pratiques du métier (Gagnon, 2008; 2019; Gagnon et Beaucher, 2026). Elles font référence à toutes les actions liées à l'enseignement et au soutien des élèves dans un système où différents acteurs interviennent dans un cadre commun : les directions, les enseignants et différents intervenants. Certaines pratiques concernent les rencontres formelles entre les enseignants et divers partenaires (psychologue, conseiller en orientation, etc.); d'autres concernent les rencontres avec les élèves en dehors des heures de cours pour les orienter vers les ressources et tenir à jour les dossiers pédagogiques (Gagnon et Beaucher, 2016; 2026). Nous constatons que ces pratiques ne concernent pas que les enseignants, mais bien tous les acteurs qui interviennent auprès des élèves, incluant la direction qui, par des pratiques de gestion, joue un rôle déterminant dans l'organisation et la culture de l'école (Collerette *et al.*, 2013; Pelletier *et al.*, 2015).

2.2.1 Les pratiques de gestion

Selon Bernatchez (2011), deux fonctions principales déterminent le rôle de la direction d'un établissement : la gestion pédagogique et la gestion administrative. La direction d'un établissement est liée à l'organisation et à la culture de l'école, ce qui a une incidence sur les pratiques du personnel et, par conséquent, sur la réussite des élèves (Collerette *et al.*, 2013; Pelletier *et al.*, 2015). Les pratiques de gestion qui semblent avoir un effet positif sur la réussite des élèves (Pelletier *et al.*, 2015) sont liées à l'instauration d'un milieu de vie agréable où l'on s'efforce de contrer les préjugés et les attitudes discriminatoires envers les élèves en tenant compte de la capacité de changement de l'équipe-école. De manière générale, cette lutte contre les préjugés et l'importance d'instaurer un milieu de vie accueillant ressortent d'études portant sur les pratiques pour soutenir la persévérance et la réussite des élèves dans une perspective de sécurisation culturelle (Couture *et al.*, 2021; Couture *et al.*, 2024; Mareschal et Denault, 2020).

En matière de gestion pédagogique et administrative, notre expérience (Rock *et al.*, 2023) dans le développement du programme en protection et exploitation de territoires fauniques au Centre Mitshapeu est un exemple illustrant l'importance de la direction d'un établissement pour envisager des aménagements culturels, pédagogiques et organisationnels dans le développement de programmes. En effet, notre travail de direction a permis, en partenariat avec le CFP du Grand-Fjord, d'intégrer des savoirs, des pratiques traditionnelles et des ressources de la nation innue dans le programme tout en assurant le soutien et l'accompagnement nécessaires au suivi des élèves. Avec un taux de diplomation de 100 % en 2017-2018, cet exemple illustre bien comment

l'organisation d'une formation, initiée par une direction d'établissement, peut faire la différence dans la réussite de jeunes et d'adultes des Premières Nations.

2.2.2 Les pratiques d'enseignement

Selon Gagnon (2008, 2019), les pratiques d'enseignement dans l'école ont trait à la planification, à l'intervention et à l'évaluation auprès du groupe d'élèves (classe, atelier ou laboratoire). Elles peuvent être effectuées individuellement ou collectivement, notamment lorsque l'enseignant intervient avec un ou d'autres enseignants ou intervenants externes. Les pratiques d'enseignement se déroulent durant le temps scolaire (Maubant et Martineau, 2011) en comprenant bien qu'en FP, elles ne se réalisent pas que dans la classe. Les pratiques d'enseignement s'inscrivent dans le cadre plus large des pratiques enseignantes qui comprennent aussi le travail de collaboration et de concertation avec toute l'équipe-école.

Dans le cadre d'un projet d'action concertée en sécurisation culturelle réalisé sur la Côte-Nord (Couture *et al.*, 2024), les pratiques de sécurisation culturelle, mises au jour pour soutenir la persévérance et la réussite d'élèves innus en FP, sont intimement liées à la langue et à la culture. Apprendre par l'observation et l'expérience, en offrant aux apprenants la possibilité de manipuler avant d'aborder la théorie, parler la langue pour s'expliquer les principes et mieux comprendre, et utiliser la force du groupe dans une approche communautaire en sont quelques exemples. Des enseignants engagés et prêts à revoir leurs façons de faire en s'imprégnant de la culture de leurs élèves semble ainsi faire toute la différence. Inverser la séquence théorie-pratique pour prendre appui sur la pratique avant de faire de la théorie et encourager les élèves à parler leur langue,

dans un esprit d'entraide, sont des exemples de pratiques d'enseignement culturellement sécurisantes.

2.2.3 Les pratiques d'accompagnement

Les pratiques d'accompagnement sont considérées comme un sous-ensemble du système de pratiques professionnelles de l'enseignant en FP (Gagnon, 2018). Elles concernent l'ensemble des mesures de suivi déployées collectivement ou individuellement dans le cadre de l'alternance en vue de favoriser l'arrimage entre la formation à l'école et la formation en milieu de travail, et d'aider au développement des compétences ainsi qu'à la réussite scolaire et socioprofessionnelle des élèves (Gagnon, 2018). Soulignons que les pratiques d'accompagnement ne sont pas exclusives aux personnes enseignantes. Elles engagent toutes les personnes concernées par le cheminement des élèves. L'environnement doit être favorable à l'accompagnement et au soutien de l'élève selon ses besoins, ses visées et son projet d'études. Paul (2004) présente une définition de l'accompagnement en trois éléments : « Se joindre à quelqu'un/pour aller où il va/en même temps que lui » (p. 14). Cela suppose une mise en relation, une mise en chemin et à son rythme. Dans ce contexte, l'accompagnement vise à soutenir l'élève dans son parcours de vie, durant une période déterminée, et ce, dans les différentes sphères de sa vie; c'est d'accompagner l'élève dans son parcours de vie pour qu'il puisse réaliser ses apprentissages.

2.2.4 Les pratiques de soutien à l'apprentissage

Les pratiques en situations formalisées et les pratiques collectives (Gagnon, 2008, 2019), qui se déploient à l'intérieur du CFP et à l'extérieur de celui-ci, reposent sur l'établissement de

collaborations entre les enseignants et les autres intervenants. Comme le mentionnent Rousseau *et al.* (2020), des services éducatifs complémentaires spécifiques tenant compte de la langue, de la culture et des modes d'apprentissage distinctifs peuvent accroitre les chances de persévérer et de réussir. Il est donc important de considérer les pratiques de soutien aux élèves, plus directement en lien avec les services complémentaires spécialisés. De façon plus large, Joncas *et al.* (2022) suggèrent un soutien qui implique la communauté en soulignant l'importance des relations entre l'élève, la famille, le centre, l'entreprise et la communauté, ce qui contribue au soutien psychosocial. Les pratiques de soutien à l'apprentissage sont reliées au parcours scolaire de l'élève.

Un modèle global est donc nécessaire pour faire l'étude des pratiques de sécurisation culturelle en FP en considérant tous les acteurs qui jouent un rôle pour soutenir la persévérance et la réussite des élèves. Un tel modèle peut, notamment, nous permettre de comprendre toutes les implications des transformations à faire dans le développement et la mise en œuvre de programmes qui tiennent compte de la culture des élèves des Premières Nations. Pour développer ce modèle, nous retenons l'importance de porter un regard sur les pratiques de gestion, d'enseignement, d'accompagnement et de soutien à l'apprentissage aux élèves pour voir comment soutenir la persévérance et la réussite d'élèves des Premières Nations en FP.

2.3 La persévérance et la réussite (scolaire et éducative)

Au concept de sécurisation culturelle s'ajoutent ceux de la persévérance et de la réussite dans une perspective identitaire. Rappelons que deux dimensions sont associées à la réussite, l'identité et la persévérance (ANQ, 2007), et qu'un fort sentiment d'identité culturelle représente un atout

pour surmonter le grand défi de la scolarisation (Lévesque et Polèse, 2015). Selon Legendre (2005), la notion de persévérance scolaire renvoie au « maintien plus ou moins grand, au fil des années, des effectifs scolaires admis dans le système d'éducation ou engagés dans un cycle ou un programme d'études, à une année ou à un âge donné » (p. 1032). La notion de persévérance scolaire soutient que les personnes persévérantes sont celles qui demeurent dans le système scolaire et l'oppose donc à l'abandon scolaire. La persévérance scolaire peut être aussi définie par la poursuite d'un programme d'études en vue de l'obtention d'une reconnaissance des acquis (Cook, 2008). La persévérance, d'une certaine façon, c'est lorsque l'étudiant poursuit son projet d'études, que ce soit en restant sur les bancs d'école ou, plus largement, en raccrochant après plusieurs années. Il persévère parce qu'il n'a pas abandonné définitivement. Les concepts de persévérance et de réussite utilisés dans les recherches sur les étudiants des Premières Nations [du niveau postsecondaire] sont « ceux et celles qui poursuivent leurs études sans nécessairement suivre le cheminement régulier » (Manningham *et al.*, 2011, p.6).

Dans le système d'éducation québécois, la réussite scolaire va généralement de pair avec les résultats scolaires. Évidemment, à l'opposé de la réussite scolaire, on trouve l'« échec ». Du point de vue des Premières Nations, l'âge de la diplomation n'est pas nécessairement un indicateur de persévérance. La réussite ne repose pas que sur les notes; elle est définie davantage, tant par les parents que par les jeunes et les enseignants, en termes de persévérance, de capacité de faire suffisamment d'efforts pour obtenir les notes de passage. La notion de persévérance devient une dimension importante de la réussite scolaire (ANQ, 2007). La Commission de l'éducation estime que la réussite scolaire des Autochtones doit être examinée dans une perspective reconnaissant la dimension de persévérance scolaire (ANQ, 2007). Cette dimension de la persévérance rappelle

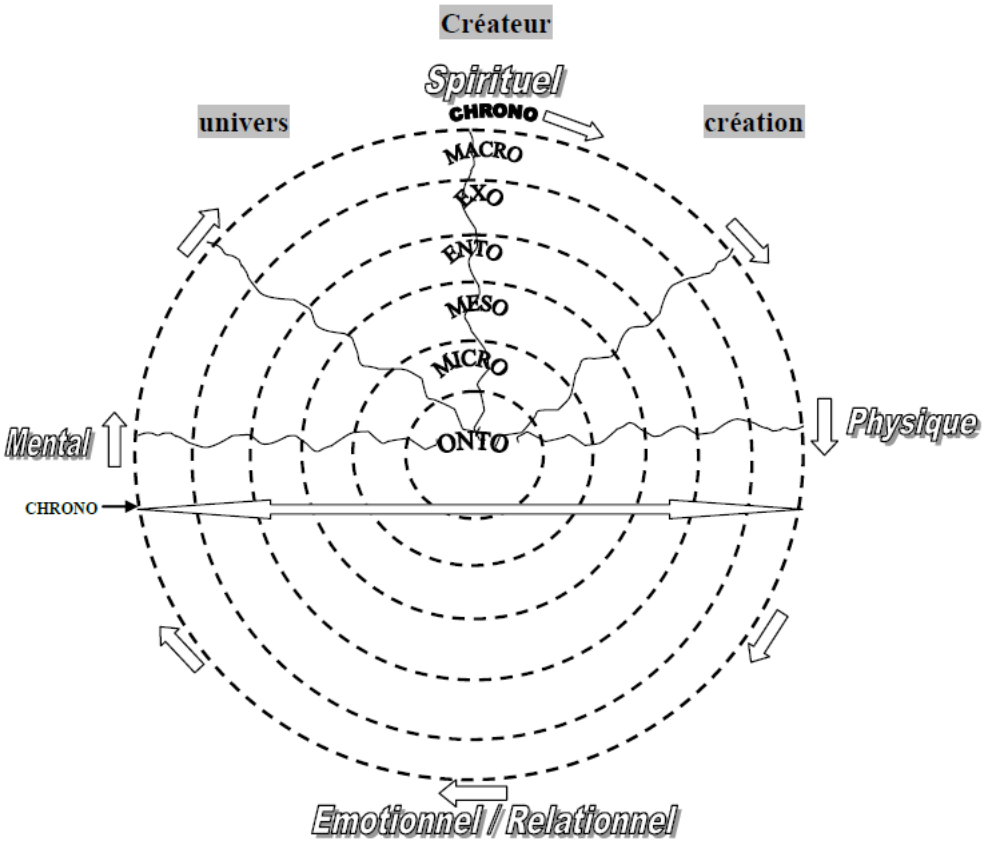
la définition plus large de la réussite éducative qui, selon Potvin (2010), a « une visée du développement total ou global des jeunes : soit au niveau physique, intellectuel, affectif, social, moral (spirituel). Il s'agit en somme de viser le bien-être, ou l'accomplissement de soi, le bonheur » (p. 5). Selon les systèmes ou les acteurs impliqués en éducation (Cook, 2008), l'on trouve divers accents à la réussite éducative, dont « la réussite éducative scolaire, la réussite éducative familiale et la réussite éducative périscolaire » (p. 1-2).

Le modèle bioécologique de Bronfenbrenner (1979), développé pour analyser les systèmes environnementaux d'un individu, constitue un cadre de référence dans certains projets de recherche relatifs à la persévérance et à la réussite des élèves en FP (Coulombe *et al.*, 2022) et des élèves autochtones (Loiselle *et al.*, 2011; Manningham *et al.*, 2011; Mansour *et al.*, 2021). Selon le modèle bioécologique de Bronfenbrenner (1979), la réussite scolaire peut être influencée par différents éléments du microsystème, dont l'entourage familial, social et scolaire, du mésosystème ou de l'exosystème tels que les mesures d'adaptation aux conditions d'études selon le parcours et les diagnostics liés aux difficultés scolaires de l'élève, l'accompagnement étroit des élèves par les équipes professionnelles, incluant les personnes enseignantes, les orthopédagogues et les professionnels en travail social, en psychologie et en orientation scolaire, et les directions de CFP (Coulombe *et al.*, 2022). Ces éléments peuvent facilement être mis en relation avec les pratiques de gestion, d'enseignement, d'accompagnement et de soutien à l'apprentissage retenues précédemment pour faire l'étude des pratiques de sécurisation culturelle. La question de la persévérance et de la réussite est ainsi intimement liée à celle de la sécurisation culturelle.

À partir du modèle de Bronfenbrenner (1979), Cook (2008) identifie plusieurs facteurs associés à la persévérance. Sur un plan microsocial, il met en évidence les facteurs individuels (faibles habiletés intellectuelles et verbales, échec et retard scolaires, motivation et sentiment de compétence affaiblis, etc.) ainsi que les facteurs interpersonnels (isolement social, rejet par les pairs, fréquentation de pairs décrocheurs, potentiellement décrocheurs ou ayant des aspirations scolaires peu élevées, etc.). Sur un plan méso-social, il note la présence de facteurs familiaux (manque de supervision et d'encouragement parentaux, manque de communication et de chaleur dans les rapports parents-enfants, etc.) et institutionnels (l'environnement scolaire étant un facteur de protection modulant les effets délétères des facteurs de risque familiaux et individuels). Notons que ces facteurs sont intimement liés à l'expérience scolaire des Premières Nations, laquelle a malheureusement été marquée dans l'histoire récente par l'emploi de pratiques assimilatrices. Les mesures favorisant la persévérance et la réussite des élèves des Premières Nations visent également la prise en considération de l'entourage : la famille et la communauté (Blanchet-Cohen, 2021; CRTESEA, 2023).

Loiselle *et al.* (2011) présentent une transformation en quatre dimensions du modèle bioécologique de Bronfenbrenner (1979) selon une représentation des visions du monde, du temps, du fonctionnement communautaire et du regard holistique préconisés par les Autochtones. Avec ses collaborateurs, ils proposent (Loiselle *et al.* 2011) des sphères propres aux réalités autochtones pouvant influencer la persévérance scolaire. Ces sphères concernent : 1) la vision traditionnelle du monde; 2) la vision traditionnelle de la personne; 3) la notion de temps; 4) la communauté et l'environnement; 5) les intrusions historiques et les pénétrations dans les communautés et les familles aujourd'hui.

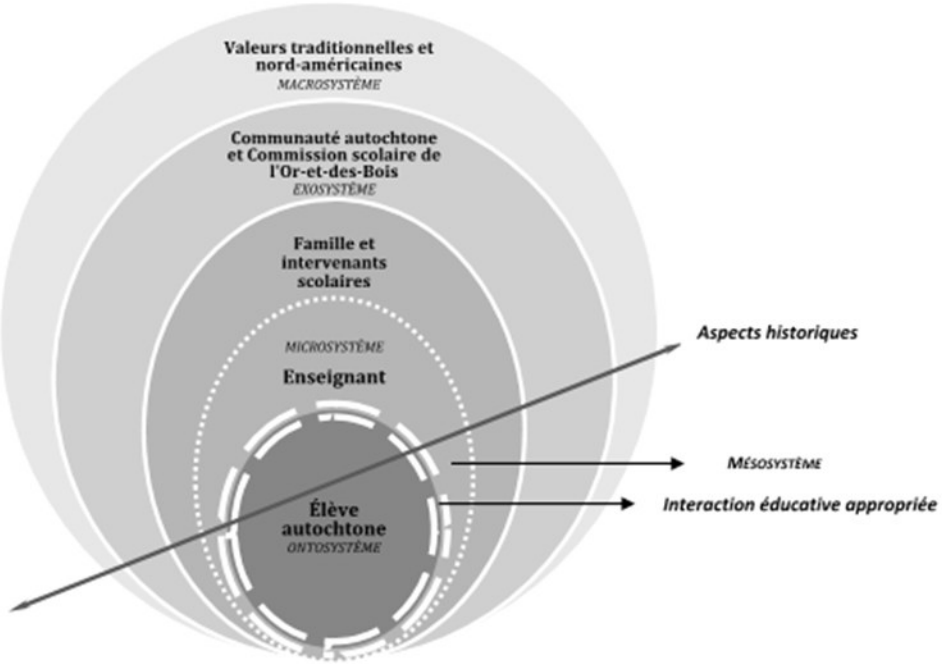
Figure 2.3 Modèle holosystémique de Loiselle *et al.,* 2011 (p.54)



Manningham *et al.* (2011) proposent aussi un modèle inspiré de Bronfenbrenner (1979) et adapté à partir du modèle interculturel-systémique de Cohen-Emerique (2008) pour soutenir la persévérance scolaire des élèves autochtones. Ce modèle hybride suggère de mettre en relation des valeurs traditionnelles et nord-américaines, la communauté et l'organisation scolaire, la famille et les intervenants pour repenser l'interaction éducative entre l'enseignant, l'élève et toutes les personnes qui l'accompagnent pour le soutenir dans son cheminement. Le cadre de référence de Manningham *et al*. (2011) s'intéresse particulièrement au mésosystème en tentant de mieux outiller les intervenants scolaires dans une interaction éducative appropriée pour l'élève autochtone. Ainsi, l'accompagnement de l'élève autochtone tout au long de son

cheminement scolaire prend en compte l'ensemble des facteurs personnels, familiaux, sociaux, scolaires et historiques de ce dernier. Le modèle permet de décrire les interactions possibles entre les différents systèmes entourant l'élève et leur influence sur son cheminement scolaire. Ces modèles proposent une adaptation des interventions en fonction de la globalité des besoins des élèves autochtones (Loiselle *et al.*, 2011; Manningham *et al.*, 2011). Ils suggèrent ainsi d'intégrer les valeurs traditionnelles à celles de l'autre culture.

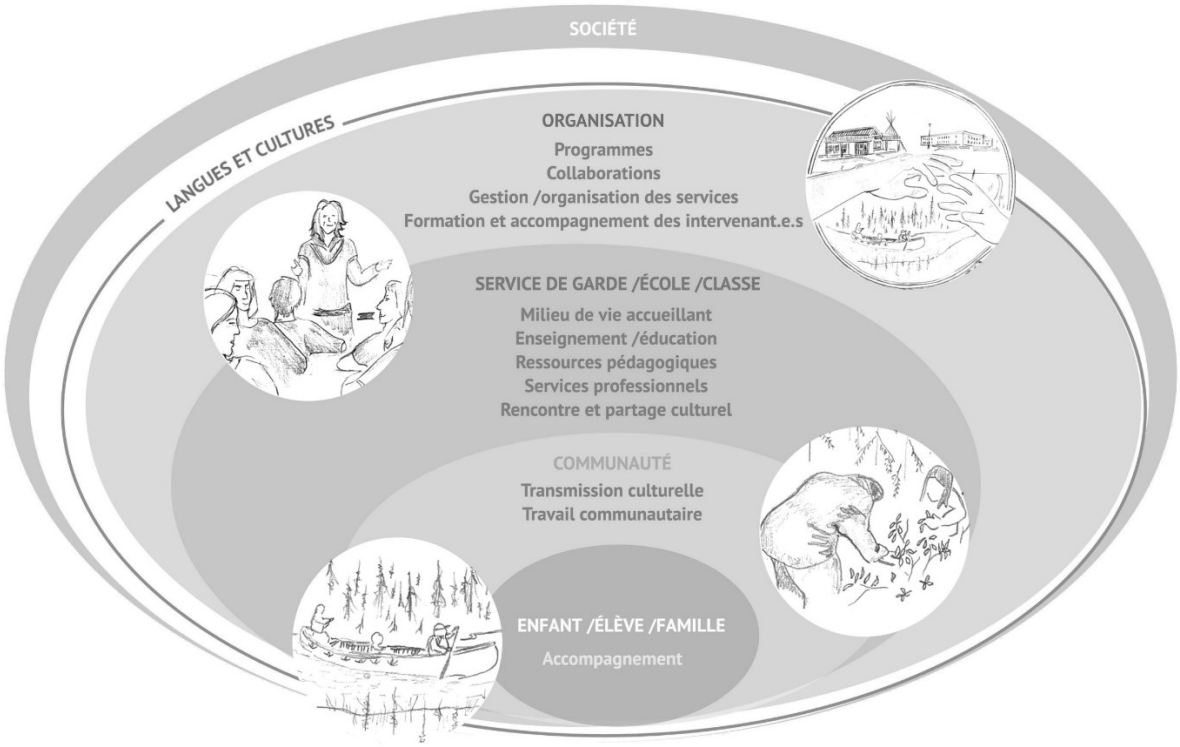
Figure 2.4 Modèle systémique de compréhension de l'accompagnement des élèves autochtones de Suzanne Manningham (Manningham *et al.,* 2011, p. 10)



Enfin, un modèle de sécurisation culturelle pour soutenir la persévérance et la réussite des élèves des Premières Nations a été développé dans le cadre d'une action concertée à partir de pratiques

partagées par des participants, allochtones et autochtones, qui interviennent directement auprès des élèves et des familles (Couture *et al.,* 2024). À la différence des modèles cités précédemment, ce dernier montre l'importance de la communauté en plus de donner un aperçu des catégories de pratiques professionnelles concernées par la sécurisation culturelle. Les images de cette figure sont extraites de celle produite par les artistes innus Jean et Shanna St-Onge (figure 2.1) pour définir le concept de sécurisation culturelle. Ce modèle permet d'entrevoir où se situent les pratiques de gestion, d'enseignement, d'accompagnement et de soutien dont il est question dans notre étude.

Figure 2.5 Modèle de sécurisation culturelle pour soutenir la persévérance et la réussite d'élèves des Premiers Peuples (Couture *et al.,* 2024, p. 26)



2.4 De l'autochtonisation des programmes à l'autodétermination

Au terme des 94 recommandations de la Commission de vérité et réconciliation (2015), plusieurs provinces ont mis en place des stratégies visant à décoloniser leurs programmes. À ce sujet, l'Université McGill (2017) priorise le recrutement actif de membres du corps professoral et d'employés issus des Premières Nations, la présence et la reconnaissance explicites de dirigeants et d'aînés des communautés des Premières Nations dans la prestation des programmes, les services aux étudiants et la gouvernance institutionnelle ainsi que l'élaboration de programmes et de pédagogies qui tiennent compte des perspectives, des formes de gouvernance, des savoirs, des langues, des vécus et des traditions des Premières Nations dans une perspective d'autochtonisation.

L'autochtonisation, autre concept important pour notre recherche, est une démarche incontournable pour contrer l'assimilation culturelle des Autochtones fréquentant les établissements d'enseignement de même que pour favoriser leur accès aux études, leur persévérance scolaire et leur réussite éducative (Lavoie *et al.,* 2021). Gaudry et Lorenz (2018) définissent l'autochtonisation selon trois différentes approches :

1) L'autochtonisation par l'inclusion qui engage des perspectives autochtones à l'intérieur des programmes;
2) L'autochtonisation par la réconciliation en référence au type de relation à préconiser entre l'institution et les communautés. Ce type d'approche fait appel au dialogue et à la remise en question des pratiques professionnelles, et;

3) L'autochtonisation par la décolonisation qui est en lien avec la remise en question du système éducatif. Cette approche vise l'autodétermination des Autochtones.

L'autochtonisation signifie que :

> Des efforts conscients sont mis en œuvre pour intégrer les peuples autochtones, leurs philosophies, leurs connaissances et leurs cultures dans les plans stratégiques, les rôles de gouvernance, l'élaboration et l'examen des programmes d'études, la recherche et le perfectionnement professionnel. (Association des services aux étudiants des universités et des collèges du Canada [ASEUCC], 2018, p. 15)

Selon Lavoie *et al.* (2021), l'autochtonisation fait partie intégrante de la sécurisation culturelle. En effet, les auteurs présentent des pratiques d'autochtonisation mises en place pour la sécurisation culturelle dans les établissements scolaires de divers ordres d'enseignement. Elles peuvent comprendre des programmes, des processus de transformation des structures scolaires, des approches d'enseignement et des démarches autochtonisées. Entre autres, l'autochtonisation des programmes de formation en enseignement est importante non seulement pour renforcer les aptitudes du personnel enseignant, mais également pour créer des milieux d'apprentissage plus accueillants pour les élèves autochtones et pour faciliter la « réconciliation par l'éducation » en incorporant, dans toutes les classes, les savoirs traditionnels et l'identité autochtones (Conseil des ministres de l'Éducation [CME], 2019). Il s'agit de permettre « une coexistence respectueuse de l'altérité qui reconnaît les valeurs, les styles de vie et les représentations symboliques de l'autre et en tient compte au sein même des activités d'enseignement proposées » (Campeau, 2019, p. 37-38).

Le concept d'autochtonisation est abordé selon une perspective allochtone : celui de vouloir réorganiser, transformer des pratiques pour repenser leur manière de faire et ainsi y inclure nos savoirs culturels, nos pratiques traditionnelles et nos expériences. Autochtoniser, c'est rendre autochtone. En tant que membres des Premières Nations, nous sommes à affirmer notre identité à l'intérieur d'un système qui nous a été imposé, à l'intérieur d'un système qui ne correspond pas à notre vision du monde. Comme membres des Premières Nations, nous ne cherchons pas à nous autochtoniser, nous sommes déjà autochtones. En ce sens, nous sommes d'avis que l'autochtonisation des programmes (Gaudry et Lorenz, 2018) peut se réaliser à l'intérieur des établissements de la province, tandis que la visée des communautés des Premières Nations, c'est d'aller vers l'autodétermination, ce qui suppose des changements organisationnels facilitant la poursuite des parcours éducatifs (CSE, 2023) en tout respect de nos langues et de nos cultures.

L'autochtonisation par la décolonisation requiert des modifications complètes sur le plan scolaire de manière à restructurer la production du savoir prenant appui sur des relations de pouvoir entre les peuples autochtones et la population canadienne (Gaudry et Lorenz, 2018). L'autochtonisation par la décolonisation vise l'autodétermination des autochtones reconnue dans la Déclaration des Nations unies sur les droits des peuples autochtones (ONU, 2007). Cette déclaration (ONU, 2007) reconnaît « les injustices historiques en lien avec la colonisation et la dépossession de nos terres, nos territoires et nos ressources nous ayant empêchés d'exercer nos droits en matière de développement, conformément à nos besoins et intérêts » (p. 2). Elle considère également « le droit de nos familles et nos communautés de conserver la responsabilité de l'éducation, de la formation, de l'instruction et du bien-être de nos enfants, selon les droits de nos enfants » (p. 3). L'article 4 de la Déclaration (ONU, 2007) souligne que, dans « l'exercice de nos droits à

l'autodétermination, nous avons le droit d'être autonomes et de nous administrer nous-mêmes pour tout ce qui touche à nos affaires intérieures et locales, ainsi que de disposer de moyens de financer nos activités de façon autonome » (p. 5). En effet, nous sommes disposés à « établir nos propres systèmes scolaires dans lesquels l'enseignement se fait dans le respect de notre langue, de nos valeurs et demeure conforme à nos méthodes culturelles d'enseignement et d'apprentissage » (ONU, 2007, p. 7).

Ce droit à l'autodétermination a été reconnu dans la Déclaration de 2007, et le gouvernement fédéral a sanctionné la Loi sur la Déclaration des Nations Unies sur les droits des peuples autochtones en juin 2021. Dans son Plan d'action de la Loi sur la Déclaration des Nations Unies sur les droits des peuples autochtones (Ministère de la Justice du Canada [MJC], 2023), le gouvernement fédéral s'est engagé à prendre les mesures nécessaires, en consultation et en collaboration avec les Premières Nations, notamment pour soutenir le contrôle des Premières Nations sur leur système d'éducation et les approches d'éducation autodéterminée à plusieurs niveaux.

Selon Fryer *et al.* (2021), depuis longtemps, les Premières Nations affirment leur droit de diriger leurs propres systèmes d'éducation. Cependant, pour la plupart, les communautés n'exercent qu'un certain niveau de contrôle prenant la forme d'une certaine délégation de pouvoirs par les gouvernements et limitant souvent les ressources nécessaires pour assurer le plein contrôle de leurs systèmes d'éducation. D'autre part, certaines nations sont plus près que d'autres de l'autodétermination; elles ont réussi à se gouverner selon leurs priorités et leurs savoirs, et elles se portent mieux (Salé *et al.*, 2020). Notre capacité dans le domaine de l'éducation s'est

considérablement améliorée. Nous avons un nombre élevé d'administrateurs scolaires, d'enseignants, de spécialistes et de professionnels de l'éducation, tous qualifiés et certifiés. Et grâce aux efforts déployés dans nos écoles de bande, nous pouvons affirmer notre langue, notre culture, nos savoirs culturels et nos pratiques traditionnelles (APN, 2010) à l'intérieur des programmes et des services, bien qu'il reste encore beaucoup à faire avant d'assumer le plein contrôle de nos systèmes éducatifs.

L'éducation est un secteur où se chevauchent les compétences du gouvernement provincial et celles du gouvernement fédéral (Fryer *et al.*, 2021). Même si l'idée que nous puissions disposer de nos propres structures administratives sur lesquelles les gouvernements n'exerceraient aucun contrôle est reconnue, nous sommes limités, en tant que Premières Nations, dans nos actions conformément aux orientations des gouvernements (Salé *et al.*, 2020). Pourtant, la prise en charge de l'avenir de nos communautés respectives favoriserait nos conditions socioéconomiques et psychosociales (Salé *et al*., 2020), puisque nous nous retrouverions dans un système qui est le nôtre et à l'intérieur duquel nous pourrions exprimer notre identité en tant que Premières Nations. De plus en plus, nous faisons valoir nos droits, nos compétences et notre pouvoir de définir, de déterminer et de mettre en œuvre nos propres systèmes et programmes en matière d'éducation. Nous sommes engagés dans un processus collectif visant l'élaboration de nos propres normes de gouvernance. Il s'agit là d'une expression véritable de notre autodétermination (CEPN, 2017). Considérant l'importance accordée à l'éducation au regard de la réalisation de l'autodétermination, la réussite éducative doit être mieux encadrée et soutenue (CSE, 2023). Mentionnons à cet égard que c'est à nous de déterminer les balises de cet

encadrement et que nous sommes les seuls à pouvoir le faire dans le respect de notre vision du monde et de nos ancrages culturels.

2.5 Proposition d'un modèle

La sécurisation culturelle étant abordée selon une approche globale dans d'autres études portant sur la persévérance et la réussite d'élèves autochtones (Cook, 2008; Couture *et al.*, 2021; Couture *et al*., 2024; Loiselle *et al.,* 2011; Manningham *et al*., 2011), nous proposons un modèle qui part des catégories de pratiques professionnelles de l'enseignant en FP identifiées par Gagnon (2008, 2019) en les adaptant à tous les acteurs pouvant intervenir dans le soutien aux élèves (Rousseau *et al.*, 2020), dans une perspective d'autochtonisation des programmes (Gaudry et Lorenz, 2018; Lavoie *et al.*, 2021), pour aller vers l'autodétermination des organisations des Premiers Peuples (APN, 2020; CEPN, 2017; Fryer *et al.*, 2021; ONU, 2007; Salé *et al.*, 2020). Ce modèle s'inscrit dans une vision holistique de l'apprentissage (CCA, 2009) faisant appel aux savoirs, aux pédagogies et aux modèles d'apprentissage autochtones dans une approche communautaire.

2.5.1 Vision holistique

L'ensemble de notre modèle se situe dans une vision holistique de l'apprentissage tout au long de la vie, tel que proposé par le Conseil canadien sur l'apprentissage (2007) et revendiqué dans l'énoncé de la compétence 15 pour la formation des enseignants par le Conseil en éducation des Premières Nations, l'Institut Tshakapesh et le Centre de développement de la formation et de la main-d'œuvre huron-wendat (2020). Dans son mémoire, le Regroupement des centres d'amitié autochtones du Québec (2016) affirme que « l'éducation se caractérise par des apprentissages

holistiques, qui se déroulent tout au long de la vie, fondée sur l'expérience et comportant une dimension spirituelle. Elle est communautaire, ancrée dans les langues et les cultures et intègre les savoirs autochtones et occidentaux » (p. 9). Nous accordons une importance essentielle au territoire dans cette vision holistique de l'apprentissage. La conception du monde qui en résulte est circulaire avec une grande place accordée à la spiritualité.

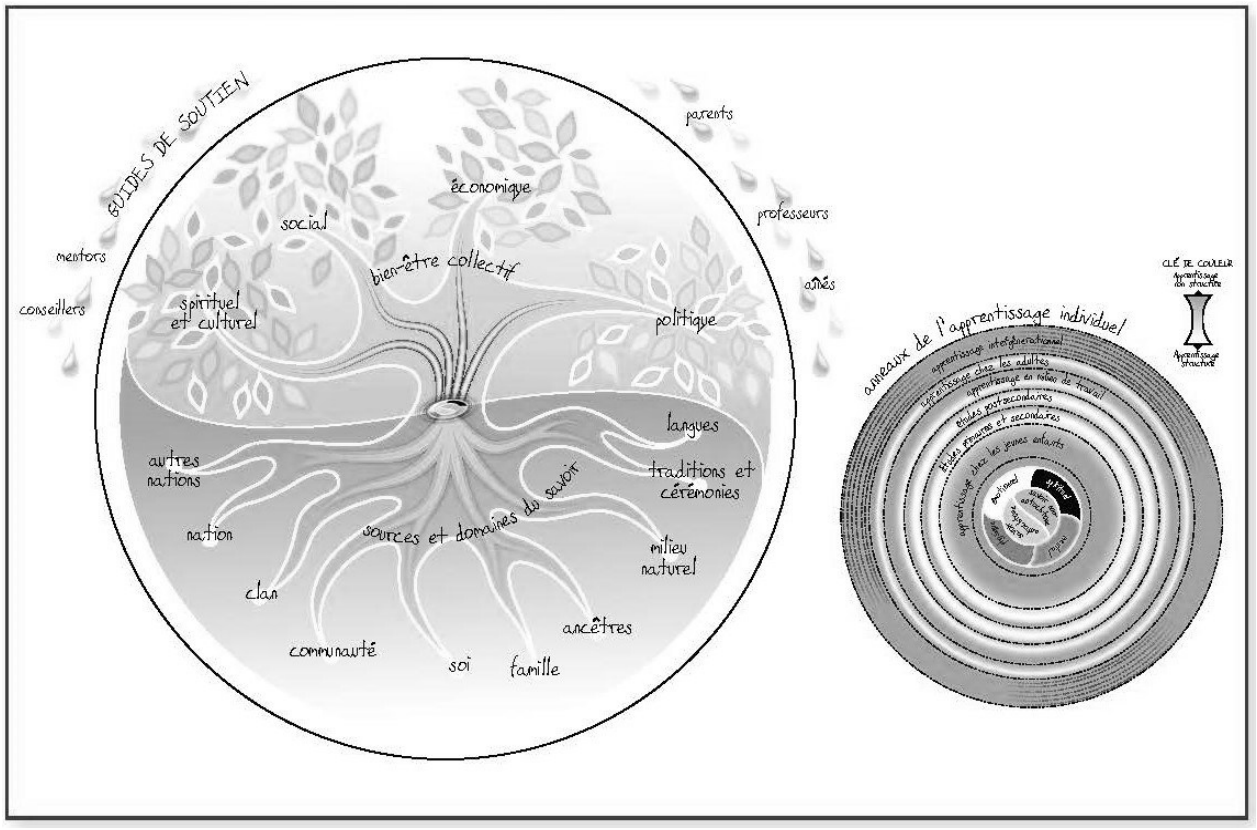
Nos modes de vie reposent sur un savoir-faire et un savoir-être « dans une perception holiste du monde basée sur des relations de réciprocité et d'obligation que cultivent tous les êtres vivants de la nature (les êtres humains, la flore et la faune) et les forces surnaturelles qui la composent » (Boucher, 2005, p. 17). Nos apprentissages sont ainsi ancrés dans le territoire dans une relation où nous considérons en faire partie. Depuis des siècles, nous occupons le territoire. C'est un lieu pour se nourrir, se loger, se vêtir, se soigner et se déplacer au fil des saisons. Nos savoirs ancestraux sont construits à partir de la relation que nous entretenons avec le territoire, nos savoirs qui ont toujours leur place dans le monde contemporain. C'est ce qui nous amène à vouloir repenser les contenus des programmes et ainsi les réaménager à la lumière d'une approche holistique et d'une méthodologie interactive et participative reposant sur nos savoirs, nos modes de vie et de transmission (Blanchet, 2019).

2.5.2 Savoirs, pédagogies et modèles d'apprentissage autochtones

Le modèle holistique d'apprentissage tout au long de la vie des Premières Nations (CCA, 2007) est représenté par l'arbre de vie et les anneaux de l'apprentissage. L'arbre est composé de quatre éléments : les racines qui relèvent du domaine du savoir; les branches qui sont reliées au développement personnel de l'individu; les feuilles qui concernent le bien-être collectif; et les

anneaux de l'apprentissage, représentés par une coupe transversale du tronc, qui font référence aux sept anneaux d'un apprentissage qui s'étend sur toute la vie. Le modèle holistique propose une vision de l'éducation comme un processus continu et interdépendant, mais aussi comme la complémentarité des savoirs occidentaux et autochtones.

Figure 2.6 Modèle holistique de l'apprentissage tout au long de la vie chez les Premières Nations (CCA, 2007, p. 19)



Aujourd'hui, la reconnaissance des savoirs autochtones est un acte d'autonomisation de la part des Premiers Peuples (Battiste, 2005); elle vise notre autodétermination. Dans ce contexte, il est nécessaire de valoriser nos savoirs à l'intérieur des programmes scolaires. Par exemple, dans le cadre du programme d'études professionnelles *Protection et exploitation de territoires fauniques*,

il a été possible de réaménager un volet Premières Nations. Le réaménagement du programme scolaire a permis d'intégrer nos savoirs culturels et nos pratiques traditionnelles. Le programme réaménagé comprenait plusieurs ateliers pratiques en forêt sur la pêche, la chasse, la trappe et la survie (Blanchet, 2019), et valorisait la vision holiste que nous avons du monde. Ces ateliers faisaient ainsi appel à nos connaissances et à nos pratiques ancrées dans le territoire (Battiste, 2010; Nakashima, 2016; Wilson, 2020) nous ayant permis de survivre et de nous adapter aux changements sociaux et environnementaux (Le Goater, 2007).

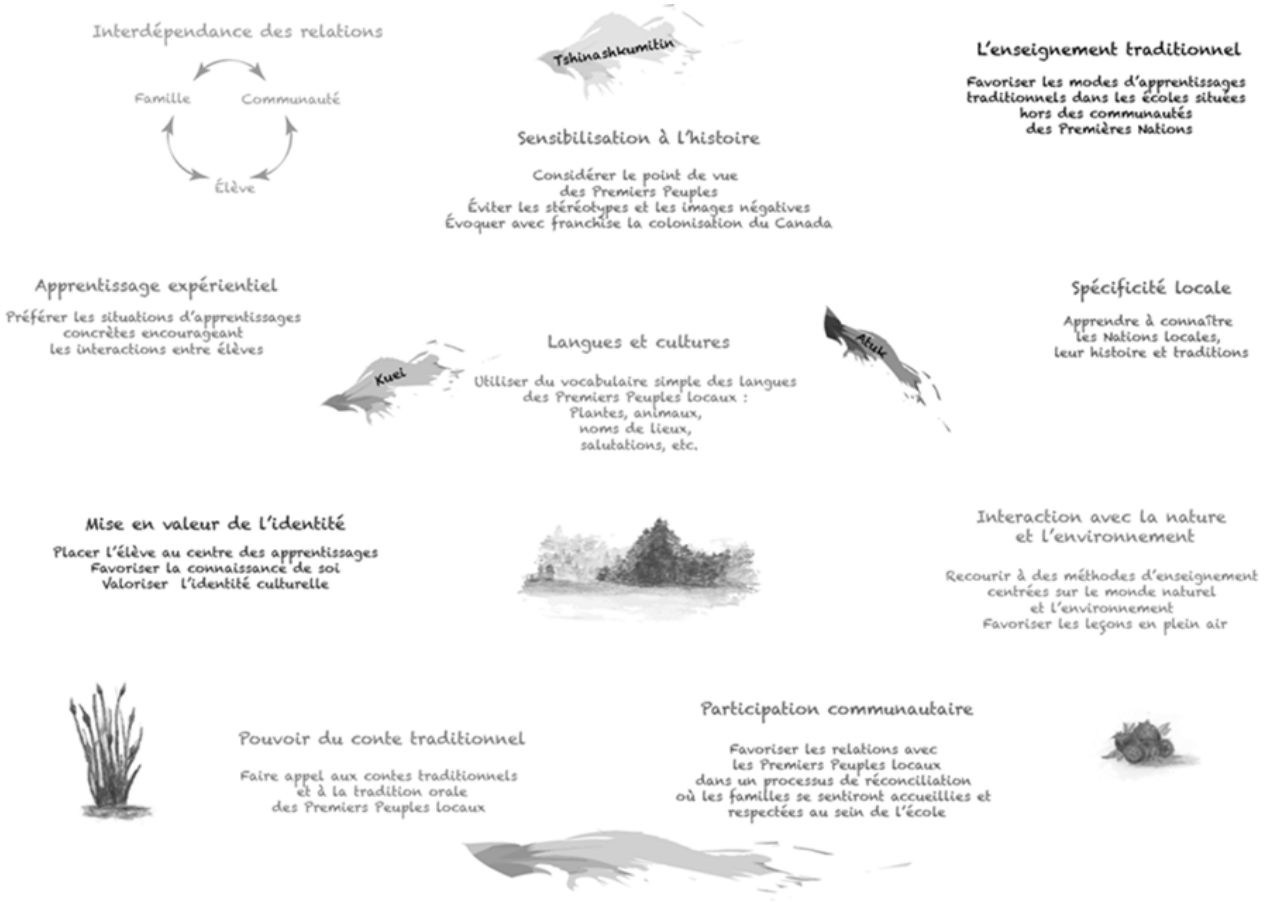
Les pédagogies autochtones s'inscrivent dans une vision holistique et relationnelle du monde partagée par la plupart des peuples autochtones (Blanchet-Cohen, 2017; Ottmann et Pritchard, 2009). Celles-ci sont centrées sur le territoire et elles reflètent nos différentes perspectives témoignant de notre vision holistique, permettant le développement harmonieux de toutes les dimensions de l'individu (Aurousseau *et al.*, 2024). En effet, comme membres des Premières Nations, nous réalisons nos apprentissages à travers la relation que nous entretenons avec la personne qui nous transmet ses connaissances; elle est basée sur l'expérience et sur le collectif. Les savoirs culturels sont transmis de génération en génération à travers le lien de confiance. À titre d'exemple, l'embauche de formateurs issus des Premières Nations possédant l'expertise des savoirs culturels et des pratiques traditionnelles à transmettre, travaillant avec des enseignants faisant preuve d'une grande capacité d'adaptation face aux réalités des Premières Nations, permet de donner lieu à cette transmission culturelle dans un programme de FP (Blanchet, 2019) à travers le lien. Ainsi, les apprenants peuvent se reconnaître dans les pratiques enseignantes selon notre vision de la pédagogie, c'est-à-dire apprendre par l'expérience en favorisant l'observation et la participation active de l'apprenant.

Selon Toulouse (2015), la pédagogie et les pratiques qui rejoignent nos modes de pensée s'actualisent à travers l'interactivité entre les enseignants, les pairs et l'environnement d'apprentissage, les approches expérientielles, holistiques et différenciées, en s'adaptant au besoin de chaque élève et aux modalités d'évaluation qui favorisent les apprentissages. En matière de modèles d'apprentissage autochtones, l'apprentissage collectif (CCA, 2007) et l'apprentissage expérientiel autochtone (Côté, 2021) rencontrent les principes de nos modes de pensée. L'apprentissage collectif est considéré comme une activité se mobilisant autour de l'apprenant, la famille, les aînés, la communauté (CCA, 2007). Il suppose de faire appel à l'expertise des personnes détenant les savoirs culturels et les pratiques traditionnelles en contexte scolaire. L'apprentissage expérientiel a pour fondement l'expérience directe, la réflexion critique et la négociation (Ministère de l'Éducation de la Colombie-Britannique, 2015). L'apprentissage expérientiel, ancré dans le territoire, permet d'intégrer des perspectives autochtones (Côté, 2021) dans les domaines des savoirs et des pédagogies. L'apprentissage expérientiel permet à la personne de vivre des situations d'apprentissage variées dans des contextes le plus proche possible des situations réelles (Aurousseau *et al.*, 2024).

Côté (2021) fait ressortir dix caractéristiques qui permettent de cerner les perspectives autochtones en enseignement. La figure suivante, *Perspectives autochtones en enseignement*, adapté de Côté, 2021 (Aurousseau *et al.*, 2024), reconnaît : que chaque personne apprenante fait partie d'une famille et d'une communauté contribuant à son cheminement d'apprentissage tout au long de sa vie; l'intégration de modes d'apprentissage culturellement signifiants dans la classe et le territoire; la valorisation de la culture, de la langue, du territoire et des savoirs autochtones en milieu scolaire, de même qu'à travers les relations de l'enseignant avec la famille et la

communauté; l'engagement de l'enseignant en faveur d'un processus de sécurisation culturelle grâce à la conscience, à la sensibilité et à la compétence culturelles, et dans un processus d'apprentissage continu. Cette synthèse, reprise d'une recherche postdoctorale sur les programmes dans le cadre de l'action concertée en sécurisation culturelle (Aurousseau *et al.,* 2024), ajoute des dimensions à considérer pour l'étude de pratiques de sécurisation culturelle en FP.

Figure 2.7 Perspectives autochtones en enseignement, adapté de Côté, 2021 (Aurousseau *et al.,* 2024, p. 27)



2.5.3 Approche communautaire

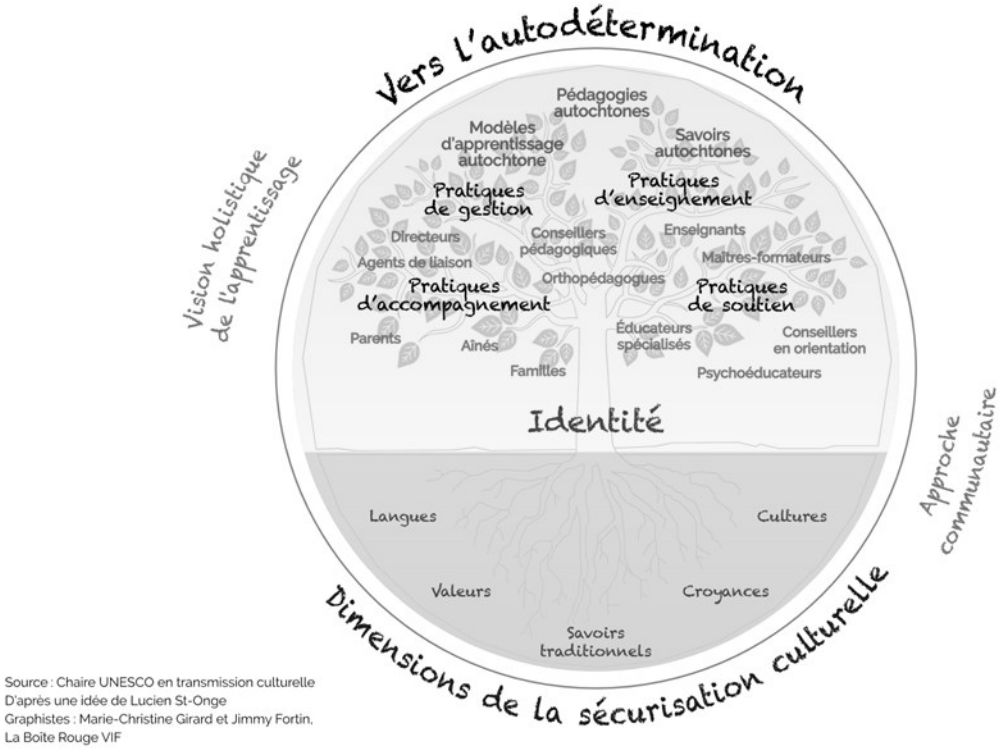
La vie communautaire, toujours bien présente dans nos communautés, a une incidence sur les modèles d'apprentissage et les approches pédagogiques à déployer auprès de nos jeunes et de nos adultes. L'engagement communautaire et notre préoccupation pour le territoire viennent d'ailleurs teinter nos modes d'apprentissage; ceux-ci devant s'inscrire dans des situations concrètes (Toulouse, 2015). Des personnes-ressources issues des Premières Nations ou détenant une connaissance approfondie des enjeux, des réalités et des cultures des Premières Nations (Dufour et Bousquet, 2015) sont essentielles pour bien prendre en considération l'importance de cette vie communautaire et ses répercussions sur les apprentissages de nos jeunes et de nos adultes. Les interventions menées par ces personnes-ressources sont effectuées dans des milieux diversifiés. Celles-ci travaillent auprès des élèves et de leur famille, et s'impliquent aussi dans les écoles de la communauté et dans le cadre des activités communautaires, comme lors des sorties en territoire (Baron *et al.,* 2021). Dans le domaine psychosocial, les situations qui consolident l'esprit communautaire favorisent la création de liens de confiance et d'une ambiance rappelant la vie de famille et communautaire. Au-delà de l'enseignement, le soutien et l'accompagnement des élèves peuvent ainsi être assurés par les intervenants en place de même que par la famille, les aînés et la communauté (CRTESEA, 2023).

Afin de développer une offre de FP bien ancrée dans nos langues et nos cultures, nous suggérons un modèle inspiré du système de pratiques professionnelles de l'enseignant développé par Gagnon (2008; 2019), du modèle développé dans le cadre de l'action concertée en sécurisation culturelle (Couture *et al.*, 2024), combinés au modèle bioécologique de Bronfenbrenner (1979),

utilisé dans certaines recherches portant sur la persévérance et la réussite des élèves en FP (Coulombe *et al.*, 2022) et des élèves autochtones (Loiselle *et al.*, 2011; Manningham *et al.*, 2011). Notre modèle en arbre rejoint le modèle holistique de l'apprentissage tout au long de la vie des Premières Nations (CCA, 2007) tout en reprenant celui proposé par le cercle des sages [8]dans le cadre des travaux de la Chaire UNESCO en transmission culturelle (Kaine, 2020). Il reprend également les caractéristiques proposées par Côté (2021) dans la synthèse relative à la mobilisation des perspectives autochtones en enseignement ainsi que des catégories de pratiques identifiées dans celui de Couture *et al.* (2024).

[8] Comité aviseur issu des Premières Nations qui oriente les travaux de la Chaire UNESCO en transmission culturelle chez les Premiers Peuples comme dynamique de mieux-être et d'empowerment. https://chaireunesco.uqac.ca/

Figure 2.8 Vers l'autodétermination en formation professionnelle (Rock *et al.,* 2023, p. 21)



Le développement de notre modèle est réfléchi à partir de notre vision du monde en tant que membres des Premiers Peuples. Le cadre conceptuel s'articule ainsi autour de trois (3) concepts centraux; la sécurisation culturelle, les pratiques professionnelles et le modèle holistique nous permettant le développement de notre modèle en arbre. Nous représentons notre identité à travers le tronc d'un arbre prenant ancrage dans nos valeurs, nos croyances, notre langue, notre culture et nos savoirs traditionnels, faisant référence à nos racines qui sont rattachées aux dimensions de la sécurisation culturelle (Lévesque, 2015). Les pratiques professionnelles de l'enseignant en formation professionnelle, relevant du modèle de Gagnon (2008, 2019), sont représentées par les branches. Nos propres savoirs, nos pédagogies et nos modèles d'enseignement et d'apprentissage font référence aux pratiques de sécurisation culturelle représentées par les feuilles et relèvent de l'autochtonisation (Gaudry et Lorenz, 2018; Lavoie *et al*., 2021), dans une perspective d'autodétermination. La sécurisation culturelle est alors abordée selon une approche holistique qui nous amène à regarder les pratiques de toutes les personnes qui travaillent dans une organisation et les transformations individuelles et collectives. Ces transformations peuvent prendre la forme d'ajustements de pratiques (Altet, 1994; Savoie-Zajc, 2005), mais aussi de transformations sur les plans organisationnels, didactique, pédagogique et même, dans certains cas, sur le plan des contenus de formation. (Rock *et al*., 2023, p. 21)

La proposition de ce modèle nous permet, dans le cadre de notre thèse de doctorat, de faire l'étude de pratiques de sécurisation culturelle mises en œuvre par des acteurs de terrain ayant travaillé dans un programme de FP délocalisé en communauté. Ces pratiques de gestion, d'enseignement, de soutien à l'apprentissage et d'accompagnement sont étudiées sous l'angle des transformations apportées pour intégrer la langue et la culture, selon une vision holistique de l'apprentissage, dans une approche communautaire. La synthèse adaptée de Côté (2021) pour mobiliser des perspectives autochtones en enseignement complète ce modèle pour préciser les éléments mis à contribution dans cette intégration de savoirs et de pratiques culturelles (Aurousseau *et al.*, 2024). D'ailleurs, plusieurs caractéristiques identifiées par Côté (2021) sont reprises dans notre modèle, dont l'identité, l'apprentissage expérientiel et l'enseignement traditionnel, en lien avec les pédagogies et les modèles d'apprentissage, la langue et la culture, ainsi que l'importance des relations que nous affirmons en préconisant une approche communautaire. Un positionnement critique relatif au concept de sécurisation culturelle, en tant que membre de la nation innue, permet de voir plus loin dans une perspective d'autodétermination.

2.6 Objectifs de la recherche

Même si certains travaux témoignent d'un engouement pour la question de la sécurisation culturelle, les exemples concrets dans le domaine de la FP sont encore trop peu documentés, d'où l'importance de porter un regard précis sur des initiatives voulant intégrer les pratiques culturelles à un programme de FP mis en place précisément pour les jeunes et les adultes des Premières Nations. De façon plus détaillée, nos objectifs consistent à :

1) Identifier des pratiques de sécurisation culturelle développées dans un programme de formation professionnelle délocalisé en communautés innues.

Dans les CRÉA, c'est le travail de tous les intervenants (directions, enseignants et intervenants scolaires) qui fait la différence en matière de persévérance et de réussite. À cet égard, nous pensons qu'il faut ouvrir sur tous ces acteurs de même que sur les types de soutien et d'accompagnement menés dans le cadre des pratiques de gestion et les services complémentaires.

2) Décrire les éléments de pratiques transformées dans la mise en œuvre de ce programme.

L'ajustement de pratiques ne peut convenir dans une perspective de sécurisation culturelle parce que les écrits sur la sécurisation culturelle (CCS, 2012; Curtis *et al.*, 2019; CVR, 2015; Lévesque, 2015) parlent de transformations individuelles et collectives des pratiques et des systèmes pour offrir des services tenant compte de la culture de la personne (Blanchet Garneau *et al.*, 2019). Ainsi, les transformations, selon notre perspective en tant que membres des Premières Nations, ce ne sont pas des adaptations ni des ajustements; ce sont des transformations pleines et entières que nous voulons dans une perspective d'autodétermination. C'est à travers les éléments de pratiques transformées que nous tentons de décrire ces transformations dans cette étude.

3) Identifier les conditions favorables nommées par les élèves des Premières Nations en lien avec les pratiques qu'ils jugent les plus sécurisantes.

Dans cette étude, nous souhaitons obtenir le point de vue des élèves des Premières Nations, puisqu'en matière de sécurisation culturelle, seule la personne qui reçoit un service peut juger du

résultat, soit son sentiment de sécurité (Blanchet Garneau *et al.*, 2019; Curtis *et al.*, 2019). Pour ce faire, nous identifions les conditions nommées par les élèves pour faire le lien avec les pratiques qu'ils jugent les plus sécurisantes.

2.7 Posture épistémologique

Les travaux de recherche en sécurisation culturelle s'inscrivent souvent dans une perspective critique. Le paradigme critique suppose qu'il va toujours exister des iniquités, des oppressions et de l'injustice (Hodgson *et al.*, 2018). Dans le cadre de notre projet de recherche, nous souhaitons une position affirmative et nous souhaitons nous positionner dans une posture postcritique. Bien que nous tenions compte des blessures du passé, nous souhaitons voir les points de rencontre dans un monde moderne où nous voulons participer à la société. Selon Hodgson *et al.* (2018), la perspective postcritique renvoie à une approche positive des pratiques éducatives. Cette approche affirmative offre des perspectives qui jettent un éclairage sur la valeur des pratiques éducatives (Hodgson *et al.*, 2018). Cette posture épistémologique nous permet maintenant d'entrer dans nos choix méthodologiques pour voir comment nous avons réalisé cette étude.

CHAPITRE 3

MÉTHODOLOGIE

Le premier chapitre a permis de circonscrire le problème de recherche en lien avec les pratiques de sécurisation culturelle contribuant à soutenir la persévérance scolaire et la réussite des élèves des Premières Nations dans un programme délocalisé en FP. Le deuxième chapitre expose des concepts qui éclairent notre objet d'étude, à savoir les enjeux relatifs aux éducations autochtones, au concept de la sécurisation culturelle, des pratiques professionnelles et de l'autochtonisation des programmes. Le présent chapitre présente un exposé critique des principales méthodologies utilisées dans le cadre des recherches portant sur la persévérance et la réussite des élèves autochtones, des élèves en FP et des recherches fondées sur l'étude de cas en FP. Cet exposé permet ensuite de positionner nos choix méthodologiques. Il décrit le type de recherche, le recrutement et les choix des participants ainsi que les modalités de collecte de et d'analyse de données.

3.1 Exposé critique des choix et des pratiques méthodologiques

Dans les recherches consultées, nous trouvons des synthèses des connaissances qui portent sur la persévérance et la réussite des élèves autochtones (Deschênes et Soumis, 2023; Dufour et Bousquet, 2015; Joncas *et al.*, 2022; Lévesque et Polèse, 2015). Les travaux de Deschênes et Soumis (2023) présentent six dimensions stratégiques pouvant contribuer à soutenir les enseignants et les membres du personnel en FP suggérant de relier la relation éducative aux composantes interculturelles et holistiques. Dufour et Bousquet (2015) brossent un portrait de la

situation des personnes étudiantes universitaires autochtones et proposent la mise en place de mesures et de programmes pouvant favoriser leur accès à des études universitaires par l'entremise d'une approche collaborative entre les communautés autochtones et le milieu universitaire. Joncas *et al.* (2022) ont réalisé une revue de la littérature internationale afin de mieux comprendre la portée des interventions pour favoriser la réussite des autochtones en FP. Seuls 24 articles contenant des études menées dans des pays dits « développés », qui avaient autrefois été soumis aux colonisateurs européens, ont été analysés. Ces articles ont été analysés à partir des interventions présentées, de conceptions de la justice sociale en éducation et de leurs effets sur la réussite. Lévesque et Polèse (2015) ont procédé à l'inventaire de la littérature québécoise, canadienne et internationale ainsi que de la documentation émanant des instances gouvernementales et des instances autochtones portant sur la réussite et la persévérance scolaires des élèves autochtones au Québec et dans les autres provinces canadiennes. Ces études font état de constats généraux, et certaines donnent accès à des exemples concrets.

Des recherches participatives pour documenter les pratiques qui contribuent à soutenir la persévérance et la réussite des élèves en FP ont également été menées (Coulombe *et al.*, 2022 Gagnon, 2008, 2019). Les études sur la FP de Gagnon (2008, 2019) cherchent à comprendre comment s'effectue l'arrimage des pratiques des enseignants et des formateurs en entreprise et à décrire les pratiques d'accompagnement des élèves mises en œuvre par des enseignants de la FP. Les méthodologies comprennent des observations en classe et en entreprise, ainsi que des entrevues individuelles avant et après les observations réalisées auprès d'enseignants de FP et de formation générale. Le rapport de Coulombe *et al.* (2022) portait sur le portrait des caractéristiques des élèves ayant des besoins particuliers en FP au Québec et sur les pratiques

professionnelles des intervenants. Les choix méthodologiques reposaient sur une démarche quantitative de recherche qui visait la description des caractéristiques des élèves selon des données autodéclarées.

Des travaux de recherche ont également été réalisés pour développer des modèles holistiques propres aux élèves des Premières Nations à l'enseignement primaire (Loiselle *et al*., 2011), de même qu'aux élèves à l'enseignement primaire et secondaire (Manningham *et al.*, 2011). L'étude de Loiselle *et al.* (2011) portait sur les facteurs déterminants qui contribuent à la persévérance et à la réussite des personnes étudiantes autochtones ou sur les stratégies conçues par ces mêmes personnes, leur famille et leur communauté pour atteindre leurs buts. Cette étude qualitative exploratoire a été conçue dans une perspective écosystémique et holistique. Les résultats ont été présentés selon les dimensions et les éléments du modèle écosystémique de Bronfenbrenner (1979) comme outil de référence, ce modèle ayant été transformé en modèle holosystémique pour représenter la vision du monde des autochtones, tel que véhiculé par les participants. Les travaux de Manningham *et al.* (2011) portent sur le développement d'un cadre de référence en vue de soutenir la persévérance scolaire des élèves autochtones fréquentant un centre de services scolaires. Ils préconisent l'adaptation des interventions en fonction de la compréhension de la globalité des besoins de l'élève autochtone, favorisant une interaction éducative appropriée entre l'intervenant scolaire et l'élève autochtone qui permettra à ce dernier de poursuivre son cheminement scolaire au sein des centres de services scolaires. La méthodologie utilisée consiste en une revue de la littérature et des entretiens auprès de groupes de participants ciblés afin de cerner les éléments essentiels à la compréhension du phénomène multidimensionnel. Le modèle de compréhension de l'accompagnement des élèves autochtones, s'appuyant sur le modèle

écosystémique et le modèle interculturel-systémique proposé par Manningham *et al.* (2011), tente de prendre en compte tous les aspects de l'histoire des autochtones au Québec, y compris ceux liés aux relations entre les autochtones et les non-autochtones qui, de façon transversale, exercent une influence sur tous les autres systèmes. Des exemples concrets restent à développer pour documenter de possibles pistes d'opérationnalisation de ces modèles.

Des travaux de recherche menée par Gagnon (2008) et Gagné (2019) sont fondés sur l'étude de cas en FP. Ce choix méthodologique présente un intérêt particulier pour faire l'étude des pratiques et des programmes. D'abord, les travaux de Gagnon (2008) portent sur une étude de cas en FP propres au domaine agricole, ils se concentrent sur la FP en alternance et traite de l'arrimage des pratiques éducatives d'enseignants et de formateurs en entreprises. Dans son projet de recherche, Gagnon (2008) s'inscrit d'abord dans une perspective compréhensive afin de décrire et de mieux comprendre l'alternance. Gagnon (2008) opte pour l'étude de cas multiples dans le but d'identifier, de dégager des éléments récurrents ou des convergences entre deux CFP fonctionnant en alternance, après avoir analysé en profondeur chaque cas en soi ainsi que ses particularités (Collerette, 1996; Stake, 1995; Yin, 1994). Le recours à l'étude de cas comme stratégie de recherche est justifié dans son étude, car elle s'intéresse au « comment » d'un phénomène (Yin, 1994), ici l'alternance. Cette recherche concerne notamment les pratiques et les programmes innovants pouvant caractériser l'alternance. Gagnon (2008) adopte ainsi une perspective mixte et se place dans une perspective interprétative suivant Merriam (1998). Son étude de cas multiples se veut aussi particulariste, descriptive, heuristique et inductive en analysant en profondeur les dyades, formateurs en entreprises et enseignants, afin d'identifier les éléments récurrents ou convergents. Les travaux de recherche de Gagné (2019) portent sur

l'apport de l'expérience professionnelle à la construction de l'identité d'enseignants associés en FP. Sa recherche constitue une quête de sens partagée entre les enseignants associés et le chercheur intrinsèquement lié à la recherche interprétative (Paillé et Mucchielli, 2008). Gagné (2019) adopte une posture compréhensive, puisqu'elle vise à mieux comprendre la dynamique expérientielle et identitaire des enseignants associés à partir du sens qu'ils y donnent (Schurmans, 2011). Sa stratégie de recherche porte sur l'étude de cas, étant donné qu'elle permet d'appréhender des phénomènes interhumains complexes et multifactoriels (Collerette, 1997). L'étude de cas de Gagné (2019) apparait particulièrement désignée pour surmonter le défi de saisir le langage et de l'interpréter afin de mieux comprendre l'expérience vécue (Stake, 2000).

À partir des constats établis dans les synthèses de connaissances sur la persévérance et la réussite des élèves autochtones, des modèles développés, des pratiques documentées en FP, des études de cas menées dans le domaine de la FP, nous voulons aller vers l'opérationnalisation avec des exemples concrets de pratiques de sécurisation culturelle dans un programme de FP ayant fait l'objet de transformations déclarées (Lefebvre, 2005). Cette intention oriente nos choix méthodologiques vers l'étude de cas pour décrire en profondeur ce que font les acteurs engagés dans un programme de FP délocalisé pour soutenir la persévérance et la réussite des élèves des Premières Nations.

3.2 Choix et pratiques méthodologiques

Afin de produire une étude cohérente, le choix de l'approche qui correspond le mieux à nos objectifs de recherche et qui relie notre position épistémologique aux composantes techniques de notre projet est une étape clé (Gaudet et Robert, 2018). Ce choix est quelque peu difficile à

entamer en tant que Premières Nations. En effet, notre processus doit respecter cet ensemble strict de méthodes et de structures établies dans le domaine de la recherche pour voir à la rédaction de la nôtre. C'est alors que nous cherchons à nous positionner à travers ce projet, sur la manière d'appréhender notre objet d'étude, et nous optons pour une démarche qui part de notre point de vue. À cet égard, nous abordons notre recherche par le choix d'une approche de recherche compatible avec nos valeurs, nos traditions et notre expérience.

Dans le cadre de notre recherche, qui s'inscrit dans un projet d'action concertée en sécurisation culturelle (Couture *et al.*, 2024), nous prenons une posture épistémologique autochtone (Battiste, 2017; Campeau, 2019; Weber-Pillwax, 2004) dans la façon dont la réalité sera observée, la manière dont elle sera décrite et les moyens que nous utiliserons pour décrire et expliquer les phénomènes choisis à partir de notre vision en tant que Premières Nations, c'est-à-dire à partir de la vision holistique que nous avons du monde. Les résultats du dialogue du Conseil de recherche en sciences humaines (CRSH) sur les « possibilités de la recherche autochtone » confirment d'ailleurs la nécessité de passer d'une recherche « sur et pour » les peuples autochtones à une recherche « par et avec » eux (McNaughton et Rock, 2003). En tant que membre de la nation innue qui travaille à développer des exemples de pratiques de sécurisation culturelle ancrées dans les concepts de la persévérance scolaire et la réussite éducative, notre intention est bien de faire la recherche « par et pour » les Premières Nations. C'est dans l'intention de mettre à contribution l'expertise des participants de la recherche, dans un jeu de reconnaissance et d'influence réciproques entre Allochtones et Autochtones, que la recherche permettra d'étudier des pratiques de sécurisation culturelle en FP. Comme membres des Premières Nations, l'expertise mise en partage sera celle d'un regard de chercheur autochtone

sur des pratiques inscrites dans un programme développé conjointement avec des partenaires autochtones et allochtones. Le point de vue de ces partenaires sera important pour bien tenir compte du contexte de mise en œuvre de ces pratiques. Il importe de rappeler que nous optons pour une approche affirmative voulant mettre en valeur les pratiques éducatives (Hodgson *et al.*, 2018).

Le modèle de Ball (2007) propose des principes d'action afin de respecter la sécurisation culturelle dans des projets de recherche en partenariat avec les communautés. Le premier principe insiste sur le protocole qui amène les chercheurs et les participants à développer une réciprocité dans la relation, à se respecter culturellement et mutuellement. Par exemple, les membres engagés dans le projet doivent poser des questions à l'égard de la culture de l'autre. Le deuxième principe, celui du processus, implique une équité de tous les acteurs impliqués; les activités et les objectifs sont négociés ensemble. Le troisième concerne les savoirs personnels qui consistent à avoir une conscience critique sur les enjeux de pouvoir présents dans le projet. Les chercheurs devraient s'identifier selon leur culture identitaire plutôt que leur position sociale. Le quatrième principe est la visée positive en construisant sur la force des participants et en leur assurant des retombées concrètes pour eux. Enfin, le dernier principe, et non le moindre, est celui du partenariat. Dans un projet de recherche, le partage d'expertises et la collaboration sont au cœur de ce principe et devraient prévaloir. En tant que chercheuse innue, le respect de la culture, de l'identité, de l'équité dans le partenariat et de la visée positive fait déjà partie intégrante de ma posture de recherche.

3.2.1 Le type de recherche

Pour répondre à notre question de recherche, l'étude de cas (Collerette, 1997; Merriam, 1998; Stake 2000; Yin, 2018) est une approche de recherche particulière qui nous permet de bien tenir compte du contexte pour faire l'étude de pratiques de sécurisation culturelle en FP. Elle suppose une technique particulière de collecte, de mise en forme et de traitement de l'information qui cherche à rendre compte du caractère évolutif et complexe des phénomènes concernant un système comportant ses propres dynamiques (Collerette, 1997). Elle consiste à rapporter une situation réelle, prise dans son contexte, et à l'analyser pour découvrir comment se manifestent et évoluent les phénomènes auxquels le chercheur s'intéresse (Collerette, 1997). Déterminer quand utiliser une étude de cas plutôt qu'un autre modèle de recherche dépend de ce que le chercheur veut savoir (Merriam, 1998). Selon les approches (Merriam, 1998; Stake, 1995, 2000; Yin, 2018), l'étude de cas peut avoir des visées différentes. En ce sens, nous cherchons à nous positionner par rapport à l'étude de cas et à comprendre les nuances entre les différents auteurs.

Selon Yin (2018), l'étude de cas est une méthode empirique qui permet d'étudier un phénomène contemporain en profondeur et dans son contexte réel, en particulier lorsque les frontières entre le phénomène et le contexte ne sont pas toujours clairement évidentes. Yin (2018) distingue des études de cas uniques et des études de cas multiples; chaque méthode de recherche peut être utilisée à des fins exploratoire, descriptive ou explicative. L'étude de cas unique suppose une analyse en profondeur des divers aspects d'une situation pour en faire apparaître les éléments significatifs et les liens qui les unissent, dans un effort pour saisir la dynamique particulière de cette situation (Collerette, 1997). Il peut s'agir de processus d'enquête ou d'analyse de

documents d'archives, ce qui ne correspond pas à l'intention de notre recherche. Nous ne voulons pas enquêter sur un phénomène, ni même tester une théorie bien formulée.

Stake (1995, 2000) précise qu'une étude de cas est l'étude de la particularité et de la complexité d'un cas unique permettant de comprendre son activité dans des circonstances importantes. Il entend le cas comme étant un objet d'étude plutôt qu'un moyen de l'appréhender (Gagné, 2019). Selon Stake (1995, 2000), il est possible d'appréhender le cas-objet selon les trois catégories suivantes : intrinsèque, instrumentale et multiple. Ce cas-objet détermine le choix d'un de ces types, et ce choix oriente aussi la sélection du ou des cas témoins pour la suite de la démarche (Gagné, 2019). L'étude de cas unique (intrinsèque et instrumentale) est choisie selon la spécificité interne ou le rapprochement externe au cas-objet de l'étude (Gagné, 2019). Les types d'études de cas proposés par Stake (1995, 2000) nous apparaissent moins pertinents dans le cadre de notre projet d'étude, puisque notre objet d'étude porte sur l'étude des pratiques de sécurisation culturelle de différents acteurs en FP.

Pour sa part, Merriam (1998) soutient que l'étude de cas, dans un contexte de recherche qualitative, est descriptive et porte sur l'analyse d'un cas, d'un phénomène ou d'une unité sociale unique dans une approche compréhensive, ce qui est plus proche de notre intention. Une étude de cas qualitative vise à décrire en profondeur un phénomène particulier, dans une approche holistique (Merriam, 1998). Merriam (1998) décrit l'étude de cas comme un processus particulariste, descriptif, heuristique et inductif. L'étude de cas repose sur un travail d'interprétation par le chercheur de la représentation du vécu partagé par le sujet, ce qui met en évidence l'intersubjectivité de cette activité de quête de sens et de significations (Collerette,

1997). L'étude de cas, comme envisagée par Merriam (1998), apparaît la plus pertinente pour appréhender notre objet d'étude. Nous voulons ainsi comprendre un phénomène en profondeur en nous appuyant sur les interactions possibles entre les différents acteurs, nous menant vers une compréhension globale du fonctionnement du système (Barbier, 2008). Notre objet d'étude porte sur des pratiques de sécurisation culturelle en FP visant l'autodétermination. C'est précisément ce que nous avons fait avec les pratiques de sécurisation culturelle de deux CRÉA en milieu innu en étudiant les éléments de pratiques transformées dans la mise en œuvre d'un programme d'attestation d'études professionnelle (AEP) en charpenterie-menuiserie. Dans notre étude, le cas concerne les pratiques de sécurisation culturelle dans une AEP en charpenterie-menuiserie délocalisée en communautés innues. Dans cette étude de cas simple, nous avons voulu comprendre les pratiques de sécurisation culturelle dans deux CRÉA en communautés innues à partir du point de vue et du vécu des différents acteurs, dont les directions, les enseignants, les intervenants et les élèves.

Dans une approche compréhensive, l'étude de cas conduit à une analyse qualitative/interprétative (Savoie-Zajc, 2018) pour saisir le sens de l'expérience vécue par les acteurs du milieu. Pour Savoie-Zajc (2018), la démarche souple et émergente de la recherche qualitative/interprétative nous permet de comprendre, de l'intérieur, la nature et la complexité des interactions d'un environnement déterminé, et d'orienter notre collecte de données en tenant compte de la dynamique interactive du site de recherche. Ainsi, notre projet nous a amenés à étudier les pratiques de sécurisation culturelle de plusieurs acteurs qui travaillent à soutenir la persévérance et la réussite d'élèves innus dans le cadre d'un programme d'attestation d'études professionnelle en charpenterie-menuiserie.

3.2.2 Le recrutement et le choix des participants

Notre étude de cas porte sur les pratiques de sécurisation culturelle dans deux CRÉA en milieu innu en étudiant ce que les acteurs de terrain (directions, enseignants, formateurs et intervenants) apportent comme changements dans le programme d'AEP en charpenterie-menuiserie et dans les pratiques. Pour la réalisation de ce projet, nous avons collecté nos données directement auprès des différents participants suivants : une direction innue, un formateur innu, un assistant-formateur innu, une technicienne en éducation spécialisée innue, une conseillère en orientation scolaire innue et une enseignante en mathématiques travaillant dans un CRÉA; une direction et un agent de développement travaillant dans un CFP; et une direction innue et un enseignant FP travaillant dans un CRÉA, dans le cadre du programme d'AEP en charpenterie-menuiserie, afin d'identifier et de décrire les pratiques de sécurisation culturelle et les éléments de pratiques transformées dans la mise en œuvre du programme (objectifs 1 et 2). Nous avons également rencontré les élèves inscrits au programme d'AEP en charpenterie-menuiserie dans le but d'identifier les pratiques qu'ils jugent les plus sécurisantes à travers les conditions nommées par ces derniers (objectif 3). À cet égard, nous avons communiqué directement avec la direction du CRÉA Pessamit, œuvrant sous la gouverne du CSPNEA, afin qu'elle prenne part à notre projet de recherche. À la suite de l'analyse de son offre de formation, nous avons convenu d'étudier le programme d'AEP en charpenterie-menuiserie faisant l'objet de transformations culturelles. Le Centre Mitshapeu a également signifié son intention de participer au projet de recherche, et nous avons convenu d'étudier le même programme offert en son centre. Le CFP de Sept-Îles, collaborant à l'offre de formation, a également accepté de participer au projet de recherche.

Avant de procéder à la collecte de données, nous avons convenu de soumettre notre projet de recherche complet, ainsi qu'un certificat d'éthique (annexe C) de notre établissement d'enseignement, auprès des organisations concernées : le CRÉA Pessamit, le Centre Mitshapeu et le CFP de Sept-Îles. Nous devions également cibler les participants, déterminer la manière de les approcher et préciser les informations nécessaires pour les inviter à prendre part à notre recherche. Pour les enseignants, les formateurs et les intervenants scolaires travaillant dans un CRÉA ou dans un CFP dans le cadre du programme d'AEP, nous avons sollicité leur participation à notre projet de recherche avec le soutien des directions de centres (FGA et FP) respectifs. Pour les élèves inscrits au programme d'AEP en charpenterie-menuiserie, ils ont reçu l'invitation à participer par l'intermédiaire des directions des deux centres régionaux. Il importait également d'obtenir leur consentement écrit avant de recueillir les données. Nous avons procédé à la lecture du formulaire d'information et de consentement pour ainsi obtenir les autorisations requises.

3.2.3 Les modalités de collecte de données (types de données et outils)

Comme il est suggéré par Gaudet et Robert (2018), nous avions prévu au départ trois outils fondamentaux pour mener notre terrain de recherche qualitative, soit l'observation, l'entretien et le document. En ce sens, les entretiens donnent accès à des pratiques individuelles et collectives, à des habitudes, à des trajectoires, à des processus et à des dynamiques, à des raisonnements, à des valeurs, à des opinions et à des représentations (Gaudet et Robert, 2018). Nous avions prévu de compléter ces entretiens par des observations participantes (Savoie-Zajc, 2018). L'observation participante donne l'occasion de remettre en question, de vérifier au fur et à mesure nos interprétations auprès de nos participants avec qui nous serons en interaction.

Puisque nous nous intéressions aux gestes professionnels des participants et au sens qu'ils y donnent, l'observation participante aurait permis de saisir ce qui fait la différence au cœur de l'action.

Nos données devaient être congruentes avec la question de recherche, laquelle devait être, à son tour, congruente avec les outils de collecte de données qui façonnent les données produites (Dionne, 2018). Sans avoir réussi à faire différentes observations participantes pendant la formation, le temps consacré à être dans les lieux de formation pour réaliser les entretiens nous a permis de contextualiser et de valider ce que les participants ont partagé. Concrètement, avec les entretiens réalisés dans les deux CRÉA, nous avions assez de données pour répondre à notre question de recherche. Puisque le programme d'AEP en charpenterie-menuiserie offert n'a pas fait l'objet d'un travail de restructuration, comme dans le cas du programme en protection du territoire faunique, l'analyse de documents devenait moins pertinente. Nous avons toutefois analysé le carnet de l'étudiant (annexe D). Dans le cadre de nos entretiens individuels et de groupes, nous avons rassemblé les données recueillies sur le terrain avec les outils de collecte de données suivants : des fiches signalétiques (annexe A) et des canevas d'entretiens (annexe B). Les entretiens individuels et de groupes ont été enregistrés pour des fins de transcription de verbatims et d'encodage, dans le logiciel NVivo, et d'analyse.

Pour atteindre nos objectifs de recherche, des entretiens individuels conduits de façon semi-dirigée ont été réalisés auprès des directions, des enseignants, des formateurs et des intervenants travaillant au développement, à l'implantation et à la mise en œuvre du programme d'AEP en charpenterie-menuiserie afin de documenter les exemples des pratiques de sécurisation

culturelle contribuant à la persévérance scolaire et la réussite éducative des élèves (objectifs 1 et 2). Chaque personne intervenant dans le programme a été rencontrée individuellement : les directions innues (FGA), la direction FP, les enseignants (FP et FGA), le formateur innu, l'assistant-formateur innu, la conseillère en orientation innue, la technicienne en éducation spécialisée innue et l'agent de développement FP. Des entretiens de groupe (Gaudet et Robert, 2018) ont aussi été utilisés pour recueillir des points de vue des élèves afin de décrire leur expérience en profondeur (objectif 3). Nous croyions que ce type d'entretiens pouvait mener les élèves à parler de leur expérience, étant donné que le regroupement fait partie de leur pratique culturelle.

La conception d'un formulaire sociodémographique qui comprend les informations sur les caractéristiques des participants s'est avérée utile quand nous voulions décrire les participants interviewés, la période et le contexte où les entretiens ont été menés (Gaudet et Robert, 2018). Lors de notre étude, nous avons convenu de remplir un formulaire sociodémographique pour chaque entretien réalisé, et ce, tant pour les entretiens individuels que pour les entretiens de groupe. Pour faire les entretiens individuels et de groupes, deux canevas d'entretiens (annexe B) ont été proposés : un pour les directions, les enseignants, le formateur, l'assistant-formateur et les intervenants, et un autre pour les deux cohortes d'élèves, afin de bien saisir le sens des exemples de pratiques partagées. Au total, nous avons rencontré 40 participants, dont 6 participants lors des entretiens individuels au CRÉA Pessamit et une cohorte de 18 élèves; 4 participants lors des entretiens individuels au Centre Mitshapeu; et une cohorte de 12 élèves lors des entretiens de groupe.

Nos entretiens individuels et de groupes ont fait l'objet d'enregistrements audio qui ont été complétés par un journal de bord de la chercheuse pour consigner les notes de terrain pendant et après les rencontres. Le journal de bord pouvait contenir des notes descriptives, méthodologiques et théoriques; ce qui le place à la fois parmi les outils de collecte et d'analyse de données (Baribeau, 2005). Le journal de bord nous a permis de colliger les informations sous forme de parties d'analyse, de synthèses, d'idées ou de modèles (Baribeau, 2005); nous pouvions décrire les faits, les évènements et nos observations. Les notes et les enregistrements audio ont complété les données recueillies lors des entretiens individuels et de groupes pour bien saisir les détails des exemples de pratiques. Ces descriptions et ces productions ont constitué le matériau de base permettant la description et l'analyse des pratiques pour la production de connaissances scientifiques.

Il était également important de prévoir un espace de stockage des données recueillies, le temps de mener à terme le processus de recherche. Par exemple, les enregistrements et la transcription des entrevues sous forme de textes numériques ont été logés à l'intérieur du poste de travail de la chercheuse du projet. Nous avons également veillé à classer nos sources de données de façon logique par la création de filières bien identifiées pour chaque CRÉA pour toutes ces sources. Nous sommes demeurés conformes avec l'Énoncé de politique des trois Conseils : Éthique de la recherche avec des êtres humains (Conseil de recherches en sciences humaines du Canada, Conseil de recherches en sciences naturelles et en génie du Canada, Instituts de recherche en santé du Canada, 2022) sur les aspects de gestion des données de recherche utilisant des êtres humains, tels que le consentement, le respect de la vie privée et de la confidentialité, des droits des Autochtones, et de l'utilisation des données secondaires et du couplage des données.

3.2.4 Les modalités d'analyse de données

Une analyse qualitative des entretiens individuels et de groupes était tout indiquée, car notre étude vise à fournir une compréhension en profondeur du phénomène (Dionne, 2018). Selon Dionne (2018), le travail d'analyse commence par une lecture préliminaire du matériel, puis par l'établissement d'une liste de catégories. Ensuite, nous avons veillé à choisir des unités de classification et tenté de les définir. Les données sont constituées de verbatims à partir d'une transcription audio. Le logiciel NVivo a permis l'analyse qualitative de nos données. Un arbre thématique et la conception de codes ont été créés dans le logiciel Nvivo. Nous avons réalisé cette démarche à partir de notre cadre conceptuel et en regard de nos objectifs de recherche. Une fois les données transcrites et organisées, nous avons procédé à leur encodage dans le logiciel NVivo. Le logiciel NVivo a servi de système de classement des données : nous avons importé les données transcrites dans le logiciel au fur et à mesure qu'elles étaient constituées. Aussitôt que les données étaient disponibles et classées, nous avons débuté notre analyse. Nous avons d'abord procédé à la mise en forme des exemples de pratiques de sécurisation culturelle (obj. 1), des pratiques transformées (obj. 2) et des conditions favorables en lien avec les pratiques que les élèves jugent les plus sécurisantes (obj.3), et nous les avons analysés pour chaque catégorie de pratiques (gestion, enseignement, accompagnement et soutien à l'apprentissage). Une mise en forme des exemples de pratiques reliés aux langues, aux cultures, aux valeurs, aux croyances, aux savoirs traditionnels, à une approche holistique et à une approche communautaire a également été réalisée. Des codes émergents reliés à la prise en charge de même qu'à la persévérance et à la réussite ont aussi été pris en considération dans l'analyse des exemples.

Ainsi, les exemples de pratiques de sécurisation culturelle ont été soumis à une analyse qualitative (Savoie-Zajc, 2018) à partir des éléments identifiés dans le modèle présenté au chapitre deux (figure 2.8, p. 59), tout en laissant place à l'émergence de nouvelles catégories. Les exemples de pratiques ont d'abord fait l'objet d'une description des pratiques. Ils ont été classés selon leur spécificité : gestion, enseignement, accompagnement et soutien à l'apprentissage (les branches). Ensuite, les principes de sécurisation culturelle relatifs aux langues, aux cultures, aux savoirs traditionnels, aux croyances et aux valeurs (les racines) ont permis de faire une analyse transversale pour dégager les composantes des exemples de pratiques ancrées dans la culture (les feuilles). Une synthèse des exemples de pratiques de sécurisation culturelle a été réalisée pour chaque CRÉA.

Une analyse croisée a apporté un éclairage complémentaire pour apprécier les retombées de pratiques de sécurisation culturelle sur le vécu scolaire par triangulation des sources et des outils (Savoie-Zajc, 2018). Les témoignages des directions, des enseignants, des intervenants et des élèves, pour chaque objectif de recherche, nous ont permis d'identifier les éléments communs et les particularités pour chaque CRÉA. Cette triangulation des données nous a permis de combler des biais de chacune des méthodes ou des sources d'informations dont nous avons fait usage (Roy, 2009). Par la suite, nous avons réalisé une synthèse des éléments communs et des particularités intercas pour chaque concept : les dimensions de la sécurisation culturelle, la vision holistique de l'apprentissage, l'approche communautaire, la persévérance et la réussite, et les pratiques de prise en charge. Nous avons analysé de manière réflexive l'ensemble de ces données pour documenter et comprendre « la communication de sens » qui s'y trouvait de même que pour valider des liens théoriques (Dionne, 2018).

L'analyse du matériel (Paillé, 2007) a permis d'identifier les transformations apportées dans la mise en œuvre du programme d'AEP en charpenterie-menuiserie pour identifier les pratiques de sécurisation culturelle. Pour compléter l'analyse, nous avons procédé à la lecture du carnet de l'étudiant (annexe D) afin de compléter les informations rapportées par les participants. Nous avons analysé les différents éléments de pratique qui ont fait l'objet de transformations dans le programme de formation. Nous comptions ainsi établir des relations entre les différents thèmes pour une compréhension plus approfondie (Merriam, 1998) et plus interprétative du phénomène (Savoie-Zajc, 2018).

3.2.5 La déontologique/éthique

C'est grâce à la qualité de la relation et à la manière de respecter des principes éthiques autochtones que le projet pourra être mené à terme. L'Énoncé de politique des trois Conseils, Éthique de la recherche avec des êtres humains (EPTC2), est le principal texte normatif en matière d'éthique de la recherche dans le milieu universitaire canadien. Comme il s'applique à l'ensemble de la communauté universitaire, c'est notamment par lui qu'est instituée l'obligation de soumettre à l'évaluation d'un comité d'éthique de la recherche (CER) les projets de recherche avec des participants humains (Hobeila, 2018). Notre étude a été soumise au code de déontologie de la recherche sur les sujets humains établi par l'université et a été également réalisée à partir des principes de la recherche autochtone, selon les dispositions du Chapitre 9 de l'Énoncé de politique des trois conseils subventionnaires canadiens : Recherche visant les Premières Nations, les Inuit ou les Métis du Canada inclus dans le Protocole de recherche des Premières Nations au Québec et au Labrador (APNQL, 2014). Le Protocole de recherche des Premières Nations au

Québec et au Labrador (2014) est basé sur quatre principes PCAP® : la propriété, le contrôle, l'accès et la possession encadrés par les valeurs suivantes, ainsi que le respect, l'équité et la réciprocité dans un esprit de respect et de reconnaissance des expertises, des cultures et des visions. Ils servent à établir les barèmes de travail avec nos partenaires afin de s'assurer que les objectifs, la méthodologie et les résultats contribuent au développement des capacités de recherche chez les Premières Nations et de l'adéquation entre la recherche et les besoins. Il est donc important de prévoir un retour concret des résultats de la recherche auprès de l'organisation ayant accepté de participer à la recherche pour respecter ces quatre principes, ce qui a été fait le 2 décembre 2025 au Réseau d'éducation des adultes Autochtones (RÉAA).

3.3 Les limites de la recherche

Tout en essayant de saisir la complexité d'un programme d'AEP en charpenterie-menuiserie délocalisé en communauté, nous sommes conscients que les résultats de la recherche se limitent à ce cas précis, sans prétention de généralisation, mais plutôt de transférabilité dans un autre contexte. La transférabilité suppose que l'utilisateur potentiel des résultats de notre recherche s'interroge sur la pertinence, la plausibilité et la ressemblance pouvant exister entre le contexte décrit dans notre étude et son milieu de vie (Savoir-Zajc, 2018).

Une présence ponctuelle sur le terrain ne permet pas de saisir toute la richesse des pratiques de sécurisation culturelle développées par les acteurs de terrain. Seules les pratiques déclarées (propos concernant les pratiques rapportés par les participants), appuyées de quelques observations, ont été soumises à l'analyse. Les résultats d'analyse donnent tout de même des pistes de développement pouvant inspirer d'autres milieux de pratique souhaitant implanter des

pratiques de sécurisation culturelle pour mieux soutenir et accompagner les élèves des Premières Nations.

Il faut se rappeler que la recherche réalisée auprès des Premières Nations doit respecter certains principes qui nous amènent à faire le choix des approches de recherche respectueuses des façons de faire.

Le tableau qui suit résume les choix méthodologiques sélectionnés dans le cadre de l'étude des pratiques de sécurisation culturelle, à partir d'une étude de cas simple (Merriam, 1998), dans un programme de FP délocalisé dans deux communautés innues.

Tableau 3.1 Le devis de recherche

Objectif général Notre projet de recherche consiste à étudier des pratiques de sécurisation culturelle mises en place par des directions, des enseignants et des intervenants dans un programme de formation professionnelle délocalisé en communauté ayant fait l'objet de transformations pour intégrer la culture à la formation.			
Étude de cas (Merriam, 1998)			
Objectifs spécifiques	Les participants	Modalités de collecte de données	Modalités d'analyse des données
Objectif 1 Identifier des pratiques de sécurisation culturelle développées dans un programme de formation professionnelle délocalisé en communautés innues	Les directions, les enseignants et les intervenants scolaires et communautaires travaillant dans un (CRÉA) ou dans un (CFP)	Des entretiens individuels conduits de façon semi-dirigée pour documenter les exemples des pratiques de sécurisation culturelle Formulaire sociodémographique Canevas d'entretiens Enregistrement audio	- Transcription des verbatims - Encodage des données dans le logiciel NVivo - Analyse qualitative des entretiens -Mise en forme des exemples de pratiques de sécurisation culturelle -Analyse des exemples de pratiques de sécurisation culturelle pour chaque objectif de recherche -Analyse croisée des témoignages des directions, des enseignants, des intervenants et des élèves
Objectif 2 Décrire les éléments de pratiques transformées dans la mise en œuvre de ce programme	Les directions, les enseignants et les intervenants scolaires et communautaires travaillant dans un (CRÉA) ou dans un (CFP)	Des entretiens individuels conduits de façon semi-dirigée pour documenter les exemples des pratiques transformées Formulaire sociodémographique Canevas d'entretiens Enregistrement audio	- Transcription des verbatims - Encodage des données dans le logiciel NVivo - Analyse qualitative des entretiens -Mise en forme des exemples de pratiques de sécurisation culturelle -Analyse des exemples de pratiques de sécurisation culturelle pour chaque objectif de recherche -Analyse croisée des témoignages des directions, des enseignants, des intervenants et des élèves
Objectif 3 Identifier les conditions favorables nommées par les élèves des Premières Nations en lien avec les pratiques qu'ils jugent les plus sécurisantes	Les élèves inscrits au programme de FP délocalisé en communautés innues	Des entretiens de groupe pour recueillir les points de vue des élèves afin de décrire leur expérience en profondeur. Formulaire sociodémographique Canevas d'entretiens Enregistrement audio	- Transcription des verbatims - Encodage des données dans le logiciel NVivo - Analyse qualitative des entretiens -Mise en forme des exemples de pratiques de sécurisation culturelle -Analyse des exemples de pratiques de sécurisation culturelle pour chaque objectif de recherche -Analyse croisée des témoignages des directions, des enseignants, des intervenants et des élèves

CHAPITRE 4
PRÉSENTATION DES DONNÉES

Notre projet de recherche présente un cas des pratiques de sécurisation culturelle en FP dans le contexte de deux centres de formation différents : le CRÉA Pessamit et le Centre Mitshapeu, tous deux offrant l'attestation d'études professionnelles (AEP) en charpenterie-menuiserie de mars 2024 à août 2024. Ce chapitre présente les données des entretiens (individuels et de groupes) menés dans ces deux CRÉA.

Pour plus de précision, à l'été 2024, nous avons mené notre collecte de données dans deux communautés innues de la Côte-Nord. En juin 2024, nous nous sommes rendus dans la communauté innue de Pessamit pour mener nos entretiens individuels et de groupes au CRÉA Pessamit. Plus tard, en août 2024, nous avons poursuivi nos entretiens individuels et de groupes au Centre Mitshapeu, en ligne et en présence, dans la communauté innue de Matimekush-Lac-John. Au total, nous comptons dix (10) entretiens individuels dans les deux centres et deux (2) entretiens de groupe avec les deux (2) cohortes d'élèves. Ce chapitre porte sur la présentation des données des entretiens menés auprès des directions, des enseignants, des formateurs, des intervenants scolaires et des élèves engagés dans le programme d'attestation d'études professionnelles (AEP) en charpenterie-menuiserie.

La présentation des données débute par une courte description du programme de FP offert dans chaque CRÉA : le CRÉA Pessamit et le Centre Mitshapeu. Pour chaque centre, la présentation se poursuit avec un résumé synthèse des propos des participants au regard de chaque catégorie de pratiques professionnelles (gestion, enseignement, accompagnement et soutien à

l'apprentissage) à propos de ce qui fait la différence pour soutenir la persévérance et la réussite des élèves des Premières Nations. Ensuite, afin de répondre à notre question de recherche, nous présentons les paroles de participants en lien avec ces mêmes catégories issues de notre cadre conceptuel : les pratiques de gestion faisant référence aux rôles de gestion pédagogique et administrative d'une direction d'établissement, de même qu'au rôle relié à des services éducatifs et à la culture de l'école (Bernatchez *et al.,* 2011; Collerette *et al.,* 2013; Pelletier *et al.,* 2015); les pratiques d'enseignement concernant la planification, l'enseignement, l'intervention et l'évaluation auprès des élèves (individuel ou collectif). Elles comprennent aussi le travail de collaboration et de concertation avec l'équipe de l'établissement scolaire (Gagnon, 2008, 2019; Maubant et Martineau, 2011). Les pratiques d'accompagnement reliées au parcours de vie de l'élève s'expliquent par le fait de se joindre à autrui pour aller où il va et à son rythme (Paul, 2004). Les pratiques de soutien à l'apprentissage reliées au parcours scolaire de l'élève reposent, pour leur part, sur des collaborations entre les enseignants et les autres intervenants (Gagnon, 2008, 2019; Joncas *et al.,* 2022; Rousseau *et al.,* 2020).

Rappelons que les trois (3) objectifs de la recherche sont les suivants :

1. Identifier des pratiques de sécurisation culturelle développées dans un programme de formation professionnelle délocalisé en communautés innues.
2. Décrire les éléments de pratiques transformées dans la mise en œuvre de ce programme.
3. Identifier les conditions favorables nommées par les élèves des Premières Nations en lien avec les pratiques qu'ils jugent les plus sécurisantes.

À la fin de chaque catégorie de pratiques, nous présentons un tableau synthèse des propos rapportés par les participants selon les exemples de pratiques de sécurisation culturelle (obj. 1), les éléments de pratiques transformées (obj. 2) et les conditions favorables nommées par les élèves (obj. 3). Nous présentons la synthèse des cas de pratiques de sécurisation culturelle pour chaque CRÉA : le CRÉA Pessamit et le Centre Mitshapeu.

4.1 Cas des pratiques de sécurisation culturelle au CRÉA Pessamit

Le premier cas des pratiques de sécurisation culturelle se situe dans le contexte du CRÉA Pessamit. Ce CRÉA est un environnement d'apprentissage qui relève de la gouvernance du CSPNEA depuis avril 2021 et qui accueille des élèves depuis septembre 2021. Il est reconnu à titre d'établissement scolaire en formation générale aux adultes (FGA) et il est régi par la Loi sur l'instruction publique (LIP) du ministère de l'Éducation du Québec. L'attestation d'études professionnelle en charpenterie-menuiserie relève d'une offensive en formation en construction du gouvernement québécois. Les accréditations sont généralement offertes à un CFP, dans ce cas-ci le CFP de l'Estuaire situé à Forestville, à 48 kilomètres de Pessamit. L'offre de l'attestation d'études professionnelles dans la communauté innue de Pessamit requiert nécessairement un partenariat entre ces deux établissements : le CRÉA Pessamit et le CFP de l'Estuaire. La formation de courte durée a débuté le 11 mars 2024 pour se terminer le 13 août 2024. Les deux directions des centres (FGA et FP) ont envisagé des aménagements organisationnels et structurels dans le développement et la mise en place de l'AEP en charpenterie-menuiserie au sein de la communauté innue de Pessamit.

Au CRÉA Pessamit, nous avons rencontré 24 participants dans le cadre d'entretiens individuels et de groupes. Lors de nos entretiens individuels (6) : une direction de centre FGA, un formateur, un assistant-formateur, une enseignante en mathématiques, une technicienne en éducation spécialisée et une conseillère en orientation ont été rencontrés. L'ensemble de ces personnes sont présentées au tableau 4.1.

Tableau 4.1 Portrait synthèse des participants au CRÉA Pessamit

Participants	Code	Nation
Direction de centre	DIR	Innue
Conseillère en orientation	CO	Innue
Formateur	F1	Innue
Assistant-formateur	F2	Innue
Technicienne en éducation spécialisée	TES	Innue
Enseignante en mathématiques	EM	QC

Par ailleurs, 18 élèves inscrits au programme ont pris part à l'entretien de groupe dont, un (1) élève a été rencontré lors d'un entretien individuel. Le portrait des élèves est détaillé au tableau 4.2.

Tableau 4.2 Portrait synthèse des élèves au CRÉA Pessamit

Genre	Âge	Situation familiale	Niveau de scolarité
F	19	Monoparentale	5e secondaire
H	53	En couple	Collégial

F	42	En couple	3e secondaire
H	41	Sans réponse	2e secondaire
H	40	Monoparental	5e secondaire
F	28	Monoparentale	3e secondaire
H	34	En couple	4e secondaire
F	31	En couple	3e-4e-5e secondaire
H	44	En couple	Secondaire
H	57	En couple	DES
H	48	Célibataire	4e-5e secondaire
H	19	Célibataire	DES
H	41	En couple	3e secondaire
H	25	En couple	4e secondaire
H	25	Célibataire	4e secondaire
H	26	Célibataire	3e secondaire
F	53	Monoparentale	2e secondaire
F	61	Célibataire	5e secondaire

4.1.1 À propos des pratiques : CRÉA Pessamit

Avant d'entrer dans la présentation des données sur le cas des pratiques de sécurisation culturelle, il s'avère essentiel de rappeler qu'elles s'insèrent au sein des pratiques professionnelles des personnes œuvrant dans le CRÉA auprès des élèves innues. Dans le cas présent, ces pratiques professionnelles font référence aux pratiques de sécurisation culturelle de gestion, d'enseignement, d'accompagnement et de soutien à l'apprentissage. Dans cette section, nous présentons ce que les participants évoquent pour chaque catégorie de pratiques professionnelles suivant les éléments mentionnés les plus importants (le nombre d'occurrences[9]) pour chaque objectif de recherche.

[9] Une occurrence fait référence à un passage codé dans les verbatims des entretiens individuels ou des groupes de discussion accompagnés.

4.1.1.1 Pratiques de sécurisation culturelle liées à la gestion au CRÉA Pessamit

À la suite de l'annonce de l'Offensive de formation en construction du gouvernement québécois, plusieurs actions sont menées par la direction du CRÉA Pessamit pour offrir l'attestation d'études professionnelles en charpenterie-menuiserie dans la communauté : mobilisation de l'équipe-école pour justifier une cohorte, démarches continues menées auprès du ministère de l'Éducation pour obtenir les autorisations dans l'offre de l'attestation d'études professionnelles (AEP) en charpenterie-menuiserie, concertation auprès du CSPNEA et ses directions de centres, choix et établissement d'un partenariat avec un CFP.

Dans le cadre de l'AEP en charpenterie-menuiserie offerte au CRÉA Pessamit, les pratiques de sécurisation culturelle liées à la gestion s'amorcent obligatoirement en partenariat avec un CFP. Elles font référence à l'organisation des services éducatifs, complémentaires et des infrastructures, et relèvent des enjeux dans les domaines administratifs et financiers. Selon les propos d'une participante :

> L'AEP, étant donné qu'il y avait une obligation d'être rattaché à une commission scolaire, moi, je vois vraiment que rattaché à une commission scolaire, il y a une lourdeur administrative, de la paperasse, beaucoup d'enjeux financiers sur lesquels, moi, mon regard ne s'est pas porté tout de suite. (DIR)

La direction du CRÉA Pessamit a partagé son souci de favoriser la mise en place des programmes et des services tenant compte des besoins des élèves innus et convenu des ajustements des règles administratives. Les ajustements préconisés concernent les modes de fonctionnement propres aux enjeux et aux réalités de la nation. Le parcours de la direction du CRÉA est parsemé de défis dans le développement et la mise en place du programme : période de recrutement et inscription

des élèves, aménagement des lieux et des horaires. L'embauche de ressources humaines issues de la communauté et qui parlent la langue est priorisée dans l'offre : un formateur et un assistant-formateur issus de la nation, en plus d'une technicienne en éducation spécialisée innue attitrée spécialement au groupe d'élèves, sont nécessaires pour mieux répondre aux besoins de ceux-ci. Ces pratiques de gestion rejoignent les éléments les plus importants mentionnés par les participants pour chaque objectif de la recherche.

En ce qui concerne les pratiques de gestion, nous avons identifié 12 occurrences liées au premier objectif de recherche qui porte sur les pratiques de sécurisation culturelle. L'importance que l'attestation en charpenterie-menuiserie soit offerte dans la communauté et expressément à une des personnes apprenantes innues est évoquée comme pratique de sécurisation culturelle. Une participante l'exprimait dans ces mots :

> C'est plus difficile pour eux de quitter leur milieu de vie, d'aller s'installer à l'extérieur, de refaire leurs points de repère. Puis, c'est plus difficile d'aller s'adapter en milieu urbain. Donc, le fait que ça se donne ici, ça les rassure encore plus. Comme vous avez dit, je pense que tout ça est plus bénéfique. C'est sécurisant. Le fait que ce soit un groupe fermé, que c'est strictement autochtone, ça apporte une cohésion beaucoup plus […] bien, une cohésion parce que tout le monde se connaît, premièrement. Puis, le fait qu'ils puissent converser entre eux dans leur propre langue, ça les met plus à l'aise, plus en confiance de leurs moyens. (CO)

Il est rapporté par la direction de centre, la conseillère en orientation, la technicienne en éducation spécialisée et les formateurs que les membres du personnel en place sont majoritairement issus de la nation innue et possèdent les qualifications et les compétences pour répondre aux besoins de formation, en plus d'offrir les services complémentaires dans la langue innue :

> Puis moi, je me souviens, ça m'a vraiment marqué dans les rencontres, quand on a voulu mettre aussi nos formateurs de la communauté. On trouvait ça important d'avoir des gens de la place, puis je savais que j'allais trouver des gens ici. Il a fallu juste que je trouve des gens qui avaient envie de le faire, par contre. Parce que je sais qu'il y a des gens compétents ici. (DIR)

Selon la direction du centre, la mise en place de l'attestation d'études professionnelles au CRÉA Pessamit et des services associés requerrait des ajustements précis sur le plan administratif. Par exemple, l'embauche de formateurs de la communauté et d'une technicienne en éducation spécialisée spécifiquement rattachée au groupe d'élèves fait partie des priorités de la direction du centre et elle est évoquée comme pratique de sécurisation culturelle. Les pratiques de gestion visaient également des ajustements en ce qui a trait aux contrats à établir avec les élèves et la gestion des absences. Un répondant l'énonçait d'ailleurs dans ces mots :

> Pour les règles, ils appellent cela le contrat de l'étudiant, mais dans le fond, c'est toutes les règles que tu dois respecter. Puis, à la fin, tu signes. C'est ça que j'ai adapté comment on fonctionne ici au CRÉA, puis de quelle façon ça se passe pour nous. Mais la règle de l'assiduité, là, du 10 %, bien sûr, il fallait que j'en tienne compte. (DIR)

Les prochaines lignes présentent les données (20 occurrences) reliées au deuxième objectif de recherche : les éléments de pratiques transformées dans la mise en œuvre de ce programme. En réponse aux demandes de personnes intéressées à la formation, l'intention du CRÉA Pessamit est d'offrir l'attestation d'études professionnelles (AEP) en charpenterie-menuiserie aux personnes de la communauté. Lors de l'entretien individuel, la direction du centre dit mobiliser son équipe dans le cadre d'une activité de recrutement intensif pour justifier une cohorte d'élèves dans la communauté innue de Pessamit et ainsi obtenir les autorisations du ministère de l'Éducation en vue d'offrir l'AEP en charpenterie-menuiserie :

> Nous autres, on va prendre les noms, puis on va dire, regarde, moi j'ai tant de noms, tu peux justifier une cohorte ici. Fait que ça a commencé, les filles ont [rushé] les premières journées. J'essayais de les appeler et elles ne me répondaient pas. Elles étaient trop occupées. Il y a eu vraiment beaucoup d'inscriptions. Puis, après trois jours, on avait 34 participants. Puis là, on amène ça au ministère de l'Éducation en disant : regarde, ici juste à Pessamit, j'ai 34 noms, puis le besoin est là. (DIR)

La direction du centre mentionne que « l'AEP relève du ministère de l'Éducation et on a dû être rattaché à une commission scolaire pour pouvoir mettre en place tout ça. Ça faisait partie des conditions du ministère pour pouvoir obtenir des places pour l'AEP charpenterie » (DIR). La collaboration entre le CRÉA Pessamit et le CFP soulève des enjeux sur les plans administratif et financier. La direction du centre évoque des ajustements de pratiques pour s'assurer du mode de fonctionnement propre au CRÉA Pessamit. Le programme à implanter au CRÉA Pessamit requiert des modifications sur le plan administratif et porte principalement sur l'ajustement de l'horaire-maître, la gestion des dossiers de l'élève (analyse des profils), l'ajustement des règlements dans le carnet de l'étudiant, notamment en regard de la gestion des absences et des reprises d'examen : « Je leur ai dit que j'allais le modifier, puis l'adapter à nos couleurs. Puis, ils ont une copie. Mais il a fallu que je discute avec eux autres, puis expliqué des trucs. Mais, je sais qu'il y a quand même encore des choses à changer, là » (DIR).

Il est également mentionné par la direction du centre, le formateur, l'assistant-formateur et l'enseignante en mathématiques que les pratiques de gestion ont permis l'entraide et la collaboration entre le formateur et l'enseignante en mathématiques dans la mise en place d'un cours d'appoint permettant la reprise d'un test en mathématiques : « Je pense que ça devrait être prévu. Tu sais, quand tu commences un cours, ça devrait être prévu. Qu'il y ait un lien entre les directions pour que ça puisse se faire avec harmonie, comme ça s'est fait cette année » (EM).

Sur le plan de la gestion des règles administratives, la direction du CRÉA Pessamit convient de l'ajustement des pratiques afin que les services soient offerts rapidement par ses spécialistes en place afin d'éviter des délais. Elle convient tout de même du respect des règles reliées aux absences : « Mais c'est sûr qu'il y a des choses qui sont incontournables, comme la règle du 10 %. Je trouve que ça fait quand même du sens parce qu'à partir du moment où tu t'investis dans une formation, que tu sois autochtone ou pas, il faut que tu ailles des qualifications » (DIR).

En matière de conditions favorables nommées par les élèves en lien avec les pratiques qu'ils jugent les plus sécurisantes, reliées à l'objectif 3 de notre recherche, nous relevons 10 occurrences. Quatre (4) élèves mentionnent l'importance que le programme soit offert dans la communauté et cinq (5) autres rapportent également l'absence d'enjeux reliés au transport scolaire et au déménagement à l'extérieur de la communauté pour se former. Un (1) élève l'exprime par ces mots : « Ce dont je suis fier, c'est que ça se donne ici, à proximité, on n'a pas à se déplacer ni à faire une demi-heure pour aller en ville. Ça se donne ici et c'est ça qui est le *fun*. »

Les ressources humaines en place au sein de l'établissement sont évoquées à plusieurs reprises (4 élèves). Elles font référence à la disponibilité des enseignants et du personnel de soutien lors des inscriptions et de la passation des tests ou examens. Un (1) élève l'évoque d'ailleurs dans ces mots : « Ils m'ont beaucoup aidé à ce que je devais faire pour pouvoir rentrer. Ils m'ont beaucoup aidé, puis ils m'ont donné des options que je pouvais prendre pour pouvoir contourner ce qui me manquait ». Les ressources matérielles en place, notamment la disponibilité des infrastructures et des équipements, sont également évoquées par un (1) élève : « Ce qui est le *fun* aussi, c'est

qu'on est bien équipé. Si vous êtes allés à l'atelier là-bas, il y a tous les équipements nécessaires qu'on a besoin ».

Le tableau qui suit présente une synthèse des pratiques de sécurisation culturelles liées à la gestion selon les participants pour chaque objectif de la recherche et déterminées selon les exemples de pratiques de sécurisation culturelle (obj. 1); les éléments de pratiques transformées (obj. 2); et les conditions favorables nommées par les élèves (obj. 3).

Tableau 4.3 Synthèse des pratiques de sécurisation culturelle liées à la gestion en fonction des objectifs de recherche au CRÉA Pessamit.

Pratiques de gestion : CRÉA Pessamit		
Exemples de pratiques de sécurisation culturelle (obj. 1)	Éléments de pratiques transformées (obj. 2)	Conditions favorables nommées par les élèves (obj. 3)
Offrir la formation dans la communauté		Ne pas se déplacer à l'extérieur de la communauté Ne pas déménager Meilleure conciliation famille-études Rendre disponibles des ateliers et des équipements disponibles dans la communauté
Former des groupes fermés d'élèves des Premières Nations		Être dans un environnement familier Parler sa langue
Ajuster les règles administratives aux modes de fonctionnement du CRÉA	Établir des collaborations égalitaires avec le CFP Prendre en charge le processus d'admission, les horaires, les absences Modifier le carnet de l'étudiant Instaurer des cours d'appoint Favoriser les collaborations entre les membres du personnel FGA et FP au CRÉA	Avoir du soutien à l'admission Avoir du soutien pour l'obtention des préalables
Engager du personnel innu qui possède les qualifications et les compétences requises		Partager réalité et langue avec le personnel

		S’assurer de la disponibilité des enseignants

4.1.1.2 Pratiques de sécurisation culturelles liées à l’enseignement au CRÉA Pessamit

En ce qui a trait aux pratiques de sécurisation culturelle liées à l’enseignement, 31 occurrences sont relevées dans les données pour montrer ces pratiques à partir d’exemples de pratiques de sécurisation culturelle (6 occurrences), des éléments de pratiques transformées (20 occurrences) et des conditions favorables nommées par les élèves en lien avec les pratiques qu’ils jugent les plus sécurisantes (5 occurrences).

Pour les pratiques d’enseignement, il est mentionné que les pratiques favorisent la collaboration entre les formateurs et une enseignante en mathématiques pour offrir un cours de rattrapage. Les participants évoquent que les collaborations entretenues entre le formateur, l’assistant-formateur et l’enseignante en mathématiques sont empreintes de flexibilité. Voici les propos de l’enseignante en mathématiques : « Il y a un échange et une flexibilité parce que moi je demandais aux professeurs : c’était quoi les notions [nom du CFP]? Je questionnais les élèves pour savoir si c’était bien cela qu’ils voulaient. Puis, j’ai donné des exemples de métiers. C’est sûr qu’il n’y avait pas ça dans les cahiers des élèves » (EM).

Le formateur et l’assistant-formateur innus, de même que l’enseignante en mathématiques (allochtone), disent partager leurs connaissances et leurs expertises en tenant compte des ancrages reliés à la langue et aux modes d’apprentissage des élèves innus. Cela est évoqué comme pratiques de sécurisation culturelle. Par exemple, les manuels utilisés sont écrits en

langue française et les explications données par le formateur et l'assistant-formateur se font dans la langue innue. Pour l'enseignante en mathématiques, elle fait appel au soutien des pairs pour donner les explications en langue innue lorsque cela est requis. L'enseignante offre un cours magistral en mathématiques, elle échange avec le groupe et utilise du matériel concret (plan, galon à mesurer, etc.) pour enseigner la matière. Les concepts enseignés sont ajustés à la réalité et à l'expérience de l'élève. Les stratégies d'enseignement soutiennent le volet pratique de la compétence enseignée jusqu'à ce qu'elle soit bien maîtrisée : « On fait la théorie avant, on finit le livre, pratiquement on fait tout ce qui était demandé, ce qui est demandé dans le manuel. Après ça, on fait des pratiques, des pratiques, des pratiques jusqu'à temps qu'on le maîtrise. Lorsqu'on voit qu'ils maîtrisent bien, là, on fait l'examen » (F2).

Lors des entretiens individuels, la direction du centre et le formateur mentionnent que des ajustements (transformations des pratiques) sont faits dans les contenus du programme selon les besoins et la réalité de la communauté. Par exemple, des bonifications sont réalisées dans les contenus du programme et une visite est organisée dans un chantier de construction en cours au sein de la communauté :

> On a la chance d'en avoir un peu partout dans la communauté et ils [élèves innus] ont assisté à du coffrage, décoffrage. Puis, ils [élèves innus] en ont fait alors que les autres [CFP], ils n'ont pas pu le faire. Oui, ils [CFP] l'ont fait dans leur atelier, mais tu n'as pas une vraie coulée de béton dans l'atelier, par contre. Tu apprends à faire des coffres puis décoffrer. Mais la coulée de béton, tu ne la fais pas. Nous autres, ils [élèves innus] l'ont fait. (DIR)

Les conditions favorables nommées par les élèves rencontrés conviennent de leur sentiment d'aisance avec les formateurs issus de la même communauté et de leur sentiment d'appartenance dans la classe.

Dans le cadre des exemples pratiques de sécurisation culturelle (objectif 1), six (6) occurrences évoquées par les participants mettent en valeur la langue innue. Il est mentionné que d'avoir des formateurs de la communauté qui parlent la langue innue et d'offrir la formation en langue innue fait partie des priorités de la direction du CRÉA :

> Moi, je trouve ça important que nos étudiants reçoivent la formation en langue innue, j'y tiens vraiment beaucoup. Puis j'espère, je vais toujours arriver à trouver des gens qui vont parler la langue pour faire les cours, j'espère. À date, je suis chanceuse, ça va bien que les profs puissent expliquer. (DIR)

Les explications en langue innue données par les formateurs innus sont évoquées comme pratiques de sécurisation culturelle par les membres du personnel (direction, conseillère en orientation, technicienne en éducation spécialisée et enseignante en mathématiques) :

> Fait qu'ici, moi, ce que je trouve, et c'est ce que je vois, la première des choses quand je les regarde, c'est que le formateur parle tout le temps quasiment en innu. Fait que ça les aide beaucoup, beaucoup, beaucoup. Quelqu'un qui a de la difficulté en français, bien, ça va beaucoup l'aider. (TES)

Un développement intéressant au CRÉA Pessamit concerne la collaboration entre les formateurs et une enseignante en FGA pour un cours ponctuel de mise à niveau en mathématiques :

> L'avantage que les élèves ont, c'est que l'exemple donné au niveau des premiers modules : on avait calculé les plans, où est-ce que ça a demandé beaucoup de mathématiques. Et quand on passe un TDG [test de développement général] des fois, on n'a pas tous des maths qui sont demandées. Ça fait qu'il y a certains étudiants qui n'ont pas passé leur premier examen, ils ont eu un cours avec un prof de maths. Fait qu'ils ont pu faire les mathématiques de base pour… Fait que ça quand même aidé. (F2)

Pour une enseignante allochtone, le soutien des pairs pour donner les explications complémentaires en innu est une pratique de sécurisation culturelle mentionnée : « Souvent un élève qui ne comprenait pas… il y a un élève qui comprenait un petit peu innu. Explique-lui en

innu, il va peut-être comprendre plus. Puis, moi je l'utilise, je ne parle pas en innu, mais j'utilise un élève qui comprend bien, c'est un plus ». (EM)

Selon la direction de centre, une pratique enseignante peut faire référence à des ajustements réalisés en ce qui a trait aux concepts vus en classe; ces concepts sont ajustés à la réalité et à l'expérience de l'élève. L'enseignement peut être offert en lien avec le territoire, faire appel à des experts culturels (aînés) de même qu'à l'utilisation de la littérature autochtone. Ces pratiques enseignantes sont directement concernées par la sécurisation culturelle.

Plusieurs occurrences dans les propos des participants (20) permettent d'identifier les éléments de pratiques transformées (objectif 2). Selon la direction du centre, des ajustements concernent les modalités du programme. Ces ajustements répondent à la réalité de la communauté. Par exemple, les formateurs peuvent prévoir une visite dans les chantiers de construction à Pessamit. En référence aux ajustements réalisés dans le contenu de l'AEP et aux manquements de certaines compétences au programme, l'assistant-formateur évoque la bonification du contenu du programme pour s'assurer de l'acquisition des compétences de base nécessaires pour travailler dans ce domaine :

> On veut qu'ici que l'étudiant, quand il va sortir, il a le plus de connaissances. Parce que tu sais, les livres, tous les livres, il n'y a pas tous les trucs qui sont mis à la disposition dans les manuels. Fait que nous autres, on sort de l'industrie de la construction, puis, nous autres, on se sert pratiquement de tous les petits trucs qui vont avec. Mais quand l'étudiant va terminer son cours, ils vont savoir déjà les petits trucs qui vont avec dans toute la charpenterie : les planchers, les escaliers, les toitures. Ils vont être quand même des étudiants complets. (F2)

Pour offrir des cours de rattrapage en mathématiques, l'enseignante en mathématiques en FGA évoque des actions supplémentaires menées dans le cadre d'une collaboration ponctuelle établie avec le formateur :

> Moi, je n'ai pas enseigné au niveau du professionnel, mais c'est des élèves qui avaient échoué leur examen. Fait que j'ai rencontré l'enseignant. J'ai demandé à peu près qu'est-ce qu'il y avait dedans comme notion. Puis j'ai cherché sur internet aussi pour savoir c'est quoi, qu'est-ce qu'il y a à apprendre et tout ça. J'ai fait un résumé des notions que je pensais qu'il y avait. J'ai rencontré un professeur et il m'a dit que c'était correct. (EM)

Selon ce qui est mentionné par l'assistant-formateur, les explications du contenu du manuel francophone sont données en langue innue : « On lit le livre tout le monde. Des fois, il y a des affaires, la langue française, des fois, il y a des mots qu'ils n'ont jamais entendus ni jamais vus. Et après j'explique au tableau, c'est quoi ça, tous les termes : les toits, les chevrons, les pannes » (F2).

En lien avec les conditions favorables nommées par les élèves concernant les pratiques qu'ils jugent les plus sécurisantes (objectif 3), cinq (5) occurrences sont évoquées. Des formateurs innus qui proviennent de la même communauté (1 élève) et les cours enseignés en langue innue évoqués par les élèves (7 élèves) font partie des pratiques jugées les plus sécurisantes par les élèves. Un élève dont la langue d'usage est le français mentionne :

> « Je comprends la langue, mais il y a des mots des fois que j'arrive pas à comprendre. J'ai comme l'impression, je me dis c'est ça à peu près. Puis, c'est comme ça que j'y vais avec. Sinon, je pose toutes mes questions en français, puis c'est ça. C'est spécial d'entendre un cours carrément presque tout en innu. »

Il est aussi mentionné par un étudiant que l'enseignement donné en langue innue favorise la compréhension des notions théoriques : « Je ne sais pas comment dire ça. Je suis très content parce que beaucoup de monde qui suivrait un cours en français, ils ne comprendraient pas grand-chose. Puis avec ça, ben je suis content qu'ils puissent s'exprimer puis comprendre plus facilement ». Il est évoqué que la langue maternelle est très présente dans la classe et les ateliers : « Tout le monde parle en innu. Le volume est en français et les explications, en innu ».

Quatre (4) élèves rapportent également une communication saine et respectueuse établie entre eux et les formateurs comme une pratique jugée des plus sécurisantes :

> C'est de bien comprendre dans les modules ce qui est écrit. Souvent, je pose tout le temps des questions pour être sûr. Les questions, auparavant, j'avais de la misère à les poser. Mais là, maintenant, avec les professeurs que j'ai en ce moment, j'ai aucune crainte. Je veux toujours poser une question pour avoir une bonne réponse.

Le tableau synthèse 4.4 présente des pratiques de sécurisation culturelle liées à l'enseignement évoquées par les participants pour chaque objectif de la recherche : les exemples de pratiques de sécurisation culturelle (obj.1), les éléments de pratiques transformées (obj.2) et les conditions favorables nommées par les élèves (obj.3).

Tableau 4.4 Synthèse des pratiques de sécurisation culturelle liées à l'enseignement en fonction des objectifs au CRÉA Pessamit

Pratiques d'enseignement : CRÉA Pessamit		
Exemples de pratiques de sécurisation culturelle (obj. 1)	Éléments de pratiques transformées (obj. 2)	Conditions favorables nommées par les élèves (obj. 3)
Offrir la formation en langue innue par des formateurs innus	Offrir un enseignement entièrement en langue innue	Enseignement en langue innue

	Lire le contenu en français, explication des termes français en langue innue	Bonne communication entre élèves et formateurs issus de la même communauté Sentiment d'appartenance à la classe
Ajuster les concepts à la réalité et l'expérience de l'élève	Ajuster le contenu selon l'exercice du métier dans la communauté Offrir un enseignement collectif du cours d'appoint en mathématiques Utiliser du matériel concret pour sortir des volumes Assurer la flexibilité pour la préparation d'examens et les reprises des contenus	
Favoriser la collaboration entre les formateurs et l'enseignante FGA	Préparer conjointement la matière d'appoint à voir en mathématiques en lien avec le programme	
Faire appel au soutien des pairs pour donner les explications complémentaires en innu	Encourager les échanges en innu entre les élèves pour soutenir l'apprentissage	
Favoriser la collaboration entre les formateurs et les services complémentaires	Prise en charge et gestion collective des absences	

4.1.1.3 Pratiques de sécurisation culturelle liées à l'accompagnement au CRÉA Pessamit

En ce qui concerne les pratiques de sécurisation culturelle liées à l'accompagnement, pour chacun des 3 objectifs présentés, 17 occurrences sont identifiées dans les propos des participants : pratiques de sécurisation culturelle (6 occurrences), les éléments de pratiques transformées (7 occurrences) et les conditions favorables nommées par les élèves en lien avec les pratiques qu'ils jugent les plus sécurisantes (4 occurrences). Elles sont reliées au parcours de vie de l'élève. Les participants (direction, formateur, assistant-formateur et technicienne en éducation spécialisée) mentionnent que les activités mises en œuvre par l'équipe en place au CRÉA Pessamit permettent d'assurer la stabilité et la sécurité de l'élève. Selon la technicienne en éducation spécialisée, elles

peuvent se prolonger jusqu'à trouver un milieu de vie stable pour un élève en situation d'itinérance temporaire. Les rencontres avec l'élève demeurent ponctuelles et l'action à privilégier, selon les participants, c'est d'aller vers l'élève (EM, TES). Plusieurs pratiques professionnelles, celles des directions, des enseignants et des intervenants scolaires, montrent l'accompagnement offert aux élèves.

Les exemples de pratiques de sécurisation culturelle (objectif 1) sont principalement évoqués (6 occurrences) par la direction du centre et la technicienne en éducation spécialisée. La collaboration entre les formateurs et les services complémentaires, déjà évoquée comme pratique de sécurisation culturelle pour l'enseignement, fait aussi partie des pratiques d'accompagnement. Des entrevues individuelles sont menées par les formateurs pour apprendre à connaître les élèves et ainsi favoriser la mise en place des services complémentaires selon leurs besoins :

> Mais le besoin est là. Puis, on s'était dit, on va prendre le temps de jaser avec les étudiants. Parce que ce qu'on voit avec ces étudiants-là, ils ont des problèmes de gardiens. Bon bien, si tu rentres en formation, prépare ton filet de sécurité. Qui va pouvoir t'aider si ton enfant est malade? Puis, ils ne le prennent pas à la garderie. (DIR)

Les pratiques de la technicienne en éducation spécialisée peuvent s'étendre jusqu'à de l'accompagnement relatif à des difficultés psychosociales rencontrées par l'élève en dehors de l'école :

> Il y a des fois oui, ils vont aller plus loin : ils vont m'expliquer ce qui s'est passé dans leur vie. Bien là, je vais essayer de voir comment je peux les aider. Je n'irai pas dans les détails, mais c'est arrivé que j'en avais un qui n'avait plus de lieu où rester. Il a fallu qu'on essaie de voir au niveau de son milieu, qu'est-ce qu'il pouvait avoir. Il a fini par trouver quelque chose pour ça. Puis après ça, ça bien été. (TES)

En lien avec le deuxième objectif portant sur les éléments de pratiques transformées, sept (7) occurrences sont identifiées dans le discours des participants. Afin de s'assurer que l'élève est stable et en sécurité, les pratiques d'accompagnement évoquées par la direction du centre concernent le suivi des absences dans le domaine des services en éducation spécialisée. Elles peuvent également se prolonger pour des situations vécues hors de l'école, notamment dans les cas de problèmes de santé, d'itinérance temporaire ou de garde d'enfants. L'accompagnement auprès de l'élève se fait selon les besoins immédiats, et les intervenants scolaires s'assurent d'aller vers l'élève.

Les conditions favorables nommées par les élèves en lien avec les pratiques qu'ils jugent les plus sécurisantes (objectif 3) rejoignent les éléments reliés à la collaboration avec l'entourage, la conciliation études-famille et les ressources supplémentaires requises. Les élèves rencontrés soulèvent l'importance de l'accompagnement (8 élèves) pour les soutenir dans leur projet d'études. La collaboration avec l'entourage immédiat (1 élève) pour fournir les pièces justificatives lors de la demande d'admission est évoquée par un élève lors de l'entretien. De plus, dans les pratiques d'accompagnement jugées les plus sécurisantes, la conciliation famille-études (4 élèves) est un élément important à considérer pour tenir compte de la situation familiale des élèves : « Ce qui est difficile aussi, c'est la famille, une famille monoparentale. Moi, j'ai une bonne gardienne. Mais, il y a des fois, elle m'arrive : je ne suis pas disponible! Mais, c'est parce tu ne peux pas manquer. Tu vas être en retard dans ce que tu apprends. Ça, j'ai trouvé ça difficile. Parce que j'adore le cours. »

En lien avec les services requis dans la communauté, deux (2) élèves évoquent le besoin de ressources supplémentaires dans le domaine des services de garde pour concilier les études et la famille :

> J'ai un seul enfant. Je l'amène à l'école. Moi, j'ai ma garderie. Il a 8 ans. On a une garde partagée. Il est mieux avec moi parce que j'ai une bonne organisation, une stabilité. Ça fait bien, il commence à 8 h et je le vois juste à 4 h 30 : école-garderie. À la fin de l'année scolaire 24, c'est là que ça va brasser un petit peu plus : je vais être dehors, je vais m'inquiéter. Un bout de temps-là.

Le tableau synthèse 4.5 présente des pratiques de sécurisation culturelle liées à l'accompagnement évoquées par les participants pour chaque objectif de la recherche qui concernent les exemples de pratiques de sécurisation culturelle (obj.1), les éléments de pratiques transformées (obj.2) et les conditions favorables nommées par les élèves (obj.3).

Tableau 4.5 Synthèse des pratiques de sécurisation culturelle liées à l'accompagnement en fonction des objectifs au CRÉA Pessamit

Pratiques d'accompagnement : CRÉA Pessamit		
Exemples de pratiques de sécurisation culturelle (obj. 1)	Éléments de pratiques transformées (obj. 2)	Conditions favorables nommées par les élèves (obj. 3)
Mener des rencontres individuelles auprès de l'élève (apprendre à les connaître).	S'assurer que l'élève est stable et en sécurité	Prise en considération de la conciliation études-famille
Établir des collaborations entre les formateurs et les services complémentaires	Aller vers les élèves de façon ponctuelle, selon les besoins	
Assurer les services complémentaires en dehors de l'école	Communiquer avec l'entourage immédiat de l'élève	Collaboration de l'entourage immédiat

4.1.1.4 Pratiques de sécurisation culturelle liées au soutien à l'apprentissage au CRÉA Pessamit

Les pratiques de soutien à l'apprentissage (27 occurrences) sont offertes par la conseillère en orientation et la technicienne en éducation spécialisée, toutes deux issues de la communauté. Ces pratiques sont reliées au parcours scolaire de l'élève. Les services complémentaires sont offerts en langue innue (DIR, CO, TES). Les pratiques de soutien de la conseillère en orientation sont propres à l'analyse des demandes d'admission, à la conception du profil de formation de l'élève, à la conception de l'horaire-maître et de l'horaire pour chaque élève. Elle est aussi responsable de la sanction des études et de l'administration des tests de développement général (DIR, CO). Pour sa part, la technicienne en éducation spécialisée est spécialement attitrée au groupe d'élèves pour assurer un suivi rigoureux des absences; cette tâche l'amène parfois à intervenir lors de situations difficiles vécues en dehors de l'école. La gestion des absences au CRÉA Pessamit est appliquée selon les normes et les règlements établis par le CFP et est ajustée selon les besoins des élèves innus (DIR, TES). Les intervenantes scolaires partagent la langue, la culture et la fierté identitaire des élèves du CRÉA Pessamit (TES, CO). Il est mentionné que la collaboration entre les formateurs et les services complémentaires se font naturellement (TES).

Au regard des pratiques de soutien, le nombre d'occurrences (27) identifiées dans les propos des participants pour l'ensemble des objectifs de recherche est réparti de la façon suivante : pratiques de sécurisation culturelle (8 occurrences), éléments de pratiques transformées (14 occurrences) et conditions favorables nommées par les élèves en lien avec les pratiques qu'ils jugent les plus sécurisantes (5 occurrences).

Les propos des participants (8 occurrences) en lien avec des exemples de pratiques de sécurisation culturelle (objectif 1) sont évoqués par la direction de centre, la technicienne en éducation spécialisée et la conseillère en orientation. L'importance que les services complémentaires soient offerts dans la langue innue, évoquée par la direction de centre, la technicienne en éducation spécialisée et la conseillère en orientation, fait partie des pratiques de sécurisation culturelle :

> Puis, souvent, nos étudiants, ce sont des étudiants pour qui le passage au primaire-secondaire n'a pas toujours été facile. Il y en a quelques-uns qui ont eu un passage très facile puis, ça va bien quand ils viennent ici. Mais il y en a d'autres, à qui on doit porter une attention plus particulière et, si en plus, on te bonifie ça dans ta langue, il y en a que ça sécurise. (DIR)

Les services complémentaires impliquent la présence de ressources spécialisées (technicienne en éducation spécialisée et conseillère en orientation) issues de la même communauté innue et sont directement concernés par la sécurisation culturelle. « Le milieu de vie en général, ici, on est quasiment plusieurs autochtones. Même les intervenants sont autochtones, ce qui aide beaucoup ». (TES)

Les intervenantes scolaires innues sont des professionnelles qualifiées en éducation spécialisée et en orientation scolaire. Elles possèdent les connaissances et les compétences dans le domaine de la relation d'aide. Le prolongement de leurs pratiques est étroitement relié à la langue, à la culture, à l'identité, à l'histoire et à la fierté, ce qui facilite la relation et les interventions menées auprès des élèves. « Mais de transformer mon approche avec les gens, à qui peut-être au fond des choses, quand on parle, parce que je connais la réalité ici et le fait que je sois issue de Pessamit, ça facilite nos échanges dans tous les sens, dans toutes les sphères, dans tous les sujets ». (CO)

Les éléments de pratiques transformées (objectif 2) sont rapportés (14 occurrences) principalement par la direction et la technicienne en éducation spécialisée. Les analyses des demandes d'admission et la conception des profils de formation des élèves sont réalisées spécifiquement par la conseillère en orientation dans le cadre de la mise en place du programme d'études professionnelles. Selon la direction de centre, la gestion des absences se fait en conformité avec les règles et les procédures du CFP. Elle a parlé dans ces mots : « Normalement, un DEP, c'est 1380 heures. Ça, c'est 715, c'est presque la moitié moins. Donc, faut vraiment que vous soyez là. Donc, c'est ça, le 10 %, il va rester parce qu'on veut quand même s'assurer que les gens vont avoir une formation de qualité » (DIR). L'organisation des services nécessite des collaborations entre la direction du centre, la technicienne en éducation spécialisée et les formateurs pour encadrer les absences. C'est la technicienne en éducation spécialisée qui est attitrée spécifiquement à la cohorte pour assurer le suivi des absences :

> C'est certain, c'est la première règle pour eux autres. Il ne faut pas qu'ils s'absentent trop parce qu'on a un pourcentage. Parce que c'est une formation quand même assez condensée, fait qu'il faut qu'ils soient là à quasiment tous les jours. Ça fait que s'ils manquent beaucoup, ils vont manquer des cours, puis ça ne marchera pas pour eux à la fin. Fait qu'ils sont obligés quand même d'être assez assidus. (TES)

Cinq (5) occurrences sont soulevées et permettent de déterminer les conditions favorables nommées par les élèves en lien avec les pratiques qu'ils jugent les plus sécurisantes (objectif 3). La disponibilité de plusieurs ressources dans un seul endroit (1 élève) est une pratique de soutien jugée sécurisante : « Puis, je trouve ça une belle place et il y a beaucoup de support. Plus qu'avant, je trouve. Tu peux aller chercher des ressources plus facilement dans le même bâtiment. » Les défis relevés par les élèves concernent l'assiduité, les difficultés en mathématiques, les retards et

les absences (4 élèves). Un élève mentionne l'importance de la mise en place d'un service de soutien supplémentaire (1 élève) comme solution :

> Bien, c'est la première fois que ça se fait un cours en professionnel en milieu autochtone. C'est que nous, on est quasiment des cobayes. Les profs aussi, ils sont en formation comme formateurs. Il faut… il faudrait qu'ils cherchent encore pour trouver des solutions pour aider les élèves qui sont en difficulté. C'est ça.

Le soutien d'une technicienne en éducation spécialisée innue provenant de la même communauté (6 élèves) est une pratique de soutien que les élèves jugent sécurisante : « Tu sais, à la première semaine, je pense qu'elle était tout le temps avec nous autres, là. Elle nous accompagnait dans le cours, au début ».

Le tableau synthèse 4.6 présente des pratiques de sécurisation culturelle liées au soutien à l'apprentissage évoquées par les participants pour chaque objectif de la recherche. Les exemples de pratiques de sécurisation culturelle (obj. 1), les éléments de pratiques transformées (obj. 2) et les conditions favorables nommées par les élèves (obj. 3) sont présentés.

Tableau 4.6 Synthèse des pratiques de sécurisation culturelle liées au soutien à l'apprentissage en fonction des objectifs au CRÉA Pessamit

Pratiques de soutien : CRÉA Pessamit		
Exemples de pratiques de sécurisation culturelle (obj. 1)	Éléments de pratiques transformées (obj. 2)	Conditions favorables nommées par les élèves (obj. 3)
Offrir des services complémentaires dans la langue innue	Rattacher une technicienne en éducation spécialisée innue au groupe	Soutien pour relever les défis : assiduité, retards et absences
Embaucher des intervenantes scolaires issues de la communauté : TES et CO	Faire analyser les demandes d'admission par la CO du CRÉA Gérer localement les absences par la TES en lien avec les problématiques sociales	Présence d'une TES et d'une CO de la communauté

Favoriser les collaborations entre les formateurs et les services complémentaires	Favoriser la collaboration entre les formateurs et la TES	Disponibilité des ressources en un seul endroit

Au-delà de ces exemples de pratiques déclarées, les participants ont également partagé des intentions de pratiques à développer pour mieux soutenir la persévérance et la réussite des élèves en FP. Par exemple, des pratiques de gestion concernent l'embauche d'un agent de suivi en FP, et les autres pratiques se rattachent aux pratiques de soutien à l'apprentissage, telles que l'intégration d'ateliers qui portent sur les choix de carrières, le développement personnel et la préparation à la vie étudiante. De façon plus précise, des activités menant à un choix de carrière en cohérence avec les aspirations de l'élève, des tâches reliées à l'insertion socioprofessionnelle et l'acquisition des compétences en vue de favoriser l'intégration sur le marché du travail sont des moyens envisagés à mettre en place pour favoriser le soutien à l'élève.

4.1.2 Synthèse des pratiques transformées de sécurisation culturelle au CRÉA Pessamit

Au CRÉA Pessamit, les pratiques de sécurisation culturelle concernent principalement l'administration du programme aux modes de fonctionnement du CRÉA, permettant les collaborations entre les enseignants (FGA et FP) et entre les formateurs innus et les intervenantes innues des services éducatifs complémentaires, afin d'apporter les ajustements nécessaires en fonction de l'expérience de l'élève innu. Les pratiques professionnelles tiennent compte de la langue, de la culture et de l'identité, et considèrent les enjeux et réalités des élèves innus.

Tableau 4.7 Synthèse des pratiques transformées de sécurisation culturelle au CRÉA Pessamit

Pratiques professionnelles	Synthèse des pratiques transformées de sécurisation culturelle
Gestion	• Établir des collaborations égalitaires avec le CFP • Prendre en charge le processus d'admission, les horaires, les absences • Modifier le carnet de l'étudiant • Instaurer des cours d'appoint • Favoriser les collaborations entre les membres du personnel FGA et FP au CRÉA
Enseignement	• Offrir un enseignement entièrement en langue innue • Lire le contenu en français, explication des termes français en langue innue • Ajuster le contenu selon l'exercice du métier dans la communauté • Offrir un enseignement collectif du cours d'appoint en mathématiques • Utiliser du matériel concret pour sortir des volumes • Assurer la flexibilité pour la préparation d'examens et les reprises des contenus • Préparer conjointement la matière d'appoint à voir en mathématiques en lien avec le programme • Encourager les échanges en innu entre les élèves pour soutenir l'apprentissage • Prise en charge et gestion collective des absences
Accompagnement	• S'assurer que l'élève est stable et en sécurité • Aller vers les élèves de façon ponctuelle, selon les besoins • Communiquer avec l'entourage immédiat de l'élève
Soutien à l'apprentissage	• Rattacher une technicienne en éducation spécialisée innue au groupe • Faire analyser les demandes d'admission par la CO du CRÉA • Gérer localement les absences par la TES en lien avec les problématiques sociales • Favoriser la collaboration entre les formateurs et la TES

4.2 Cas des pratiques de sécurisation culturelle au Centre Mitshapeu

Le deuxième cas de pratiques de sécurisation culturelle est étudié dans le contexte du Centre régional d'éducation des adultes et de formation professionnelle Mitshapeu, ou le Centre

Mitshapeu. Il est reconnu au ministère de l'Éducation comme centre de formation générale aux adultes. La gouvernance au Centre Mitshapeu est assurée par les services éducatifs d'Innu Takuaikan Uashat mak Mani-Utenam.

L'attestation d'études professionnelles en charpenterie-menuiserie offerte au Centre Mitshapeu est en partenariat avec le CFP de Sept-Îles. Le programme relève de la même offensive en formation en construction du ministère de l'Éducation que pour le CRÉA de Pessamit. La formation de courte durée a débuté le 25 mars 2024 pour se terminer le 23 août 2024. L'attestation d'études professionnelles en charpenterie-menuiserie est offerte en région éloignée dans la communauté innue de Matimekush-Lac-John, à environ 510 kilomètres au nord de Sept-Îles, dans le cadre d'un partenariat entre le Centre Mitshapeu et le CFP de Sept-Îles.

Au Centre Mitshapeu, lors des entretiens individuels, nous avons rencontré une direction du centre en formation générale aux adultes, un enseignant et leurs partenaires du CFP de Sept-Îles; un directeur et un agent de développement des services aux entreprises. Les entretiens ont eu lieu dans la communauté innue de Matimekush-Lac-John en août 2024 pour l'enseignant (entretien individuel) et les élèves (entretien de groupe). Les autres entretiens individuels (3) avec les directions de centres (FGA et FP) et l'agent de développement ont eu lieu en ligne, sur Teams. Nous avons rencontré quatre (4) participants lors de nos entretiens individuels. Ces participants sont présentés au tableau 4.8.

Tableau 4.8 Portrait synthèse des participants au Centre Mitshapeu

Participants	Code	Nation

Direction de centre – Mitshapeu	DIR-FGA	Innue
Enseignant – Mitshapeu	ENS	QC
Direction de centre – CFP	DIR-FP	QC
Agent de développement – CFP	AD-FP	QC

Notre entretien de groupe a été mené auprès d'une cohorte de 12 élèves inscrits au programme au Centre Mitshapeu. Le portrait des participants de la cohorte d'élèves est brossé au tableau 4.9.

Tableau 4.9 Portrait synthèse des élèves au Centre Mitshapeu

Genre	Âge	Situation familiale	Niveau de scolarité
H	23	Monoparental	5e secondaire
F	31	Célibataire	5e secondaire
F	39	Sans réponse	4e secondaire
H	36	En couple	Collégial
F	43	En couple	Collégial
H	22	Célibataire	DES
F	25	En couple	DES
H	38	En couple	5e secondaire
F	44	Monoparental	4e secondaire
F	28	Sans réponse	3e secondaire
H	61	En couple	Collégial
H	25	En couple	DES

4.2.1 À propos des pratiques de sécurisation culturelle : Centre Mitshapeu

Tout comme pour le premier cas, les pratiques professionnelles de sécurisation culturelles (gestion, enseignement, accompagnement et soutien à l'apprentissage) sont présentées en lien

avec les éléments mentionnés (nombre d'occurrences[10]) par les participants pour chacun des trois objectifs de recherche : les pratiques de sécurisation culturelle, les pratiques transformées et les pratiques jugées les plus sécurisantes. Un tableau présente, en guise de synthèse, les exemples de pratiques de sécurisation culturelle (obj. 1), les éléments de pratiques transformées (obj. 2) et les conditions favorables nommées par les élèves (obj. 3).

4.2.1.1 Pratiques de sécurisation culturelles liées à la gestion au Centre Mitshapeu

Pour les pratiques de sécurisation culturelles liées à la gestion, les propos partagés par les directions (FGA et FP) et l'agent de développement portent essentiellement sur l'attestation d'études professionnelles en charpenterie-menuiserie offerte à l'intérieur de leur centre respectif nécessitant un partenariat ou une collaboration entre ceux-ci : 1) un partenariat obligatoire entre le Centre Mitshapeu et le CFP de Sept-Îles pour offrir le programme à une cohorte innue de la communauté de Matimekush-Lac-John; 2) le CFP de Sept-Îles requiert la collaboration du Centre Mitshapeu pour louer les espaces requis dans son offre de formation à une cohorte mixte (allochtone et autochtone) qui prend place en territoire innu; 3) un partenariat obligatoire entre les établissements pour offrir le programme à une nouvelle cohorte à venir dans la communauté naskapie de Kawawachikamach.

Les éléments les plus importants mentionnés (11 occurrences), reliés aux exemples de pratiques de sécurisation culturelle (objectif 1), sont évoqués par les directions de centres (FGA et FP) et sont en lien avec les activités de sensibilisation portant sur les enjeux et réalités des Premières

[10] Une occurrence fait référence à un passage codé dans les verbatims des entretiens individuels ou des groupes de discussion accompagnés.

Nations à mener auprès du personnel et des élèves allochtones, l'embauche de ressources humaines compétentes ainsi que la façon d'offrir le programme en respect de la langue et de la culture des Premières Nations.

En effet, il est rapporté par la direction FP que la formation en sécurisation culturelle est un élément à considérer pour travailler avec les membres des Premières Nations :

> Si on essaie de former tout notre personnel à la sécurisation culturelle, on a augmenté notre équipe de services complémentaires depuis plusieurs années, au niveau des techniciens dans le travail social, on a engagé une psychoéducatrice l'année passée. Puis on veut que ces gens-là, oui, reçoivent de la formation, mais aussi puissent mieux accompagner les autres membres du personnel dans la compréhension des réalités autochtones pour que ça accroche moins. (DIR-FP)

La direction FGA évoque l'importance de considérer le profil de l'enseignant allochtone lors de son embauche afin de le renseigner sur les particularités de travailler avec des personnes issues des Premières Nations :

> Les formateurs qui viennent chez nous pour donner de la formation, on a une éducation à faire avec eux aussi pour leur faire prendre conscience qu'ils viennent chez nous. Ils viennent enseigner à des gens des Premières Nations. On a un travail, nous. Je suis toujours dans la franchise, puis dans la transparence, parce que je ne veux pas faire, mettre, offrir, dire […] Je veux donner l'information vraie et juste tout de suite pour que le choc soit moins grand. Comme je disais tantôt, enseigner en ville, enseigner en communauté, ce n'est pas du tout la même chose. Il y a des particularités. C'est de mettre les susceptibilités, puis les fragilités, à jour pour que les gens soient informés, puis que ce soit le plus doux et fluide possible pour tout le monde, autant pour les élèves que pour les enseignants, finalement. (DIR-FGA)

Comme autres exemples de pratiques de sécurisation culturelle, la direction FGA mentionne qu'il importe de tenir compte de l'expérience de l'enseignant allochtone auprès des communautés issues des Premières Nations et de sa capacité de tisser des liens de confiance avec les élèves. Elle priorise également le soutien à l'enseignant allochtone par l'embauche d'un formateur issu de la

communauté innue qui possède les compétences requises reliées au domaine. À Matimekush-Lac-John, il est mentionné par la direction FGA :

> Il y avait en aide, en support à l'enseignant allochtone aussi qui venait d'une région autre que la nôtre, un deuxième enseignant qui est issu des Premières Nations, qui était monsieur [nom de la personne], qui était là les vendredis. Et, il a assuré aussi une certaine partie de la formation pendant un mois où l'enseignant titulaire principal quittait pour une période de vacances pendant l'été. Ça, ça a bien été. C'est certain que les gens ont apprécié parce que l'enseignant parle, cet enseignant-là, parle la langue innu-aimun. (DIR-FGA)

Dans son offre de services pour sa cohorte mixte au Centre Mitshapeu, la direction FP évoque également l'embauche d'un assistant-formateur innu comme pratique de sécurisation culturelle : « Alors cela a vraiment aidé d'avoir un Innu à côté qui donne des cours et qui démontre qu'il a autant des compétences que l'enseignant principal, mais qu'il peut répondre à des questions en innu à côté, je suis certain que ça a aidé. Alors, c'est des relations qu'on développe » (DIR-FP). Une pratique de sécurisation culturelle mentionnée par la direction FGA fait référence à « l'ajustement du contenu du programme de formation selon nos pratiques, en respect de la langue et de la culture » (DIR-FGA).

Au CFP, l'ajustement des tâches administratives pour tenir compte des enjeux et des réalités des Premières Nations est mentionné comme une pratique de sécurisation culturelle :

> Nous, on est plus en arrière pour faire l'administratif. Dans le fond, on n'avait pas le mandat d'adapter, je ne sais pas sur quel plan on aurait de l'adaptation à faire. Peut-être pour gérer les présences, les absences, on a plus de latitude, parce qu'on sait que la plupart des membres des Premières Nations ont des enfants, et souvent, ils sont monoparentaux. Ça, c'est une des adaptations qu'on a mises en place. (AD-FP)

Pour la cohorte mixte utilisant les installations au Centre Mitshapeu, une pratique de sécurisation culturelle mentionnée par l'agent de développement concerne précisément le discours respectueux de la direction FP :

> Une des choses que le directeur général a dites aux étudiants, c'était plus pour les étudiants non autochtones : vous allez étudier dans le centre de formation des Innus. N'oubliez pas que vous êtes chez les Innus, puis d'être respectueux, puis de garder ça en tête que quand on est des invités quelque part, on agit en invité. (AD-FP)

Les éléments de pratiques transformées évoquées dans les propos des participants, en lien avec l'objectif 2 de la recherche, sont rapportés par la direction FGA, l'enseignant allochtone, l'agent de développement CFP et la direction FP. Plusieurs éléments mentionnés (19 occurrences) font référence aux enjeux et aux défis rencontrés dans le cadre du partenariat établi entre le Centre Mitshapeu et le CFP de Sept-Îles en réponse à :

- Une offre de l'AEP du CRÉA en régions éloignées, précisément dans la communauté innue de Matimekush-Lac-John, et;
- Une offre de l'AEP du CFP dans les locaux du Centre Mitshapeu.

La direction FGA, membre de la nation innue, possède 24 années d'expérience en milieu provincial. Selon elle, des adaptations sont nécessaires pour travailler en milieu innu. Son expérience est spécifique du domaine de la gestion en FGA. Pour offrir le volet FP au Centre Mitshapeu, la direction FGA a eu recours au soutien d'un mentor allochtone issu du domaine de la FP. Celui-ci possédait plusieurs années d'expérience dans la gestion d'un centre de formation générale aux adultes et de formation professionnelle. Le Centre Mitshapeu a vu à l'élaboration d'un plan de développement dans le domaine de la FP et plusieurs postes en FP sont à combler

dans son centre. Selon la direction FGA, une coordination avec la communauté est nécessaire pour offrir la FP en régions éloignées : « Ce qui est l'idéal, c'est d'avoir un point de contact à même la communauté qui est capable de nous assurer un suivi et une bonne communication » (DIR-FGA). La direction FGA mentionne également l'obligation d'un partenariat avec un CFP pour offrir l'AEP : une bonne collaboration qui amène à une répartition des tâches convenues entre les établissements pour s'assurer des suivis à distance auprès de la communauté. Par exemple, il est de la responsabilité du Centre Mitshapeu d'embaucher son enseignant. Selon la direction FGA, pour soutenir le démarrage du programme FP en régions éloignées, les ressources professionnelles requises sont un coordonnateur FP, un agent de liaison, un agent de suivi et un agent d'accompagnement. Il est important d'avoir une personne-ressource en communauté auprès de qui assurer la communication et les suivis.

Les transformations réalisées par l'enseignant allochtone sont en lien avec l'ajustement des contenus :

> On n'a pas le temps d'expliquer, même les examens. Ils nous donnent les mêmes examens qui se donnent au DEP. Ils nous demandent de donner les mêmes examens à l'AEP. Ça ne marche pas là. Même les examens, il faut les adapter à ça. Mais ça reste quand même le travail de l'enseignant. (ENS)

L'enseignant allochtone est embauché par le Centre Mitshapeu, et cela soulève des adaptations nécessaires relativement aux pratiques administratives et financières du Centre Mitshapeu, notamment des enjeux qui sont soulevés dans le domaine des salaires. Lors des entretiens individuels, il est également mentionné que la gestion des comportements a été assurée par le CFP. Par exemple, des mesures d'intervention sont entreprises par le CFP dans le cas de

comportements perturbateurs chez un élève afin de s'assurer de la sécurité de l'enseignant et des autres élèves.

L'agent de développement du CFP mentionne que la répartition des tâches nécessaires dans le partenariat est établie entre le CFP et le Centre Mitshapeu. Par exemple, le CFP est porteur du programme, et c'est le Centre Mitshapeu qui offre le programme en communauté et qui s'assure du recrutement de l'enseignant et des élèves. Au CFP, les pratiques transformées mentionnées par l'agent de développement portent notamment sur la gestion administrative reliée aux admissions et aux absences. Par exemple, pour avoir accès aux documents d'admission, des preuves informelles peuvent convenir. Un élève peut être admis et inscrit même s'il lui manque des documents. En ce qui a trait à la gestion des absences, le CFP ajuste son système de règlements à un cadre précis pour la clientèle innue : « On a fait la différence entre punir pour des absences ou avoir des conséquences. De toute façon, c'est des adultes, la plupart ont des enfants » (AD-FP). En somme, selon l'agent de développement, le partenariat entre les deux établissements peut se comparer à un prêt de services selon une entente bien établie dans la répartition des tâches. Il mentionne que ce sont de proches collaborateurs et que leur partenariat ressemble plus à un échange de services.

Lors de l'entretien individuel, la direction FP mentionne aussi l'établissement d'une entente avec le Centre Mitshapeu à l'effet de tenir compte d'une répartition de tâches et du budget. Toutefois, les défis rencontrés portent sur l'ajustement des règles budgétaires proposées par le MEES pour le CFP et sur les règles administratives du Centre Mitshapeu; celles-ci demeurant sous la gouvernance du conseil de bande de la communauté. Cela soulève des transformations de

pratiques sur les plans administratif et financier : « Il faut que le climat de confiance soit très bon pour que les gens continuent à faire affaire ensemble » (DIR-FP). Une rencontre entre les deux établissements est réalisée pour effectuer le bilan de l'AEP offerte en partenariat : le CFP est en attente des documents d'admission une semaine avant la fin de la formation : « Puis, si on ne réussit pas à aller chercher ces documents-là; malgré qu'ils auront terminé la formation, ils n'auront pas de diplôme, puis nous, on n'aura pas notre financement […] Il faut des gens de confiance dans les communautés qui recueillent les documents » (DIR-FP). Les pratiques transformées au CFP portent aussi sur le plan de la logistique, notamment pour l'administration rapide des tests d'équivalence et/ou pour offrir des cours de rattrapage pour obtenir les prérequis à l'admission. Selon la direction FP, des ajustements dans les contenus du programme selon la réalité de la communauté sont évoqués comme des pratiques transformées :

> Le programme de l'AEP n'était pas complet au début de la formation. Il s'est rajouté des éléments durant la formation, là, pour devenir maintenant un programme plus complet […] Il y avait des aspects de la formation qui n'étaient peut-être pas à propos pour Schefferville. L'objectif, c'était vraiment d'avoir des gens qui allaient rester, qui allaient travailler à Schefferville. Ce n'était pas de former des charpentiers qui allaient travailler en ville. (DIR-FP)

Sur le plan des ressources matérielles, des enjeux qui supposent une transformation des pratiques au CFP font référence aux transports des équipements et du matériel en région éloignée :

> Il faut commander le stock, il faut le mettre dans des conteneurs. Il fallait le mettre dans un certain ordre pour qu'à Schefferville, quand il ouvre le conteneur, les choses qui sont sur le […] tout de suite là, c'est des choses dont j'ai besoin tout de suite. Puis la compétence suivante est dans le fond. Donc, de penser à bien ranger les choses pour que les enseignants, en ouvrant les conteneurs, aient tout de suite ce dont ils ont besoin. (DIR-FP)

Concernant les conditions favorables nommées par les élèves en lien avec les pratiques qu'ils jugent les plus sécurisantes (objectif 3), huit (8) occurrences sont soulevées. Les élèves consultés évoquent le privilège que le programme soit offert en communauté (4 élèves) : « C'est vraiment un avantage! Aujourd'hui, on est 14 à finir. Parce que la plupart, on n'aurait pas pu partir. Le service de garde à trouver, un appartement, puis inscrire nos enfants à l'école, les moyens de transport. C'est gros! Amenez-en des cours! »

Les défis reliés au déménagement à l'extérieur de la communauté pour étudier dans un programme (4 élèves) sont mentionnés :

> Oui, il y a une grosse différence parce que (là-bas… tu es ici chez toi). Tu es plus à l'aise, ton sentiment d'appartenance est ici. (Ta famille) quand tu pars à l'extérieur : l'appartement. Tu dois connaître le milieu provincial. Je suis allée au cégep : [nom du cégep], le programme se donnait. Tu es en ville, même à Sept-Îles. La communauté innue est près, tu dois quand même partir. Tu dois trouver tout ce dont tu as besoin, avoir de l'argent, gérer tout ça. Et puis ici, tu n'as qu'à te lever et partir de chez toi. C'est plus facile. Il n'y a rien de plus facile que de recevoir la formation dans ta communauté.

Des enjeux sont soulevés en ce qui a trait à la disponibilité du matériel et des équipements (4 élèves) : « Il faudrait de l'organisation. Si on n'est pas juste à côté de la ville, le matériel arrive en train. Il faudrait prévoir tout le matériel qui soit là. » En lien avec la transférabilité du programme de FP, un élève relève les enjeux reliés aux espaces et à la disponibilité des formateurs qui ont été signalés :

> Cela a été difficile de monter ça, mais on a réussi à le faire et à le monter. On a mis les efforts pour le faire. Comme tu parles de la formation professionnelle : oui, il est possible de le faire. Il faudrait trouver où est-ce qu'on va l'enseigner? C'est ça qui est difficile. Où est-ce qu'on va installer? Ce qui manque : c'est ça qu'on va enseigner et où on va le monter.

Le tableau 4.10 présente la synthèse des pratiques de sécurisation culturelles identifiées liées à la gestion dans les propos des participants pour les exemples de pratiques de sécurisation

culturelle (obj.1), les éléments de pratiques transformées (obj.2) et les conditions favorables nommées par les élèves (obj.3).

Tableau 4.10 Synthèse des pratiques de sécurisation culturelle liées à la gestion en fonction des objectifs au Centre Mitshapeu

Pratiques de gestion : Centre Mitshapeu		
Exemples de pratiques de sécurisation culturelle (obj. 1)	Éléments de pratiques transformées (obj. 2)	Conditions favorables nommées par les élèves (obj. 3)
Choisir un enseignant allochtone sensible aux réalités des élèves	Prendre en considération l'expérience avec des PN lors de l'embauche d'un enseignant allochtone	
Embaucher un formateur innu de la communauté en soutien à l'enseignant allochtone	Soutenir la formation d'un formateur innu de la communauté	
Offrir de la formation sur la sécurisation culturelle aux membres du personnel allochtone	Former les membres du personnel du CFP sur les réalités autochtones	
Ajuster le programme et les services en respect de l'identité	Démontrer de la flexibilité dans la gestion administrative et la gestion des absences Ajustements des contenus selon l'exercice du métier dans la communauté	Contenu du programme ajusté selon l'exercice du métier dans la communauté Soutien pour l'acquisition des préalables
Offrir une formation professionnelle en région éloignée	Coordonner l'offre de services en communauté avec les partenaires Obtenir les services de soutien d'un consultant externe avec expérience en FP Établir une entente juste et équitable où les rôles et les responsabilités sont bien définis (dépenses, achats, locations, ressources humaines et matérielles)	Programme de formation qui mène à l'obtention d'un diplôme Pas de déplacement à l'extérieur à prévoir Formation offerte dans la communauté Sentiment d'appartenance à la communauté

4.2.1.2 Pratiques de sécurisation culturelle liées à l'enseignement au Centre Mitshapeu

Dans le deuxième cas des pratiques de sécurisation culturelle, plusieurs exemples de pratiques d'enseignement (18 occurrences) ressortent des propos analysés de l'enseignant allochtone, de la direction FP et de l'agent de développement. Plus précisément, nous avons relevé cinq (5) occurrences d'exemples de pratiques de sécurisation culturelle, huit (8) occurrences relatives aux éléments de pratiques transformées et cinq (5) occurrences liées aux conditions favorables nommées par les élèves en lien avec les pratiques qu'ils jugent les plus sécurisantes.

De manière plus précise, les exemples de pratiques de sécurisation culturelles (objectif 1) liées à l'enseignement concernent la communication en langue innue, la relation de qualité entre l'enseignant allochtone et les élèves, la connaissance des enjeux et des réalités des Premières Nations chez l'enseignant allochtone; son habileté à enseigner aux Premières Nations, l'ajustement de ses stratégies éducatives et l'ajustement des concepts à la réalité et à l'expérience de l'élève innu. Celles identifiées sont mentionnées par l'enseignant et l'agent de développement. Par exemple, une pratique de sécurisation culturelle évoquée pour l'enseignant peut faire référence au fait de laisser la place aux interactions spontanées entre les élèves : « Tu sais, moi, c'était naturel de les laisser faire, de les laisser parler, de se parler entre eux autres, puis de rire entre eux autres » (ENS).

Les pratiques d'enseignement, évoquées par l'agent de développement, sont en lien avec la qualité de la relation entre l'enseignant et les élèves, et son habileté à enseigner auprès des personnes issues des Premières Nations. Celles-ci sont mentionnées comme pratiques de

sécurisation culturelle. Voici les propos évoqués par l'agent de développement en ce qui a trait à la relation de qualité entre l'enseignant et les élèves :

> On est à distance et les communications sont plus difficiles. On n'avait pas le choix de laisser le professeur aller. Alors le choix qu'on a fait, c'est d'essayer d'avoir le moins de changements possible dans les enseignants, parce qu'il semblait y avoir un lien, un bon lien avec les étudiants. Alors on regardait ça de loin, la façon dont il faisait les apprentissages. Il a vraiment pris l'approche de développer une relation d'amitié avec les étudiants, un lien affectif. Ça a vraiment fonctionné aussi. On a eu moins de pertes d'étudiants à la cohorte de Matimekush-Lac-John. (AD-FP)

Les connaissances sur les enjeux et réalités des Premières Nations de l'enseignant allochtone, son habileté à enseigner aux Premières Nations et les ajustements des concepts à la réalité et à l'expérience de l'élève font partie des pratiques de sécurisation culturelle. La mise en place de stratégies éducatives ajustées par un enseignant, par exemple réduire la longueur des textes, utiliser des images et vérifier la compréhension de l'élève de façon individuelle, est évoquée comme pratique de sécurisation culturelle par l'agent de développement.

Pour l'objectif 2 relié aux éléments de pratiques transformées, huit (8) occurrences sont évoquées par l'enseignant allochtone, la direction FP et l'agent de développement. L'enseignant allochtone soulève les défis pour enseigner les contenus de l'AEP, notamment pour les ajustements du programme ayant été réalisés par le Ministère. Il s'en est valu des ajustements en ce qui a trait aux compétences essentielles du métier de même que des ajustements à l'intérieur du contenu du programme en réponse aux besoins et à la réalité du milieu. Voici les mots de l'enseignant :

> Ça veut dire que toutes ces cohortes-là, ils ne savent pas faire d'escaliers. Ils ne savent pas comment. C'est sûr que moi, je leur en ai parlé, je leur ai montré, je leur ai donné des petites idées de comment ça fonctionne, mais ce n'est jamais comme suivre le cours au complet. La

> formation, oui, c'est un AEP. C'est une demi-formation. Le reste, ils vont le suivre sur les chantiers. (ENS)

D'autres ajustements sont menés par l'enseignant, notamment auprès des élèves ayant des enfants à charge : cela requiert une flexibilité en ce qui a trait aux absences auprès des élèves mères monoparentales.

L'agent de développement du CFP mentionne l'importance de s'assurer d'une gestion particulière en ce qui a trait aux reprises d'examens. Voici ce qu'il mentionne à ce sujet : « Je suis à peu près certain que l'enseignant qui est là est déjà habileté à enseigner aux Premières Nations. Il doit déjà faire plus de reprises qu'il est supposé, il doit mettre l'accent sur certaines choses plus que d'autres » (AD-FP).

L'ajustement des contenus selon l'exercice du métier est aussi évoqué par la direction FP comme pratiques transformées :

> C'est le même diplôme. C'est juste que les gens là-bas nous exprimaient que dans le DEP qui dure 1350 heures, on prend beaucoup de temps pour expliquer certaines notions de toiture, de tout ça. Mais dans l'AEP, par exemple, les chevrons de toit, les élèves, ils n'apprennent pas à les fabriquer. Ils sont commandés, ils arrivent sur un camion, on fait juste les poser. Parce que dans le DEP, on les fabrique, les chevrons de toit. Mais à Schefferville, est-ce qu'on va commander des chevrons qui sont très gros, puis amener ça à Schefferville tout le temps? Il y a des chances qu'on les construise là-bas, là. Ça va être beaucoup plus simple de commander des piles de planches, puis de les fabriquer. Donc, il a fallu donc, même si ce n'était pas prévu dans le programme, donner ce bout de formation là, parce que ça, ça va être très utile à Schefferville. (DIR-FP)

Les conditions favorables nommées par les élèves en lien avec les pratiques qu'ils jugent les plus sécurisantes (objectif 3) comptent cinq (5) occurrences. Le travail de l'enseignant tout au long du parcours scolaire des élèves a été reconnu à plusieurs reprises : « Premièrement, il a cru en nous. Il a vu qu'on avait du potentiel, qu'on allait arriver à faire de quoi, pour dire quelque chose. » Les

ajustements faits à l'intérieur du programme de formation selon les besoins des élèves et de la communauté sont évoqués par les élèves :

> Dans une communauté innue, ce n'est pas comme vivre en ville. Il y a quelqu'un de : portes et fenêtres, il va y avoir une compagnie, il y en a plusieurs. Et ici, tu dois savoir faire plusieurs travaux si tu veux travailler, ici en construction. Tu ne trouveras pas une personne pour faire spécifiquement de la céramique, les portes. Nous n'avons rien ici, nous devons nécessairement savoir tout ce qu'un menuisier sait faire. C'est comme ça qu'il nous a défendus.

Le développement des compétences et la formation d'un formateur innu issu de la communauté sont évoqués comme pratiques jugées les plus sécurisantes par les élèves :

> Il a montré à [nom du formateur innu]. Il a montré à [nom du formateur innu] comment enseigner. [Nom du formateur innu] parle en innu. Moi, j'ai apprécié qu'un Innu nous ait enseigné le temps qu'il était ici. C'est bien qu'un Innu d'ici nous montre ses savoirs. Lui (enseignant allochtone), il était parti en vacances.

Les stratégies d'enseignement utilisées dans le cours lors de l'entretien de groupe sont évoquées comme pratiques jugées les plus sécurisantes :

> On a les deux côtés de la médaille aussi, et en même temps, mais l'enseignement est plus facile. On peut capter assez vite. Des fois, oui, je comprends, il y a des termes que [enseignant allochtone] a dit, qu'on ne comprend pas, mais qu'on devrait apprendre : les [solives], des affaires de même puis les termes en français, à cent piastres, même moi qui suis habitué en français, j'ai eu de la misère des fois, parce que [formateur innu] y me disait, la façon qu'on devrait comprendre.

Un sentiment de sécurité est soulevé par un élève en lien avec les stéréotypes, les préjugés et le racisme vécu en milieu urbain :

> Puis en même temps, j'ai fait un peu de DEP à [noms de plusieurs villes]. Au niveau du racisme systémique qui est encore là, qui est implanté dans les Allochtones. Je ne sais pas si ça doit être inné ou naturel. Puis quelquefois, les professeurs le voient ou l'implantent systématiquement parce que s'en rend pas compte. Puis ça, c'est difficile. Puis se sécuriser, oui, au niveau de la famille, c'est sûr, ici. Parce qu'on s'entraide [...] Puis je remercie [enseignant allochtone], c'est qu'il nous comprend là-dedans […] Juste avec la persévérance. Puis, parce qu'on est fort ensemble. Là-bas, là, on serait perdu. On aurait abandonné. Avec toutes les embûches personnelles. Mais, en tout cas, pour remercier [enseignant allochtone] qui est l'allochtone. Ça, je le considère très, très, très. Merci.

Le tableau synthèse 4.11 présente une vue d'ensemble des pratiques de sécurisation culturelle relatives à l'enseignement, toujours en lien avec chacun des objectifs de la recherche : les exemples de pratiques de sécurisation culturelle (obj.1), les éléments de pratiques transformées (obj.2) et les conditions favorables nommées par les élèves (obj.3).

Tableau 4.11 Synthèse des pratiques de sécurisation culturelle liées à l'enseignement en fonction des objectifs au Centre Mitshapeu

Pratiques d'enseignement : Centre Mitshapeu		
Exemples de pratiques de sécurisation culturelle (obj. 1)	Éléments de pratiques transformées (obj. 2)	Conditions favorables nommées par les élèves (obj. 3)
Établir une relation de qualité entre l'enseignant et les élèves	Assurer de la souplesse dans la gestion des absences	Disponibilité de l'enseignant allochtone Absences de préjugés et de stéréotypes
Connaître les enjeux et réalités des PN chez l'enseignant	Prendre en compte des contextes familiaux — mères monoparentales et autres	
Favoriser l'ajustement du contenu à la réalité et à l'expérience de l'élève	Ajuster le contenu du programme selon l'exercice du métier dans la communauté Arrimer l'enseignement de la partie pratique en lien avec le contenu de l'examen Assurer de la flexibilité dans la reprise d'examen	Soutien dans l'acquisition des compétences Soutien de l'enseignant pour l'obtention du diplôme Flexibilité dans les stratégies d'enseignement Ajustement du contenu du programme selon l'exercice du métier dans la communauté
Favoriser la formation d'un formateur innu	Soutenir le développement des compétences d'un formateur innu	Disponibilité de l'enseignant allochtone et du formateur innu : les enseignements sont donnés selon deux styles d'enseignement

4.2.1.3 Pratiques de sécurisation culturelles liées à l'accompagnement au Centre Mitshapeu

Pour les pratiques d'accompagnement reliées au parcours de vie de l'élève, celles-ci sont mentionnées par l'enseignant allochtone, l'agent de développement et la direction FP. Les

participants mentionnent, entre autres, les pratiques d'accompagnement privilégiées auprès de l'enseignant et des élèves. Elles peuvent relever de la formation d'un formateur et de la collaboration ayant lieu avec un centre local d'emploi et de formation de la communauté. Au total, 18 occurrences sont évoquées pour chacun des 3 objectifs : exemples de pratiques de sécurisation culturelle (7 occurrences), éléments de pratiques transformées (10 occurrences) et conditions favorables nommées par les élèves (1 occurrence).

Concernant les exemples de pratiques de sécurisation culturelle (objectif 1), sept (7) occurrences sont relevées. Dans le cadre de ses tâches, l'enseignant allochtone voit au développement des compétences d'un de ses anciens étudiants innus. Il l'accompagne pour devenir formateur afin d'être accompagné dans son enseignement :

> Je leur ai proposé que je sois le tuteur et que je fasse la formation à [nom de l'assistant-formateur innu], ce qui a été accepté. Avec [nom de l'assistant-formateur innu], ça s'est bien passé. Il a suivi les cours. Je l'ai introduit. Au début, pendant que j'enseignais, il était présent. Après ça, je l'ai laissé tout seul. Il a quand même donné deux cent cinquante heures de cours sur les sept cent cinquante heures. (ENS)

Le soutien d'un formateur de la communauté qui parle la langue innue est évoqué comme une pratique d'accompagnement à l'enseignant allochtone : « [Assistant-formateur innu], bien, l'avantage, lui, il connaissait ces gens-là. Il parle leur langue. Il n'a pas à s'adapter à eux autres comme moi j'ai fait » (ENS).

Comme pratique d'accompagnement, l'agent de développement recourt à la collaboration d'une agente du centre de développement des ressources humaines des Premières Nations du Québec

(CDRHPNQ) de la communauté pour les procédures administratives du CFP et pour soutenir l'enseignant allochtone :

> Elle a travaillé pour la CDRH, elle nous aidait en support. Il n'y avait personne là-bas pour nous envoyer les documents. Donc, la gestion de documents. Dans le fond, [nom de l'agente de la CDRH), m'appelait par Teams et elle me montrait le document. Moi, je l'ai photocopié, puis je l'estampais, copie conforme. C'est toutes des adaptations qu'il faut faire. (AD-FP)

Lorsque l'enseignant rencontre une situation difficile avec un élève, le CFP assure également un accompagnement dans la gestion des comportements difficiles auprès de l'élève.

La direction FP privilégie un accompagnement personnalisé auprès de sa clientèle innue :

> On sait qu'on doit avoir un accompagnement assez personnalisé avec nos élèves autochtones. On doit développer avec eux un lien qui fait que l'élève, il vient, oui, pour réussir son programme, mais il vient aussi pour nous rencontrer. Il vient aussi pour vivre dans un milieu de vie où il va se sentir accueilli, intégré, il va avoir du plaisir. (DIR-FP)

La direction FP comprend les avantages d'offrir des formations en régions éloignées, compte tenu des enjeux et des réalités des communautés des Premières Nations :

> Souvent, les apprenants, ce ne sont pas nécessairement des jeunes de 17 ans qui n'ont pas d'engagement dans la vie, c'est des gens, des fois, qui ont déjà des familles, puis quitter leur milieu, loin de leurs enfants, pendant plusieurs mois, ça représente un gros défi. Donc, avoir une formation sur place puis pouvoir retourner souper et coucher à la maison tous les soirs, c'est un avantage indéniable qui va leur permettre de compléter une formation. Ça, c'est clair qu'il y a un avantage à pouvoir donner de la formation en milieu éloigné. (DIR-FP)

Le nombre d'occurrences en lien avec les éléments de pratiques transformées (objectif 2) totalise 10 occurrences. L'enseignant allochtone reçoit un accompagnement spécialisé par le CFP et la CDRHPNQ de la communauté dans le cadre de ses fonctions à titre d'enseignant auprès de la cohorte d'élèves innus. Par exemple, l'accompagnement de l'agente de la Commission de

développement des ressources humaines des Premières Nations du Québec et du Labrador (CDRHPNQ) de la communauté lui permet d'avoir accès à son atelier, de faire installer les équipements et d'avoir le matériel requis pour donner son cours. Des enjeux sont soulevés en ce qui a trait au transport pour recevoir son équipement et son matériel avant d'enseigner un contenu précis, étant donné que celui-ci doit se faire par transport ferroviaire. L'enseignement offert à une cohorte d'élèves innus, qui comptait également sept (7) mères monoparentales, évoque une transformation des pratiques d'accompagnement. Voici les propos de l'enseignant :

> Elle a cinq filles, c'est elle qui a quatre-cinq enfants, et puis c'est tous des petits. Elle est arrivée ici, dans le char… Son auto était pleine d'enfants […] Non, non, mais c'est ça. Alors c'est ça, il faut... Comme je dis... Quand je parlais avec [consultant en FP], je lui ai dit ce n'est pas à eux autres de s'adapter à moi, c'est à moi de s'adapter à eux autres. (ENS)

Le soutien administratif du CFP est en lien avec la gestion d'un cas-élève difficile, et la gestion des absences est évoquée comme une pratique transformée. Voici ce que la direction du CFP rapporte à ce sujet : « [Agent de développement] a été plus là dans la gestion à Matimekush comme je vous disais : monter les dossiers, suivre les dossiers, comment ça fonctionne avec le prof, est-ce qu'il y a des enjeux ou pas d'enjeux? » (DIR-FP).

En lien avec l'objectif 3, les conditions favorables nommées par les élèves en lien avec les pratiques qu'ils jugent les plus sécurisantes sont relatives à la conciliation études et famille : « Aussi quand les enfants tombent malades, par exemple, la grippe. J'élève mes enfants seule, c'est ce que je trouve difficile. Plusieurs fois, je soigne mon enfant et je l'envoie quand même. C'est ça là. »

Les pratiques de sécurisation culturelles liées à l'accompagnement évoquées par les participants pour chaque objectif de la recherche sont présentées dans le tableau synthèse suivant :

Tableau 4.12 Synthèse des pratiques d'accompagnement en fonction des objectifs au Centre Mitshapeu

Pratiques d'accompagnement : Centre Mitshapeu		
Exemples de pratiques de sécurisation culturelle (obj. 1)	Éléments de pratiques transformées (obj. 2)	Conditions favorables nommées par les élèves (obj. 3)
Former un formateur innu de la communauté qui parle la langue innue	Permettre à l'enseignant d'offrir la formation de formateur à un ancien élève innu de la communauté	
S'adapter aux enjeux et aux réalités des élèves innus	S'assurer que l'enseignant s'adapte aux situations de ses élèves (monoparentalité, enfants à charge, etc.)	Meilleure conciliation études-famille
S'adapter sur le plan administratif	Encourager la collaboration entre l'enseignant et l'agent de développement pour la gestion des absences et des difficultés rencontrées	

4.2.1.4 Pratiques de sécurisation culturelle liées au soutien à l'apprentissage au Centre Mitshapeu

Les pratiques de sécurisation culturelle liées au soutien à l'apprentissage et au parcours scolaire de l'élève, qui sont à privilégier auprès des personnes innues, font références aux différentes façons de faire en tenant compte des particularités culturelles. Les occurrences (13) évoquées pour chaque objectif de recherche se répartissent comme suit : les exemples de pratiques de sécurisation culturelle (4 occurrences), les éléments de pratiques transformées (8 occurrences) et les conditions favorables nommées par les élèves en lien avec les pratiques qu'ils jugent les plus sécurisantes (1 occurrence).

Les exemples de pratiques de sécurisation culturelle (objectif 1) comptent quatre (4) occurrences. Les pratiques de soutien qui tiennent compte des particularités culturelles sont évoquées par l'agent de développement. Dans le cadre de ses fonctions, l'agent de développement peut interpréter les interactions complexes entre le milieu innu et le milieu provincial *:*

> Souvent je peux servir d'interprète, on va dire interprète psychosocial, peut-être de décrire des comportements qui seraient perçus comme pas normaux de la part des allochtones parce qu'ils sont dans un format systémique. Et, puis de leur dire : regarde, ce n'est pas comme ça, si vous en allez dans cette direction-là, d'être très rigide, les Innus vont juste partir. Personne ne va être plus avancé. (AD-FP)

Cette pratique requiert la mise en place d'une collaboration propre aux modes de fonctionnement distinctif entre les différents établissements (FGA, CFP et CDRHPNQ) pour du soutien à l'élève et à l'enseignant.

Il est nécessaire de tenir compte des enjeux et des réalités de chaque élève, de considérer les enfants à charge, les maisons surpeuplées et la difficulté des élèves d'étudier le soir. Il évoque l'importance des adaptations à réaliser en fonction des enjeux et des réalités des élèves. Par exemple, une pratique à privilégier concerne la responsabilisation de l'élève quant à la gestion de ses absences.

> On leur donnait, qu'ils avaient le droit à 5 % d'absence pendant le cours, et puis qu'ils géraient comme ils voulaient. Si son enfant était malade, ils prenaient la journée, puis il n'y avait pas de conséquences. On leur a informé que c'est des adultes, et puis qu'on ne tape pas sur les doigts, on ne punit pas. Tu as le droit à tant de congés que tu peux prendre pendant le cours. (AD-FP)

Ces pratiques donnent des exemples inspirants en matière de soutien favorisant un ajustement aux besoins de chaque élève.

Les éléments de pratiques transformées (objectif 2) comptent huit (8) occurrences. Elles sont évoquées par la direction FGA et l'agent de développement du CFP. La direction FGA mentionne la mise en place d'un système de tutorat en place en FGA pouvant être transféré en FP comme une pratique transformée de soutien à l'apprentissage. Elle évoque également des activités de sensibilisation à mener auprès du personnel enseignant allochtone sur l'approche à préconiser pour soutenir les apprentissages des élèves innus : « C'est carrément un autre système de pensées où on n'est plus dans les cahiers. L'approche numéro un, c'est l'approche humaine, l'approche sociale. Après, quand tu as réussi ça, là, tu peux leur donner un crayon d'une main, puis commencer à travailler dans le cahier » (DIR-FGA). Les réalités soulevées par la direction FGA concernent des enjeux d'adaptation au système scolaire provincial chez les élèves : « C'est des gens qui sont sortis du réseau scolaire, souvent provincial, pour plein de raisons, parce que le système n'a pas collé. Ils n'ont pas réussi à s'adapter au système, parce qu'on sait que le provincial, c'est l'élève qui s'adapte au système » (DIR-FGA). La présence d'une conseillère en orientation pour les soutenir dans leur cheminement professionnel est évoquée comme une pratique transformée : « Il n'y a pas juste le DES qui existe. Il y a la voie du professionnel, il y a des AEP, il y a des DEP, il y a de la formation continue » (DIR-FGA).

L'agent de développement du CFP favorise la mise en place d'un système pour la gestion des absences comme une pratique transformée dans le cadre de ses fonctions : « C'est plus la logistique administrative de prendre les factures de matériel, de m'occuper du budget, de m'assurer de gérer dans le système les présences. J'ai demandé d'avoir un système particulier pour gérer les présences » (AD-FP). Il favorise des échanges et des discussions lors des demandes provenant des élèves :

> On essaie toujours de donner ce que les gens nous demandent et quand on ne peut pas, on explique pourquoi on n'a pas été capable. Alors cela démontre une forme de respect qui nous est retournée aussi comme gestionnaire. On n'a pas une pratique coercitive, on essaie de gagner le respect. Je pense que les meilleurs leaders sont ceux qui travaillent le plus. Alors quand les étudiants nous demandent quelque chose, on fait tout notre possible pour leur donner le plus rapidement et ça nous est retourné. Quand on leur demande quelque chose, ils agissent comme cela eux aussi. (AD-FP)

Les pratiques d'accompagnement transformées sont en lien avec une communication respectueuse entre l'élève et l'établissement : les actions menées auprès des élèves sont flexibles.

Le travail de l'agent de développement soulève des transformations des pratiques de soutien lorsque les cours sont offerts à des personnes issues de la nation innue :

> Ce sont des choses différentes comme les problèmes d'absentéisme, s'il manque son examen, il a droit à une reprise puis souvent c'est avec l'enseignant, mais il pourrait y avoir un filtre. Des fois, on peut s'attendre à ce qu'un enseignant soit plus rigide qu'un autre. […] S'il manque un examen, il a le droit de le manquer et il peut continuer son parcours, car il y a plusieurs compétences. Puis peut-être qu'ils vont en réussir dix compétences, il n'aura pas son diplôme, mais ça va quand même compter dans le bassin « sans formation » pour entrer dans le domaine de la construction. (AD-FP)

L'objectif 3 relié aux conditions favorables nommées par les élèves en lien avec les pratiques qu'ils jugent les plus sécurisantes (1 occurrence) fait référence au soutien de l'enseignant en ce qui concerne les défis reliés aux absences, aux maladies et à la mortalité. Ce soutien est mentionné comme une condition favorable par les élèves.

> Comme quand que mon frère est décédé, il m'a donné … Sinon si cela avait été le CRÉA, ils ne m'auraient pas laissé pour aller aux funérailles ! Il y a des choses de même là, des rendez-vous. Ils sont importants nos rendez-vous! C'est important d'aller aux rendez-vous pour nos enfants quand on en a à Sept-Îles. Si on les manque, on va attendre encore un an! C'est ça!

Le tableau synthèse 4.13 présente des pratiques de soutien à l'apprentissage évoquées par les participants pour chaque objectif de la recherche.

Tableau 4.13 Synthèse des pratiques de sécurisation culturelle liées au soutien à l'apprentissage au Centre Mitshapeu

Pratiques de soutien à l'apprentissage : Centre Mitshapeu		
Exemples de pratiques de sécurisation culturelle (obj. 1)	Éléments de pratiques transformées (obj. 2)	Conditions favorables nommées par les élèves (obj. 3)
Comprendre les interactions complexes entre le milieu PN et le milieu provincial	Prioriser une approche humaine auprès de l'élève Responsabiliser les élèves en ce qui a trait aux absences Assurer une vision commune dans la mise en place des services	
Favoriser le soutien du CFP sur les plans administratif et pédagogique	Donner de la latitude sur le plan administratif Mettre en place un système particulier pour la gestion des absences Favoriser la collaboration directe avec l'enseignant	Soutien pour relever les défis reliés aux absences, aux maladies et à la mortalité
Favoriser le soutien des services locaux auprès de l'élève et de l'enseignant		

Dans le prolongement de ces exemples de pratiques déclarées, les participants ont partagé des intentions de pratiques à développer pour mieux soutenir la persévérance et la réussite des élèves innus en FP. Les pratiques de gestion proposées font référence à la gestion des ressources humaines, notamment l'établissement d'un contrat de travail et le dépôt régulier des paies. L'embauche d'un coordonnateur et d'un agent de suivi en FP semble être une avenue à privilégier dans l'offre d'une FP en communauté pour s'assurer de la logistique dans la formation (expédier les équipements, par exemple). Il est aussi recommandé d'avoir un point de contact dans la communauté en région éloignée. Le développement et la mise en place des services conseils en orientation établis selon les particularités des élèves innus et d'un système de tutorat

individualisé sont également évoqués comme pratiques de soutien à la persévérance et à la réussite des élèves innus en FP.

4.2.2 Synthèse des pratiques transformées de sécurisation culturelle au Centre Mitshapeu

Au Centre Mitshapeu, les pratiques de sécurisation culturelles soulevées sont : offrir la formation en communauté, favoriser l'embauche de formateurs autochtones, considérer le profil de l'enseignant allochtone, former le personnel allochtone sur les enjeux et réalités des PN, faire des ajustements sur le plan administratif, favoriser les ajustements en fonction de l'expérience de l'élève innu et établir une relation de qualité avec l'élève.

Tableau 4.14 Synthèse des pratiques transformées de sécurisation culturelle au Centre Mitshapeu

Pratiques professionnelles	Synthèse des pratiques transformées de sécurisation culturelle
Gestion	• Prendre en considération l'expérience avec des PN lors de l'embauche d'un enseignant allochtone • Soutenir la formation d'un formateur innu de la communauté • Former les membres du personnel du CFP sur les réalités autochtones • Démontrer de la flexibilité dans la gestion administrative et des absences • Ajuster des contenus selon l'exercice du métier dans la communauté • Coordonner l'offre de services en communauté avec les partenaires • Obtenir les services de soutien d'un consultant externe avec expérience en FP • Établir une entente juste et équitable où les rôles et responsabilités sont bien définis (dépenses, achats, locations, ressources humaines et matérielles)
Enseignement	• Assurer de la souplesse dans la gestion des absences

	• Prendre en compte des contextes familiaux – mères monoparentales et autres • Ajuster le contenu du programme selon l'exercice du métier dans la communauté • Arrimer l'enseignement de la partie pratique en lien avec le contenu de l'examen • Assurer de la flexibilité dans la reprise d'examen • Soutenir le développement des compétences d'un formateur innu
Accompagnement	• Permettre à l'enseignant d'offrir la formation de formateur à un ancien élève innu de la communauté • S'assurer que l'enseignant s'adapte aux situations de ses élèves (monoparentalité, enfants à charge, etc.) • Encourager la collaboration entre l'enseignant et l'agent de développement pour la gestion des absences et des difficultés rencontrées
Soutien	• Prioriser une approche humaine auprès de l'élève • Responsabiliser les élèves en ce qui a trait aux absences • Assurer une vision commune dans la mise en place des services • Donner de la latitude sur le plan administratif • Mettre en place un système particulier pour la gestion des absences • Favoriser la collaboration directe avec l'enseignant

Au terme de cette première étape descriptive nous ayant permis d'identifier les pratiques de sécurisation culturelle au CRÉA Pessamit et au Centre Mitshapeu (objectif 1), ainsi que les éléments de pratiques transformées (objectif 2) et les conditions favorables nommées par les élèves (objectif 3), nous engageons maintenant un deuxième mouvement d'analyse dans le chapitre qui suit afin de voir ce qui fait la différence pour soutenir la persévérance et la réussite des élèves des Premières Nations en FP. Ce deuxième mouvement d'analyse nous permettra de dégager des pistes d'action transférables dans différents contextes de FP.

CHAPITRE 5
ANALYSE ET RÉSULTATS

Dans ce chapitre, nous poursuivons l'analyse des données et la présentation des résultats en commençant par identifier les éléments communs et les particularités des pratiques des deux CRÉA à l'étude, en lien avec chaque objectif de recherche. Par la suite, notre regard portera sur une analyse de ces pratiques rapportées à partir des dimensions de la sécurisation culturelle pour les deux CRÉA en tenant compte de notre vision holistique et de notre approche communautaire. Il sera également question des éléments rapportés par les participants relativement aux concepts de la persévérance et la réussite. En matière d'autodétermination, tel qu'envisagé dans notre modèle en arbre, nous présentons les pratiques de prise en charge des directions des deux CRÉA pour nous assurer de plus d'autonomie dans la gestion des programmes de FP.

Ce travail d'analyse se fait en trois temps : 1) une analyse intercas des pratiques rapportées; 2) une analyse transversale en lien avec la littérature existante; 3) un recoupement avec les composantes retenues à l'intérieur de notre modèle en arbre développé dans le cadre de cette étude. Nous terminons ce chapitre avec des pistes pour le développement de pratiques en FP bien ancrées dans les réalités des élèves des Premières Nations.

5.1 Analyse intercas : le CRÉA Pessamit et le Centre Mitshapeu

Une analyse transversale des données concernant les deux cas des pratiques de sécurisation culturelle en place dans les CRÉA, le CRÉA Pessamit et le Centre Mitshapeu, permet d'identifier les éléments communs et les particularités en lien avec les objectifs de la recherche. Cette section

présente d'abord les exemples de pratiques de sécurisation culturelle (obj. 1), les éléments de pratiques transformées répertoriés (obj. 2) de même que les conditions favorables nommées par les élèves (obj. 3) communs au CRÉA Pessamit et au Centre Mitshapeu pour chaque pratique professionnelle.

5.1.1 Les exemples de pratiques de sécurisation culturelle (obj.1)

Au total, 31 exemples de pratiques de sécurisation culturelle ont été répertoriés pour l'ensemble des pratiques professionnelles (gestion, enseignement, accompagnement et soutien). Les éléments évoqués par les participants proviennent des CRÉA et d'un CFP.

En ce qui concerne les pratiques de gestion, 10 exemples de pratiques de sécurisation culturelle émergent des propos des directions (FGA et FP), des enseignants, du formateur, de l'assistant-formateur et des intervenants scolaires (conseillère en orientation, technicienne en éducation spécialisée et agent de développement). Dans les deux CRÉA, la formation offerte en communauté innue est nommée par les participants. La mise en place du programme de formation requiert nécessairement l'embauche de ressources humaines innues qui possèdent les qualifications et les compétences requises. Au CRÉA Pessamit, notons que les membres du personnel embauchés sont issus de la communauté innue : direction de centre, formateur, assistant-formateur, technicienne en éducation spécialisée et conseillère en orientation, tous possèdent les compétences et les qualifications requises pour le poste. Par ailleurs, au Centre Mitshapeu et au CFP, des assistants-formateurs innus issus de la communauté sont embauchés pour accompagner les enseignants allochtones dans leur enseignement.

Parler la langue innue devient également un élément commun à considérer qui favorise la relation avec l'élève innu et le soutien à la compréhension des concepts.

Au Centre Mitshapeu, il importe de considérer le profil de l'enseignant allochtone lors de son embauche et de le renseigner sur les particularités de travailler avec des personnes issues des Premières Nations. Les activités de sensibilisation portant sur les enjeux et réalités des Premières Nations à mener auprès du personnel et des élèves allochtones sont aussi évoquées comme pratiques de sécurisation culturelle au Centre Mitshapeu et au CFP. La flexibilité dans le domaine des pratiques administratives du CFP est évoquée comme une pratique de sécurisation culturelle dans les deux CRÉA et le CFP. Les pratiques de sécurisation culturelle portent sur les ajustements des pratiques administratives du CRÉA selon la réalité des élèves : par exemple, la gestion des contrats avec les élèves innus de même que la présence de formateurs innus et d'une technicienne en éducation spécialisée innue spécifiquement attitrée à la cohorte d'élèves sont des particularités du CRÉA Pessamit. Par ailleurs, l'embauche de ressources humaines, la gestion des absences et les procédures reliées aux admissions et aux inscriptions sont des exemples de pratiques communes aux deux CRÉA.

Le tableau 5.1 présente la synthèse des éléments communs et des particularités reliés aux pratiques de sécurisation culturelle de gestion dans les deux CRÉA.

Tableau 5.1 Synthèse des éléments communs et des particularités intercas : les pratiques de gestion

<table>
<tr><th>Exemples de pratiques de sécurisation culturelle (obj. 1)</th><th>CRÉA Pessamit</th><th>Centre Mitshapeu</th></tr>
<tr><td rowspan="4">Pratiques de gestion</td><td colspan="2">Offrir la formation dans la communauté et en région éloignée</td></tr>
<tr><td colspan="2">Ajuster les règles administratives en respect de l’identité de l’élève innu</td></tr>
<tr><td colspan="2">Engager du personnel de la communauté qui parle la langue innue et qui possède les qualifications et les compétences</td></tr>
<tr><td>Former des groupes fermés d’élèves des Premières Nations</td><td>Choisir un enseignant allochtone sensible aux réalités des élèves</td></tr>
</table>

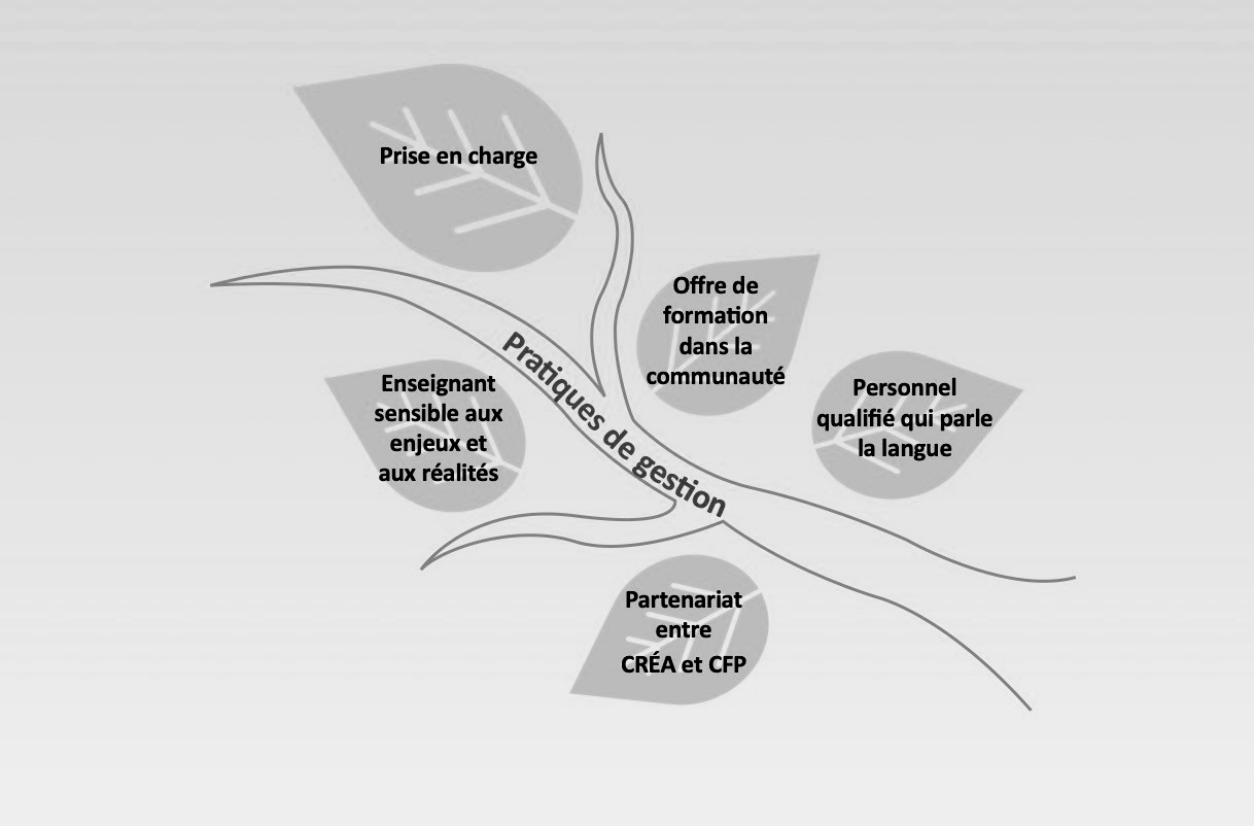
Les directions d’établissements scolaires contribuent à créer un milieu de vie accueillant par l’amélioration des services administratifs et pédagogiques, comme mentionné dans différentes études (Bernatchez, 2011; Couture *et al*., 2024; Pelletier *et al*., 2015). Dans les cas de la présente étude, ce milieu de vie accueillant passe par le déploiement de services qui répondent directement aux besoins des élèves innus. Dans ce contexte, le développement et la mise en œuvre d’un partenariat entre un CRÉA et un CFP sont essentiels pour offrir un programme de FP en communauté autochtone (Joncas *et al.*, 2025). Dans la mise en place du programme d’attestation d’études professionnelles en charpenterie-menuiserie, le rôle des directions des CRÉA est marqué par une conception autochtone du travail, étant donné que les décisions sont prises de façon démocratique (Deschênes, 2020). Ce rôle des directions peut se distinguer par la consultation non officielle des membres du personnel de l’école et des membres de la communauté externes de l’organisation, par exemple, les élus d’un conseil de bande.

Sur le plan administratif, l'organisation des services en communauté prévoit des aménagements structurels en cohérence avec les modes de vie et les réalités des élèves (Deschênes, 2024; Deschênes et Soumis, 2023; Institut national des mines du Québec [INMQ], 2023; Joncas *et al*., 2025; Lepage *et al*., 2023; Rock *et al.,* 2023). Il s'agit de développer des offres de formation qui reconnaissent et valorisent les spécificités culturelles des élèves en créant des milieux physiques familiers et accueillants pour ceux-ci (Deschênes et Soumis, 2023). Joncas *et al*. (2025) soulignent l'importance de partenariats forgés sur les besoins des communautés afin de favoriser le développement des occasions pour les élèves, leur famille et leur communauté. Sur le plan pédagogique, la mobilisation de savoirs et de pratiques de la communauté sert d'ancrage pour favoriser les apprentissages (Campeau et Ottawa, 2024; Deschênes, 2024; Rock *et al*., 2023). « Ces ancrages culturels se réfèrent à la connexion profonde et significative que les membres du groupe entretiennent avec leurs traditions, leur histoire, leur langue, leurs croyances et leur territoire ancestral » (Deschênes, 2024, p. 102). Ces ancrages culturels comprennent le rôle important des personnes aînées et gardiennes du savoir (Campeau et Ottawa, 2024) et prennent racine dans nos valeurs, nos croyances, notre langue, notre culture et nos savoirs traditionnels (Rock *et al*., 2023). Pour ce faire, l'embauche de ressources humaines qualifiées membres de la communauté, qui parlent la langue innue, est essentielle dans la mise en place des services administratifs et pédagogiques sécurisants, tout comme l'embauche d'enseignants allochtones capables de s'ajuster à la culture des élèves. Pour ce faire, il importe de renseigner l'enseignant allochtone, dans le cadre d'une formation favorisant l'acquisition de connaissances spécifiques des élèves, et de créer des espaces de rencontres indépendamment du contexte éducatif (INMQ, 2023), pouvant aller jusqu'à découvrir des caractéristiques culturelles des élèves en territoire ancestral.

La prise en charge est aussi nécessaire pour ajuster le fonctionnement et les services en fonction des besoins et des réalités des élèves. Sur cette nécessaire prise en charge de l'éducation dans nos communautés, certains auteurs (Lepage *et al*., 2023; Lévesque et Polèse, 2015) affirment qu'elle est le fondement de notre avenir, nous menant à notre capacité d'agir et à notre autonomisation pouvant soutenir le développement socioéconomique de nos communautés, elle démontre concrètement une prise en charge par et pour les Premières Nations.

Enfin, l'offre de formation dans la communauté est une pratique de sécurisation culturelle importante à retenir en matière de gestion, puisqu'elle permet de mettre à contribution les ressources de la communauté et, selon Lepage *et al*. (2023), cela favorise la réussite de projets de formation en communauté.

Figure 5.1 Les composantes des pratiques de gestion



Les exemples de pratiques d'enseignement répertoriés sont au nombre de huit (8). Selon les éléments communs et les particularités intercas rapportés par les personnes participantes, le formateur et l'assistant-formateur provenant de la même communauté et qui parlent la langue innue favorisent la compréhension des concepts chez les élèves. Il est également mentionné qu'une collaboration naturelle s'installe entre le corps enseignant de la FGA et de la FP en réponse aux besoins immédiats des élèves. Comme exemples de pratiques de sécurisation culturelle, il est mentionné que l'enseignement offert aux élèves peut être en lien avec le territoire et faire appel à des experts culturels (aînés) de même qu'à l'utilisation de la littérature autochtone. La qualité de la relation établie entre l'enseignant allochtone et les élèves est également mentionnée

comme pratique de sécurisation culturelle. D'autre part, l'enseignant allochtone peut avoir recours au soutien des pairs pour expliquer les concepts en langue innue aux autres élèves ayant de la difficulté à saisir les concepts enseignés en langue française. Les connaissances sur les enjeux et réalités de l'enseignant allochtone, son habileté à enseigner aux Premières Nations et les ajustements des concepts à la réalité et à l'expérience de l'élève sont également évoqués comme pratique de sécurisation culturelle. Elles concernent également l'ajustement des stratégies éducatives; par exemple, lire le manuel en français et l'expliquer en langue innue, favoriser la mise en pratique de la matière enseignée, utiliser des images et du matériel concret, et vérifier la individuellement la compréhension de l'élève.

Le tableau 5.2 présente la synthèse des particularités et des éléments communs reliés aux pratiques de sécurisation culturelle dans les deux centres régionaux en lien avec les pratiques d'enseignement.

Tableau 5.2 Synthèse des particularités et des éléments communs intercas : les pratiques d'enseignement

<table>
<tr><th>Exemples de pratiques de sécurisation culturelle (obj. 1)</th><th>CRÉA Pessamit</th><th>Centre Mitshapeu</th></tr>
<tr><td rowspan="4">Pratiques d'enseignement</td><td colspan="2">Offrir un enseignement entièrement en langue innue par des formateurs innus de la même communauté (favorise la compréhension des concepts)</td></tr>
<tr><td colspan="2">Ajuster les concepts à la réalité et l'expérience de l'élève : utilisation d'images et de matériel concret, utilisation des pairs pour expliquer les concepts</td></tr>
<tr><td>Favoriser la collaboration entre les formateurs, l'enseignant et les services complémentaires en réponse aux besoins immédiats des élèves</td><td>Connaître les enjeux et es réalités des PN chez l'enseignant allochtone</td></tr>
<tr><td>Faire appel au soutien des pairs pour donner les explications complémentaires en innu</td><td></td></tr>
</table>

	Favoriser l'établissement d'une relation de qualité entre l'enseignant, les formateurs et les élèves

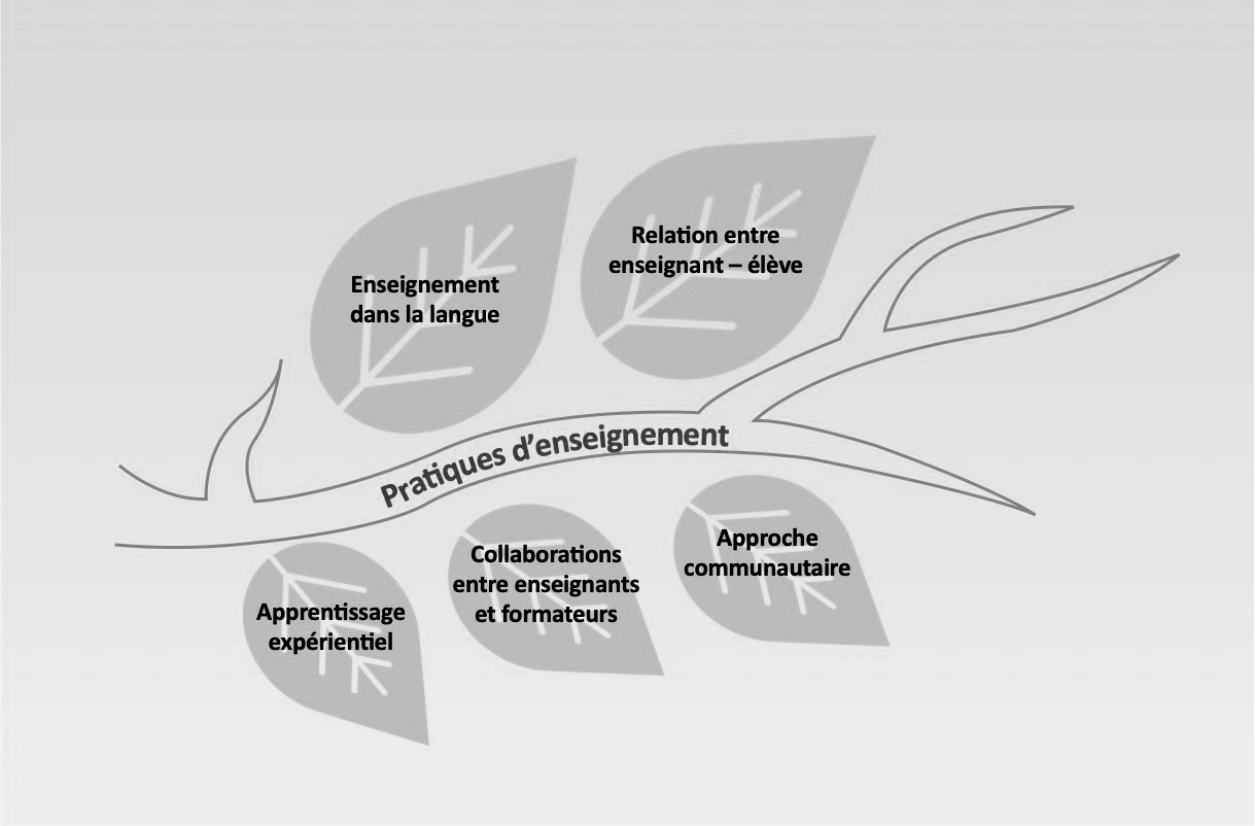
Dans les deux CRÉA et le CFP, l'enseignement donné en langue innue par un formateur et des assistants-formateurs innus de la communauté locale est jugé important, étant donné que le système de valeurs et les références culturelles et linguistiques demeurent les mêmes (INMQ, 2023). Ces derniers sont considérés comme les gardiens du savoir via ces apprentissages portés par la langue (Campeau et Ottawa, 2024). Sur le plan pédagogique, cela permet de mieux répondre aux besoins des élèves des Premières Nations (INMQ, 2023). Les pratiques d'enseignement pour soutenir la persévérance et la réussite d'élèves innus sont intimement liées à la langue et à la vie communautaire (Campeau et Ottawa, 2024; Couture *et al.,* 2024; Dufour et Bousquet, 2015; Lévesque et Polèse, 2015; Rock *et al.,* 2023). D'autre part, Veillard (2021) soutient cette idée voulant que de très nombreux apprentissages humains aient une origine sociale. Autrement dit, ils ne pourraient pas avoir lieu sans l'intervention d'une ou plusieurs personnes qui organisent des conditions particulières pour faciliter l'acquisition d'un savoir, comme les personnes aînées et les gardiennes du savoir de la communauté (Campeau et Ottawa, 2024). Dans une approche communautaire, enseigner dans la langue innue pour s'expliquer les concepts, dans un esprit d'entraide, permet d'utiliser le soutien des pairs pour mieux comprendre et encourager les élèves à parler leur langue, et cela demeure des pratiques d'enseignement jugées culturellement sécurisantes. Lorsque des personnes allochtones enseignent à des élèves des Premières Nations, leur connaissance approfondie des enjeux et des réalités (Dufour et Bousquet, 2015; INMQ, 2023; Paul *et al.,* 2020) est essentielle pour comprendre l'importance de

l'approche communautaire reliée à nos modes d'apprentissage, qui reposent sur l'observation, l'expérimentation et l'entraide (Battiste, 2010; Blanchet-Cohen *et al.,* 2020; Campeau et Ottawa, 2024; CCA, 2007; Deschênes et Soumis, 2023; Lepage *et al.,* 2023; Veillard, 2021). Elles peuvent ainsi être plus disposées à interagir adéquatement avec les élèves en vue de leur réussite grâce à une connaissance de l'histoire coloniale et des traumatismes du passé (Paul *et al*., 2020).

Selon un rapport de l'Institut Tshakapesh[11], les élèves innus apprennent mieux en faisant et en expérimentant (Blanchet-Cohen *et al.,* 2020). L'apprentissage doit nécessairement s'inscrire dans des situations authentiques (Toulouse, 2015), notamment par l'utilisation d'images, de matériel concret et l'observation, selon une approche qui est aussi expérientielle. Pastré et Vergnaud (2011), dans le cadre d'une didactique professionnelle, soutiennent ces idées selon lesquelles il est essentiel de conceptualiser l'action pour mieux l'enseigner et, surtout, la faire apprendre. Selon Aurousseau *et al.* (2024), l'apprentissage, l'expérience scolaire et les préférences d'apprentissage sont liés à la culture. Les pratiques et les approches pédagogiques qui soutiennent nos modes de pensée suggèrent : 1) une interactivité avec les personnes enseignantes, les pairs et l'environnement d'apprentissage; 2) des approches expérientielles, holistiques et différenciées; 3) des modalités d'évaluation qui favorisent les apprentissages. Les apprentissages sont aussi portés par la langue de la communauté et sont enracinés dans le milieu de vie (Campeau et Ottawa, 2024).

[11] https://www.tshakapesh.ca/

Figure 5.2 Les composantes des pratiques d'enseignement



En ce qui a trait aux pratiques d'accompagnement reliées au parcours de vie de l'élève, sept (7) exemples de pratiques de sécurisation culturelle ressortent des données. Les pratiques d'accompagnement auprès des élèves menées entre les formateurs et les services complémentaires peuvent avoir lieu à l'école et en dehors de l'école, comme mentionné par des participants. Des pratiques d'accompagnement sont également menées auprès de l'enseignant allochtone : celui-ci convient du développement des compétences auprès d'un ancien élève innu de la communauté pour lui offrir une formation comme assistant-formateur afin d'assurer son remplacement en cours d'été. Le CFP requiert les services d'accompagnement d'une organisation locale de la communauté pour soutenir l'enseignant allochtone dans sa formation. Le CFP

accompagne l'enseignant allochtone dans les cas de situations d'élèves difficiles et convient également d'une pratique d'accompagnement spécifique auprès de sa clientèle innue, compte tenu des enjeux et des réalités de la communauté.

Dans le tableau qui suit, voici rapportés les éléments communs et les particularités reliés aux pratiques de sécurisation culturelle au CRÉA Pessamit et au Centre Mitshapeu et qui concernent les pratiques d'accompagnement.

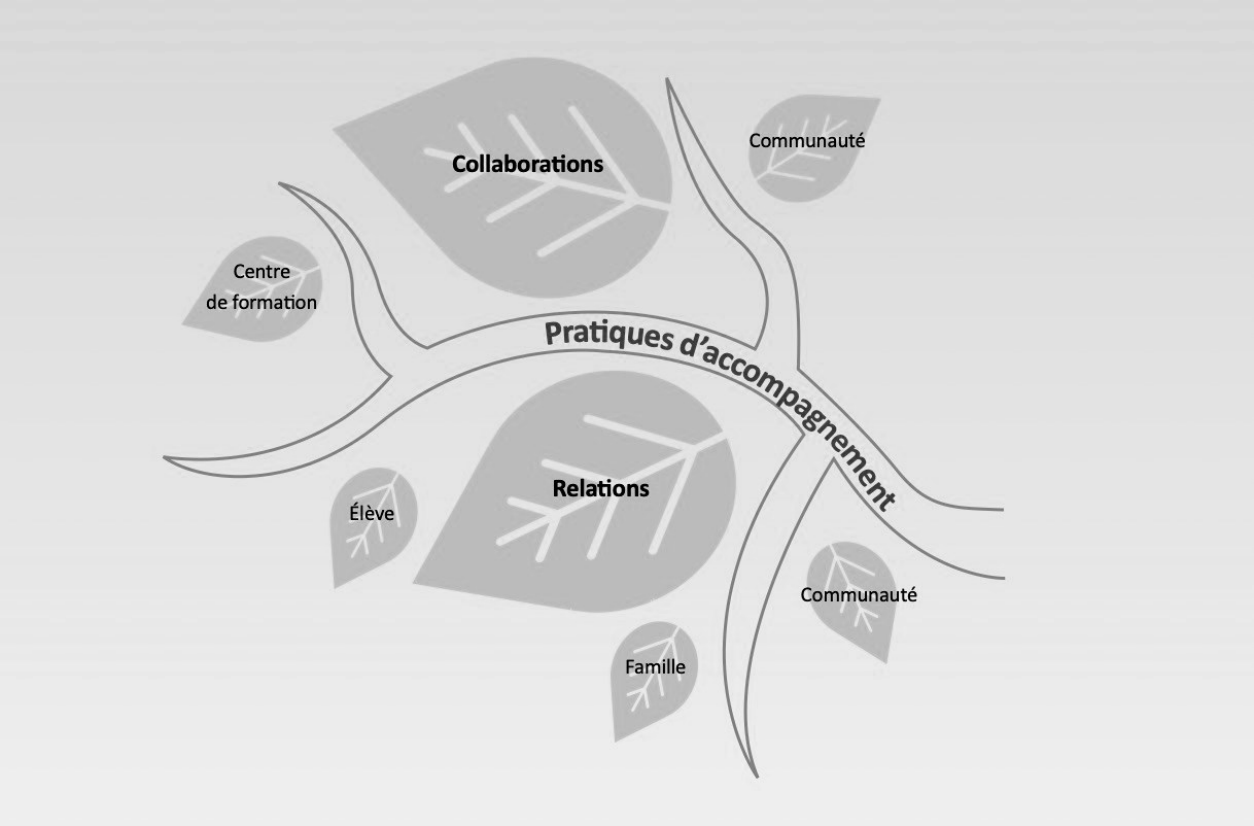
Tableau 5.3 Synthèse des éléments communs et des particularités intercas : les pratiques d'accompagnement

Exemples de pratiques de sécurisation culturelle (obj. 1)	CRÉA Pessamit	Centre Mitshapeu
Pratiques d'accompagnement	Favoriser les collaborations entre les formateurs et les services éducatifs complémentaires pour s'assurer des services dans (et hors de) l'école	Former un assistant-formateur innu de la communauté pour accompagner l'enseignant allochtone
	Mener des entrevues individuelles auprès de l'élève (apprendre à les connaître)	Favoriser l'accompagnement de l'enseignant allochtone en lien avec les défis rencontrés

Au-delà de l'enseignement, les pratiques d'accompagnement suggèrent l'établissement des collaborations entre les enseignants, les formateurs et les services complémentaires pour s'assurer des services à l'élève dans (et hors de) l'école (Gagnon, 2018; Rousseau *et al.,* 2020). Les mesures d'accompagnement proposées dans les travaux du CRTESEA (2023) soutiennent un accompagnement holistique en réponse aux besoins spécifiques des élèves autochtones, et de leur famille, dans les différentes sphères de leur vie. Cet accompagnement peut être assuré par

les services éducatifs complémentaires (Rousseau *et al.,* 2020), mais aussi par la famille et la communauté. Cela souligne l'importance des relations entre l'élève, la famille, le centre de formation et la communauté, et fait nécessairement référence à l'approche communautaire et holistique (CRTESEA, 2023; Couture *et al.* 2024; Toulouse, 2015) préconisée dans le milieu Premières Nations, ce qui rappelle aussi les travaux de recherche mettant de l'avant une approche systémique (Blanchet-Cohen *et al.*, 2022; Couture *et al.*, 2024; Loiselle *et al.*, 2010; Manningham *et al.*, 2011; Mansour *et al.,* 2019). Dans les cas étudiés, les pratiques d'accompagnement concernent des mesures déployées collectivement ou individuellement pour soutenir le développement des compétences et la réussite des élèves (Gagnon, 2008; 2019), et elles font état des pratiques d'accompagnement menées auprès de l'élève innu et de l'enseignant allochtone en région éloignée. Par exemple, il peut être question de les diriger et de les accompagner dans les diverses démarches au sein du Centre Mitshapeu, mais aussi à l'extérieur (trouver un atelier pour l'enseignant allochtone ou trouver un milieu de vie pour l'élève dans la communauté). Les pratiques d'accompagnement peuvent également s'insérer dans le cadre d'une relation établie entre la communauté et l'enseignant, et aussi entre la communauté et l'élève; cette pratique relationnelle s'installe autour d'un projet précis par rapport à un environnement précis, notamment en contexte autochtone (CRTESEA, 2023; Gagné, 2012; Paul, 2012).

Figure 5.3 Les composantes des pratiques d'accompagnement



Concernant les éléments communs et les particularités liés aux pratiques de soutien à l'apprentissage, et reliés au parcours scolaire de l'élève, au CRÉA Pessamit et au Centre Mitshapeu, les exemples sont au nombre de six (6). Les intervenantes scolaires innues possèdent les connaissances et les compétences dans le domaine de la relation d'aide pour assumer leurs fonctions professionnelles dans le domaine des services éducatifs complémentaires [SÉC] (Rousseau *et al.,* 2020). Le prolongement de leurs pratiques est étroitement relié à la langue, à la culture, à l'identité, à l'histoire et à la fierté, ce qui facilite la relation et les interventions menées auprès des élèves. D'autre part, dans le cadre de ses fonctions, l'agent de développement du CFP peut interpréter les interactions complexes entre le milieu innu et le milieu provincial. Selon lui,

il est nécessaire de tenir compte des enjeux et des réalités de chaque élève innu, et il importe de considérer les particularités psychosociales des élèves. Il évoque l'importance des adaptations à réaliser en fonction des enjeux et des réalités des élèves. Ces adaptations relèvent du soutien du CFP sur les plans administratif et pédagogique. Le soutien d'une organisation de la communauté est également mentionné comme exemple de pratique de sécurisation culturelle pour soutenir l'enseignant allochtone dans son enseignement ayant une incidence sur les apprentissages des élèves.

Le tableau suivant rapporte les éléments communs et les particularités au CRÉA Pessamit et au Centre Mitshapeu à propos des pratiques de sécurisation culturelle de soutien à l'apprentissage.

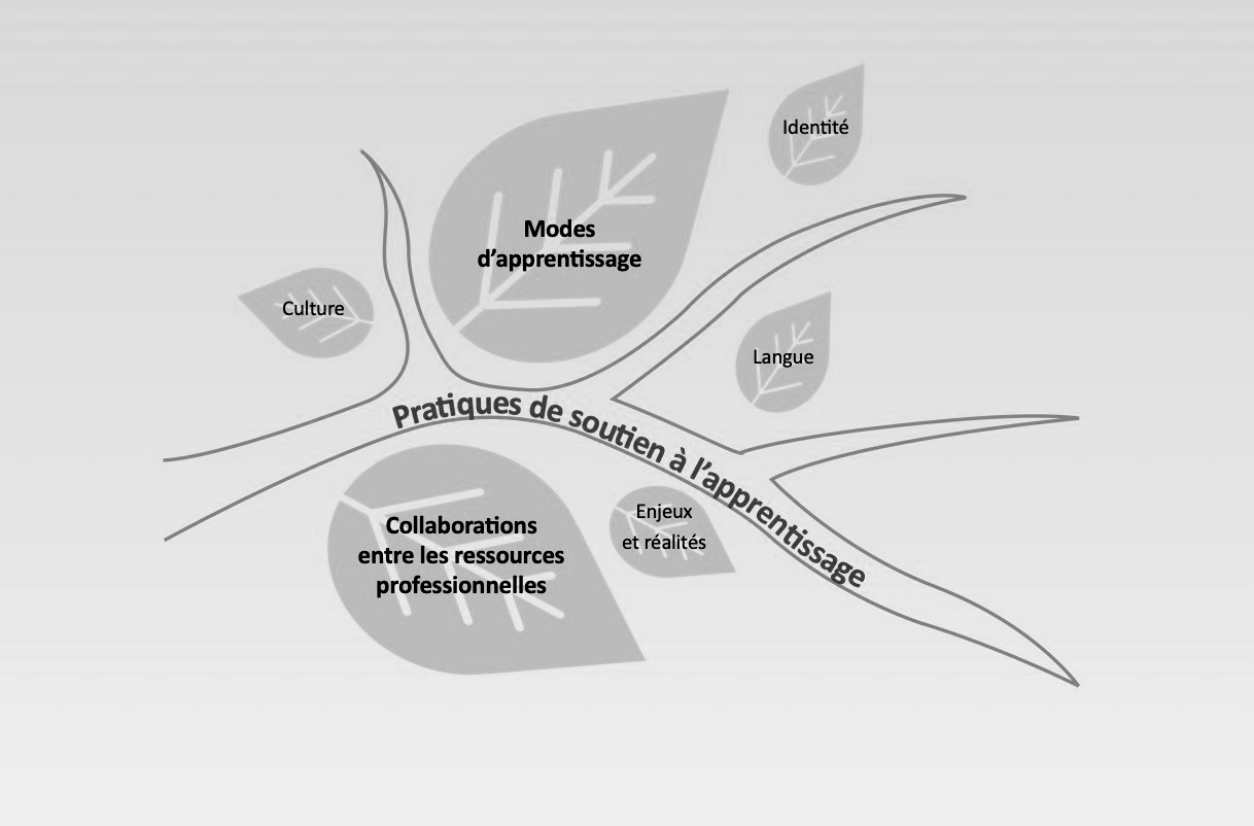
Tableau 5.4 Synthèse des éléments communs et des particularités intercas : les pratiques de soutien à l'apprentissage

<table>
<tr><th>Exemples de pratiques de sécurisation culturelle (obj. 1)</th><th>CRÉA Pessamit</th><th>Centre Mitshapeu</th></tr>
<tr><td rowspan="3">Pratiques de soutien à l'apprentissage</td><td>Embaucher des intervenantes innues de la communauté qui possèdent les connaissances et les compétences</td><td>Interpréter les interactions complexes entre le milieu PN et le milieu provincial</td></tr>
<tr><td colspan="2">Favoriser des pratiques de soutien reliées à la langue, à la culture et à l'identité</td></tr>
<tr><td colspan="2">Réaliser des ajustements en fonction des enjeux et des réalités des élèves</td></tr>
</table>

Les services éducatifs complémentaires spécifiques qui tiennent comptent de la langue, de la culture et des modes d'apprentissage distinctifs favorisent la réussite et la persévérance des élèves (Rousseau *et al.,* 2020). Dans les cas présentés, les pratiques de soutien à l'apprentissage

sont reliées à la langue et à la culture innues, de même qu'à l'identité de l'élève innu, et permettent de mieux répondre aux besoins des élèves des Premières Nations (INMQ, 2023). Selon le CRTESEA (2023), favoriser une communication constante entre les différents acteurs qui œuvrent auprès des élèves est une mesure à prioriser pour soutenir les apprentissages de ceux-ci. Dans les cas rapportés, cette communication peut avoir lieu entre les enseignants, le formateur, l'assistant-formateur, les intervenantes scolaires et les directions de centres. Favoriser l'accès à des mesures d'accommodements pour les travaux et les examens est une autre pratique à prioriser pour soutenir les apprentissages des élèves autochtones (CRTESEA, 2023). Par ailleurs, les pratiques de soutien à l'apprentissage considérées dans les centres de formation tiennent compte des liens à établir entre les intervenants en place et les élèves, et elles privilégient les adaptations à réaliser en fonction des enjeux et des réalités qui peuvent être offerts avec la collaboration de la famille et la communauté, notamment dans le domaine psychosocial (Guay *et al.,* 2022). En effet, la famille et la communauté sont parties prenantes de l'éducation : il s'agit d'une responsabilité collective (Guay, 2015). Nous préconisons ainsi un soutien déployé dans le respect de notre langue, de notre culture et de nos modes d'apprentissage (Rock *et al.,* 2023).

Figure 5.4 Les composantes des pratiques de soutien à l'apprentissage



5.1.2 Les éléments de pratiques transformées répertoriés au CRÉA Pessamit et au Centre Mitshapeu (obj.2)

À propos des éléments de pratiques de gestion transformées, les deux CRÉA sont reconnus comme établissements FGA. Ces centres offrent l'attestation d'études professionnelles (AEP) en charpenterie-menuiserie pour des personnes innues de la communauté de Pessamit et en région éloignée, à Matimekush-Lac-John. Toutefois, l'AEP relève du ministère de l'Éducation, et le CRÉA doit obligatoirement être rattaché à un CFP pour pouvoir offrir ce programme en communauté. Cela fait partie des exigences du ministère pour autoriser la mise en place d'une AEP en charpenterie-menuiserie en communauté. Les enjeux et les défis rencontrés rapportés dans le

cadre de partenariats établis entre un CRÉA et un CFP concernent : 1) l'offre de l'AEP d'un CRÉA dans sa communauté; 2) l'offre de l'AEP d'un CRÉA en région éloignée, précisément dans une communauté innue; 3) l'offre de l'AEP du CFP dans les locaux d'un CRÉA. Dans le cadre d'un partenariat établi entre un CFP et un CRÉA, des transformations des pratiques sont nécessaires pour s'assurer du mode de fonctionnement spécifique selon les enjeux et réalités des CRÉA. Joncas *et al*. (2025) proposent un partenariat axé sur des relations de confiance à long terme, une gouvernance partagée, la considération des besoins et le respect des cultures respectives. À cet égard, des transformations sont requises sur les plans administratif, financier et pédagogique.

Sur le plan administratif, les transformations évoquées par le CRÉA Pessamit portent principalement sur l'offre de l'AEP en lien avec les activités suivantes : l'ajustement de l'horaire-maître, la gestion des dossiers de l'élève (analyse des profils), l'ajustement des règlements dans le carnet de l'étudiant, notamment en ce qui concerne la gestion des absences et des reprises d'examen. Selon le CRÉA Pessamit, ces ajustements sont essentiels afin que les services soient offerts rapidement par les spécialistes en place afin d'éviter des délais et des dédoublements, et qu'ils demeurent aussi en réponse aux besoins et à la réalité des élèves. D'autre part, les services offerts dans la mise en œuvre de l'AEP à Matimekush-Lac-John relèvent d'un commun accord entre le Centre Mitshapeu et le CFP en matière de gouvernance, comme il est proposé par Joncas *et al.* (Accepté). En effet, une entente de partenariat régie par des règles communes et faisant état des rôles et des responsabilités (Deschênes, 2020) est une pratique de gestion transformée reconnue entre les deux établissements scolaires. Cette entente reconnaît les compétences professionnelles confirmant la prise de bonnes décisions entre les deux établissements scolaires (Deschênes, 2020). Les pratiques transformées mentionnées par le CFP portent notamment sur

la gestion administrative reliée aux admissions et aux absences, et, sur le plan pédagogique, conviennent des ajustements à réaliser dans les contenus du programme selon les enjeux et réalités de la communauté. Ce modèle de partenariat se particularise par la place accordée à la communauté et aux relations familiales. Il est marqué par une vision holistique (Deschênes, 2020) et l'intégration des réalités autochtones dans les programmes de formation (Joncas *et al*., 2025).

Dans le cas d'un partenariat entre un CFP et un CRÉA, les défis rencontrés portent sur l'ajustement des règles budgétaires du ministère de l'Éducation pour le CFP, comparativement aux règles administratives et budgétaires établies dans un CRÉA, celles-ci demeurant sous la gouvernance du conseil de bande de la communauté ou du CSPNEA. Sur le plan des ressources humaines, l'embauche d'un enseignant FP et d'un formateur et/ou d'assistants-formateurs innus prévaut dans l'offre d'une FP initiée par un CRÉA. Toutefois, l'enseignant allochtone embauché par le CRÉA implique des adaptations nécessaires relativement aux pratiques administratives et financières, comparativement à celles établies dans un CFP. Les conditions qui contribuent à la mise en œuvre de programmes en FP en communauté favorisant la réussite des élèves concernent l'intégration de valeurs à la formation (langue, histoire et culture) dans le cursus scolaire, les formations axées sur la pratique, mais aussi les mesures budgétaires (Lepage *et al*., 2023).

En ce qui concerne les pratiques d'enseignement transformées, des défis sont soulevés pour enseigner les contenus de l'AEP en charpenterie-menuiserie, notamment en lien avec le remaniement du programme de formation réalisé par le ministère de l'Éducation. En effet, plusieurs contenus essentiels au DEP en charpenterie-menuiserie ont été retirés dans la

conception de l'AEP en charpenterie-menuiserie. Ce remaniement requiert des ajustements des pratiques pour enseigner du contenu essentiel au métier, mais aussi en réponse à la réalité et aux besoins des élèves innus et de la communauté. Dans les deux centres régionaux, les enseignants, le formateur innu et l'assistant-formateur innu abordent tout de même certains contenus prévus au DEP de base et s'assurent des ajustements en fonction des besoins de la communauté. Les pratiques d'enseignement portent sur les ajustements du contenu du programme à réaliser en lien avec les enjeux et réalités de la communauté, et leur objectif est de prioriser le développement des compétences de l'élève. Ces ajustements des pratiques d'enseignement s'inscrivent aussi dans une perspective de didactique professionnelle, telle qu'est est définie par Pastré, Mayen et Vergnaud (2006), selon laquelle la formation doit être construite à partir de l'analyse de l'activité réelle et viser prioritairement le développement de compétences en situation. L'adaptation des contenus prescrits aux réalités professionnelles et communautaires constitue ainsi un levier central de l'apprentissage (Mayen *et al.*, 2017; Pastré, 2011).

Pour les enseignants, le formateur innu et l'assistant-formateur innu, des actions supplémentaires sont menées pour convenir aux modèles d'apprentissage et aux particularités des élèves innus, comparativement aux modes d'apprentissage généralement promus dans les écoles provinciales (Blanchet-Cohen *et al.,* 2020) : 1) le matériel didactique du programme est expliqué en langue innue; 2) la conception et l'offre d'un cours de rattrapage sont réalisées en petits groupes d'élèves; 3) des adaptations menées auprès des élèves ayant des enfants à charge sont nécessaires en ce qui a trait à la gestion des absences, notamment auprès des élèves mères monoparentales; 4) l'enseignement est réalisé en lien avec l'expérience de l'élève; 5) l'apprentissage par la pratique est priorisé par rapport à l'enseignement théorique. Selon le

CRTESEA (2023), les pratiques requièrent nécessairement des collaborations et une communication constante entre les membres du personnel (directions, personnel enseignant et personnel professionnel) qui œuvrent auprès des élèves afin de donner accès à des mises à niveau (reprise des contenus, reprise des examens, rattrapage en mathématiques et gestion des absences), et elles sollicitent également des autorisations des directions de centres.

Les pratiques d'accompagnement transformées concernent autant les services mis en place auprès des élèves que ceux mis en place pour soutenir l'enseignant allochtone œuvrant en région éloignée. Au CRÉA Pessamit, les suivis des absences auprès de l'élève sont assurés par les services en éducation spécialisée et peuvent également se prolonger pour des situations vécues hors de l'école, notamment dans les cas de problèmes de santé, d'itinérance temporaire ou de garde d'enfants (Guay *et al.,* 2022). Par contraste, les pratiques d'accompagnement en CFP qui se déploient hors de l'école font référence aux pratiques de supervision réalisées lors des visites d'élèves en entreprise (Gagnon, 2018). Au CRÉA Pessamit, l'accompagnement auprès de l'élève se fait selon les besoins immédiats de l'élève, et ce sont les intervenantes scolaires qui s'assurent d'aller à la rencontre de l'élève. L'agent de développement du CFP accompagne l'enseignant allochtone dans la gestion des absences et l'encadrement des cas-élèves ayant des comportements perturbateurs. Tous reconnaissent la situation familiale de certains élèves : monoparentalité et nombre d'enfants à charge (Blanchet-Cohen *et al*., 2020; Guay *et al*., 2022). L'intention des CRÉA est de s'assurer de la stabilité et de la sécurité des élèves en considération des réalités de ceux-ci en vue de développer des leviers d'intervention (Blanchet-Cohen *et al*., 2020).

Dans le cadre de ses fonctions à titre d'enseignant allochtone auprès d'une cohorte d'élèves innus, un accompagnement spécialisé est offert à l'enseignant par les agents du CFP et de la CDRHPNQ de la communauté, notamment pour avoir accès à son atelier, faire installer les équipements nécessaires et posséder le matériel requis pour donner son cours en région éloignée. Le défi mentionné dans ce cas-ci est de recevoir l'équipement et le matériel avant d'enseigner un contenu spécifique prévu au programme.

Dans le domaine des pratiques de soutien à l'apprentissage, la mise en place des équipes contribuant au soutien à l'apprentissage des élèves innus diffère d'un centre à l'autre. En effet, les services éducatifs complémentaires sont assurés par la technicienne en éducation spécialisée, la conseillère en orientation au CRÉA Pessamit et un agent de développement au CFP. Les défis rencontrés dans les centres de formation font référence aux absences des élèves. Deux formes d'encadrement sont identifiées pour s'assurer de la gestion des absences. D'abord, au CRÉA Pessamit, la gestion des absences se fait en conformité avec les règles et procédures du CFP. Pour ce faire, l'organisation des services requiert des collaborations entre la direction du centre, la technicienne en éducation spécialisée, le formateur et l'assistant-formateur pour encadrer les absences des élèves. C'est la technicienne en éducation spécialisée qui est attitrée spécifiquement à la cohorte pour assurer le suivi des absences, et celui-ci est en lien avec les problématiques sociales de l'élève (Guay *et al.*, 2022), permettant une meilleure compréhension des difficultés et la mise en place de stratégies d'intervention qui tiennent compte de la réalité de l'élève (Blanchet-Cohen *et al.*, 2020). Par la suite, au Centre Mitshapeu, dans le cadre de son entente de partenariat et en collaboration avec l'enseignant allochtone, c'est l'agent de

développement du CFP qui favorise la mise en place d'un système pour la gestion des présences et qui se veut de responsabiliser l'élève dans sa gestion.

La présence d'une conseillère en orientation innue pour soutenir les élèves dans leur cheminement professionnel est évoquée comme pratique transformée au CRÉA Pessamit. Les analyses des demandes d'admission et la conception des profils de formation des élèves admis en FP sont réalisées par la CO en place en formation générale aux adultes. Au Centre Mitshapeu, c'est la conseillère en orientation du CFP qui s'assure des services dans le cadre d'un partenariat avec le CFP.

5.1.3 Les conditions favorables nommées par les élèves (obj. 3)

Plusieurs conditions favorables aux pratiques de sécurisation culturelles ont émergé des propos des élèves qui ont participé aux entretiens de groupe. Globalement, ces conditions concernent les pratiques de gestion, les pratiques d'enseignement, les pratiques d'accompagnement et les pratiques de soutien à l'apprentissage.

Les conditions favorables relatives aux pratiques de gestion nommées par les élèves du CRÉA Pessamit et au Centre Mitshapeu se rattachent au fait que la formation est offerte en communauté. Cette condition est favorable à l'absence d'enjeux reliés au transport et au déménagement à l'extérieur de la communauté pour se former. En effet, selon Lepage *et al*. (2023), une FP délocalisée en communauté élimine les besoins de déplacement des élèves, favorise l'utilisation des services de garde de la communauté et facilite la participation des élèves aux formations. Dans le même sens, rester dans sa communauté favorise le sentiment de sécurité

et réduit l'éloignement chez les élèves (Joncas *et al.,* 2025). C'est aussi à l'intérieur d'un même service que les élèves reçoivent le soutien nécessaire lors de leur inscription, de la passation des tests ou des examens, et de l'obtention des préalables. Ils sont accompagnés dès la rentrée scolaire selon leurs besoins (CRTESEA, 2023). Les élèves reconnaissent la disponibilité des enseignants dans la mise en place de stratégies d'enseignement qui favorisent le développement et l'acquisition de leurs compétences, et celle également du personnel de soutien lors des inscriptions et de la passation des tests ou des examens. Le programme de formation est offert selon les besoins de la communauté. Le tout est organisé dans leur milieu de vie et offert dans leur langue, ce qui contribue à leurs apprentissages (Campeau et Ottawa, 2024). La disponibilité des espaces, des ateliers et des équipements est reconnue au CRÉA Pessamit, bien qu'elle soit plus difficile à trouver en région éloignée.

Les conditions favorables liées aux pratiques enseignantes qui concernent le soutien à la persévérance et à la réussite d'élèves innus sont aussi reliées à l'embauche de formateurs et d'assistants-formateurs issus de la même communauté innue. Au CRÉA Pessamit, les formateurs innus qui proviennent de la même communauté et les cours enseignés en langue innue sont des conditions favorables nommées par les élèves : l'enseignement est donné en langue innue, et cela favorise la compréhension des notions théoriques. Au Centre Mitshapeu, la formation d'un assistant-formateur innu issu de la communauté fait partie des conditions favorables nommées par les élèves. Selon Campeau et Ottawa (2024), la transmission des savoirs passe par la langue de la nation d'un territoire donné. Un sentiment de sécurité indiquant que la formation est offerte en communauté et par des formateurs innus est soulevé par les élèves. La langue maternelle est également très présente dans la classe et les ateliers. Celle-ci porte la culture et permet la

transmission culturelle d'une génération à l'autre, dont celle liée à la compréhension des savoirs, tout en donnant un sens à l'expérience vécue (Deschênes, 2024). L'importance accordée à la langue facilite la communication entre les élèves innus et les formateurs innus; ils se connaissent déjà, et les élèves sont plus à l'aise de poser leurs questions. Néanmoins, un élève mentionne la peur de demander des explications lorsqu'il s'agit d'un professeur allochtone travaillant en milieu provincial. Mentionnons également que la relation éducative et le lien de confiance entre un élève et son enseignant contribuent à maintenir sa fréquentation scolaire (INMQ, 2023; Manningham *et al.,* 2011), de même qu'à favoriser sa persévérance scolaire (Mareschal et Denault, 2020).

Dans les deux CRÉA, le travail de l'enseignant allochtone, du formateur innu et de l'assistant-formateur innu en lien avec les ajustements faits à l'intérieur des contenus du programme de formation est réalisé en reconnaissance des besoins des élèves et du milieu. Dans ce contexte, Campeau et Ottawa (2024) préconisent que la pédagogie qui accompagne l'élève soit culturellement signifiante. Les stratégies d'enseignement utilisées dans le cours par l'enseignant allochtone et l'assistant-formateur innu favorisant le développement des compétences chez l'élève sont nommées comme conditions favorables chez les élèves.

En ce qui a trait aux conditions favorables pour les pratiques d'accompagnement, la collaboration avec l'entourage immédiat et les ressources communautaires est essentielle. Il importe de la considérer pour tenir compte de la situation familiale des élèves, puisque plusieurs d'entre eux doivent concilier les études et la famille pour suivre le programme de formation.

Enfin, comme les défis rencontrés par les élèves sont liés à l'assiduité, aux difficultés en mathématiques et à la disponibilité de plusieurs ressources (ex. : directions, enseignants FGA et FP, formateur, assistants-formateurs et intervenants scolaires) réunies dans un seul endroit représente une condition favorable pour soutenir l'apprentissage. De plus, le soutien d'une technicienne en éducation spécialisée innue provenant de la même communauté et de l'enseignant allochtone empathique aux défis reliés aux absences, aux maladies et à la mortalité est une condition favorable nommée par les élèves. Par exemple, les engagements familiaux (avoir des enfants à charge) et la mortalité dans la famille peuvent avoir des conséquences sur la persévérance des élèves et les études, et ils peuvent mener à l'absentéisme (Blanchet-Cohen *et al*., 2020).

5.2 Dimensions de la sécurisation culturelle

Tous ces témoignages présents dans les données laissent voir plusieurs dimensions de la sécurisation culturelle présentées dans les racines de notre modèle en arbre (Rock *et al.,* 2023). Ces racines, reliées aux dimensions de la sécurisation culturelle, intègrent les valeurs, la langue, les cultures, les croyances et les savoirs traditionnels, comme le suggèrent plusieurs auteurs (Battiste, 2017; Campeau, 2015; CCA, 2009; CVR, 2015; Deschênes, 2024; Lévesque, 2015; Lévesque et Polèse, 2015; Mashon, 2010). Au CRÉA Pessamit, les dimensions de la sécurisation culturelle font référence aux racines : les valeurs, la langue, la culture, les croyances et les savoirs traditionnels. Nous comptons 18 occurrences rapportées lors des entretiens individuels, et 11 occurrences sont évoquées lors des entretiens de groupe. En tout, nous comptons 29 occurrences. Au Centre Mitshapeu, les éléments sont évoqués en lien avec les valeurs, la

langue, les croyances et les savoirs traditionnels. Nous comptons neuf (9) occurrences. Les éléments sont rapportés par l'enseignant allochtone (1 occurrence en lien avec la langue) et les élèves (8 occurrences en lien avec les valeurs, la langue, les croyances et les savoirs traditionnels). Pour bien saisir leur importance dans les pratiques déployées pour soutenir la persévérance et la réussite des élèves au CRÉA Pessamit et au Centre Mitshapeu, il importe de préciser comment ces dimensions les traversent. Chaque dimension est présentée en lien avec les éléments rapportés dans les deux CRÉA.

5.2.1 Les valeurs

Au CRÉA Pessamit, les éléments reliés aux valeurs comptent quatre (4) occurrences et sont mentionnés par la conseillère en orientation, le formateur et les élèves. Le formateur innu mentionne la nécessité de transmettre ses savoirs à la prochaine génération à travers son enseignement. Voici ce qu'il mentionne à ce sujet :

> Iapit takuan tshetshi ashu-patshitinaman eshi-tshissenitaman. Eukuan etenitakushiht innuat nititenimauat, ui ashu-patshitinamueuat kaiauassiuniti nenu eshi-tshissenitahk. Katshishkutamatshesht anite. (Katshishkutamatshesht anite CRÉA Pessamit)

> J'ai quand même besoin de transmettre mon savoir, puis tout ça. Ça, je pense que c'est naturel chez les Innus de transmettre notre savoir au plus jeune, puis tout ça. (Formateur, CRÉA Pessamit)

Cela fait référence au rôle des personnes gardiennes du savoir dans la transmission (Campeau et Ottawa, 2024), favorisant l'apprentissage à la prochaine génération. Cette transmission des savoirs est également partagée par Deschênes (2024) dans ses travaux de recherche sur la

valorisation et l'inclusion des perspectives des Premières Nations et Inuit en enseignement. Voici ce qu'elle rapporte :

> Les Premières Nations et Inuit sont déterminés à préserver, à développer et à transmettre aux générations futures, notamment grâce aux gardiens ou aux porteurs de savoirs, leur identité ethnique et leur territoire ancestraux, dans le respect de leurs propres cultures, de leurs institutions sociales, et de leur système social et de gouvernance. (Deschênes, 2024, p. 113)

La conseillère en orientation, aussi membre de la communauté, soulève que sa connaissance de la réalité de la communauté facilite les échanges entre les intervenants et les élèves sur différentes sphères de leur vie et sur tous les sujets. Cela fait référence aux liens que les membres du groupe entretiennent avec leurs langues, les traditions, les croyances et leur histoire (Deschênes, 2024). Ils sont portés par le même système de valeurs ainsi que par les mêmes références culturelles et linguistiques (INMQ, 2023). Les élèves mentionnent (2 occurrences) des valeurs reliées à l'entraide, au respect et à l'importance de la famille : « Et la différence ici, il y a de l'entraide entre Innus. Ça fait partie de nos traditions culturelles. » Cette forme d'accompagnement, dite holistique, en place au CRÉA Pessamit, est en réponse aux besoins singuliers des élèves, et ce, dans les différentes sphères de leur vie (CRTESEA, 2023). Au Centre Mitshapeu, lors des entretiens de groupe, les valeurs sont soulevées une fois (1 occurrence) en évoquant que les apprentissages dans les cours se font dans l'entraide. Un élève le mentionne ainsi dans ces mots : « Tout ce qu'on voit, ça se fait dans l'entraide. » Selon les élèves, l'entraide, le respect et l'importance de la famille font partie de nos traditions. Les valeurs identifiées dans les centres régionaux font référence aux valeurs ancestrales de la nation innue (Institut Tshakapesh, 2025) : MATINUEMITUN (partage), ISHPITENITAMUN (respect) et UAUITSHITUN (entraide). Les pratiques professionnelles en place au CRÉA Pessamit et au Centre Mitshapeu

mettent de l'avant le partage des connaissances à travers la transmission des savoirs ainsi que la connaissance de la réalité des élèves contribuant à des échanges respectueux entre les membres du personnel et ceux-ci (Aurousseau *et al.,* 2024; Deschênes et Soumis, 2023; INMQ, 2023; Lepage *et al.,* 2023).

5.2.2 La langue

Au CRÉA Pessamit, nous comptons 13 occurrences à propos de la langue lors des entretiens individuels. Les éléments sont rapportés par la direction du centre, la conseillère en orientation, la technicienne en éducation spécialisée, le formateur et l'assistant-formateur. La direction mentionne l'importance de la présence d'une conseillère politique innue mandatée aux services éducatifs de la communauté (Deschênes, 2020). Voici ce qu'elle dit à ce sujet : « La conseillère des services éducatifs, elle vient d'ici, elle parle innu. » La conseillère en orientation mentionne que le fait d'avoir un groupe fermé pour les élèves innus favorise le dialogue en innu et assure également d'avoir les mêmes références culturelles et linguistiques (INMQ, 2023). Voici ses propos :

> Le fait que ce soit un groupe fermé, que c'est strictement autochtone, ça apporte une cohésion beaucoup plus… bien une cohésion parce que tout le monde se connaît premièrement. Puis, le fait qu'ils puissent converser entre eux dans leur propre langue, ça les met plus à l'aise, plus en confiance de leurs moyens.

Sur le plan personnel et identitaire, Deschênes et Soumis (2023) suggèrent aux personnes enseignantes et aux membres du personnel de protéger et de renforcer l'identité culturelle et le sentiment d'appartenance au groupe-classe, au métier, au centre. Dans le cadre de leur fonction, la conseillère en orientation et la technicienne en éducation spécialisée disent utiliser les deux

langues, le français et l'innu, de façon simultanée. Cela montre l'importance de valoriser et de renforcer les deux langues : innu et français (Blanchet-Cohen *et al*., 2020; Couture *et al.,* 2024).

La technicienne en éducation spécialisée et le formateur mentionnent que la formation est entièrement donnée en langue innue. Bien que les volumes soient écrits en français, le formateur dit expliquer son contenu en langue innue, selon son vécu : « Chez les Innus, quand les explications se donnent en innu, puis un autre, l'avantage que je trouve, les étudiants sont beaucoup moins gênés. Ils sont capables de lever leur main, puis je m'en vais sur place, puis je les explique en innu. Ça fait toute la différence. »

Selon Campeau et Ottawa (2024), la langue autochtone de la nation est à privilégier pour la transmission des savoirs traditionnels. L'assistant-formateur mentionne également que, lorsque les explications sont données en langue innue, cela favorise une meilleure interaction avec les élèves et une meilleure compréhension des termes utilisés en français. Par exemple, les explications de la matière et des examens sont données en langue innue. La traduction des termes en français vus dans les volumes se fait en langue innue : « On lit le livre tout le monde. Des fois, il y a des affaires, la langue française, des fois, il y a des mots qu'ils n'ont jamais entendus ni jamais vus. Et après j'explique au tableau, c'est quoi ça, tous les termes : les toits, les chevrons, les pannes. » La reconnaissance et la valorisation de la langue innue au CRÉA Pessamit sont priorisées dans la livraison du programme de FP et des services à l'élève : « Mettre en place plus de formations en tant que telles. Plus de formations. Plus d'enseignants autochtones qui parlent dans leur langue comme ici. » Promouvoir la langue et la culture au sein de l'établissement et embaucher des intervenants autochtones est une priorité au CRÉA Pessamit (Preston *et al.,* 2012

cités dans Jacob *et al.,* 2020). Neuf (9) occurrences sont évoquées par les élèves lors de l'entretien de groupe permettant d'identifier la langue comme condition favorable à l'offre de cours donnés entièrement en innu : « Je suis très content parce que beaucoup de monde qui suivrait un cours en français, ils ne comprendraient pas grand-chose. Puis avec ça, ben je suis content qu'ils puissent s'exprimer puis comprendre plus facilement. » Au CRÉA Pessamit, les élèves s'expriment en innu, ils entendent et écoutent l'enseignement donné en langue innue et mentionnent que tout le monde parle en innu. Les apprentissages se font à travers la langue innue de la communauté (Campeau et Ottawa, 2024).

Au Centre Mitshapeu, une (1) occurrence liée à la langue est soulevée lors des entretiens individuels. À ce propos, l'enseignant allochtone soutient la formation d'un assistant-formateur innu issu de la communauté et rapporte ce qui suit : « [L'assistant-formateur], bien, l'avantage, lui, il connaissait ces gens-là. Il parle leur langue. Il n'a pas à s'adapter à eux autres comme moi j'ai fait. » Cela est relié aux références culturelles et linguistiques telles que soutenues dans les travaux de l'Institut national des mines (INMQ, 2023). Deux (2) occurrences sont soulevées lors des entretiens de groupe. Elles sont en lien avec la présence d'un assistant-formateur qui enseigne en innu, et les élèves reconnaissent sa double compétence parce que celui-ci parle le français et l'innu : « Il a montré à [l'assistant-formateur] comment enseigner. [L'assistant-formateur] parle en innu. Moi, j'ai apprécié qu'un Innu nous ait enseigné le temps qu'il était ici. C'est bien qu'un Innu d'ici nous montre ses savoirs. Lui, il était parti en vacances. » On voit bien ici que les savoirs sont associés à la langue (Campeau et Ottawa, 2024).

5.2.3 La culture

Au CRÉA Pessamit, lors des entretiens individuels se rapportant aux éléments reliés à la culture, la conseillère en orientation soulève l'importance d'affirmer nos différences culturelles en tant que Première Nation. Elle rapporte ce qui suit :

> La culture en soi, bon chacun la pratique comme il l'entend, puis le fait de démontrer qu'on a une fierté innue, je crois que ça fait partie de mon mandat aussi, de montrer aux gens que ça leur permet de se sécuriser aussi une fois à l'extérieur. Comme je disais tantôt, s'arrêter à nos différences culturelles.

La reconnaissance des savoirs et des réalités dans un CRÉA ne constitue plus un défi comme celui vécu dans le système d'éducation provincial (Blanchet-Cohen *et al.,* 2020). Dans un CRÉA, les élèves peuvent ainsi affirmer leur identité au quotidien et vivre une sécurité sur le plan culturel.

Il est intéressant de constater que, même si le programme de menuiserie-charpenterie n'a pas été « autochtonisé » comme l'a été celui de protection du territoire faunique (Blanchet, 2019), la culture se vit à travers l'approche communautaire, l'enseignement offert dans la langue et la prise en considération des enjeux et des défis de vie des élèves. La culture n'est donc pas qu'une question de contenu dans un programme, mais elle relève aussi de la façon dont elle est déployée dans toutes ses dimensions.

5.2.4 Les croyances

Au CRÉA Pessamit, les croyances ressortent également (1 occurrence) des entretiens individuels et fait référence à l'expérience des ancêtres : « Je parle souvent des expériences vécues par nos ancêtres, nos familles lorsqu'ils vivaient en territoire. Ils avaient encore plus de difficultés à

surmonter, mais ils étaient tout de même en mesure de pouvoir survivre et ceci avec pas grand-chose » (F2). Les récits de vie, tels que rapportés par Campeau et Ottawa (2024), contiennent des enseignements faisant référence aux attitudes et aux valeurs envers la nature et le milieu de vie. Enfin, les savoirs traditionnels imprègnent également les propos (1 occurrence) de la direction du CRÉA, et ils sont en lien avec la force et la résilience. Dans le carnet de l'étudiant (annexe D), il est écrit :

> Mamitunenimekut tshitanishkutapanuauat, tshimushumuauat kie tshukumuauat ka kushpiht mamu uikanishuaua mak ututuaua miam meshta-akua-nipinniti, kapatapanat paushtikut eka nita e patshitenimuht eshpish shukatenitakushiht mak shutshishiht. Nenu uet itenitakushiht innuat anutshish kashikanit, eukuannu tshitanishkutapannuat ka ishpish shutshiteieht mak akuatenitakushiht. Ekᵘ anutshish tshinuau tshipimutatauanau utaitunuau, anitshenat eka ka nita patshitenimuht. (Katakuaitshesht anite CRÉA Pessamit)

> Pensez à vos arrière-grands-parents, grands-parents qui partaient vers le territoire vers la fin de l'été avec leur famille, leur canot, ils affrontaient les obstacles sur la rivière sans jamais baisser les bras grâce à leur résilience, leur force. La nation innue est aujourd'hui le reflet de tout leur courage et leur grandeur. Vous êtes des ambassadeurs et dignes représentants de ces personnes qui n'ont jamais abandonné. (Direction du CRÉA Pessamit)

Lors des entretiens de groupe, une (1) occurrence est évoquée et concerne la transmission des savoirs d'une génération à l'autre : cette transmission des savoirs est reliée à nos modes d'apprentissage, dans l'expérience et le collectif, et demeure conforme à nos visions, à nos croyances. Voici ce qui est évoqué à ce sujet :

> Anite nitshinat e auassiuian, apu ut umenu ishit nimushum : ashtam ute api, tshika uapatinitin eshi-tutakanit ume. Ashtam tshissinuapami eshi-atusseian, eukuannu itenitakushipan. Eukuannu nanitam ishinakuannipan etusseti nimushum, mukᵘ tshiam e tshissinuapamak. (Katshishkutamuakanisht anite CRÉA Pessamit)

> Tu sais, chez moi, quand j'étais jeune, mon grand-père n'était pas du genre à me dire : « Viens t'asseoir, je vais te montrer comment faire ». Il était juste du genre à « viens me regarder travailler. Viens m'observer, comment je fais ». C'était tout le temps comme ça avec mon grand-père, c'était du genre juste regarder. (Élève du CRÉA Pessamit)

Au Centre Mitshapeu, deux (2) occurrences relatives aux croyances sont soulevées lors des entretiens de groupe, et elles portent sur le territoire, notamment les arbres. Un élève le mentionne dans ces mots : « J'ai appris aussi l'ancienne légende qu'on m'avait racontée; le mélèze, le sapinage m'est revenu à l'esprit ». Il ajoute : « Puis ce qui est précieux là-dedans, c'est que oui, on travaille le bois, l'épinette, le bouleau, le sapinage, le mélèze, tout ce qui a trait à certaines légendes que j'ai apprises au début. C'est que les arbres venaient dans l'esprit ».

Ce lien entre des légendes et les ressources du territoire utilisées en charpenterie-menuiserie ouvre sur la reconnaissance et la valorisation de nos savoirs, de nos réalités et de nos perspectives en FP, ce qui peut se situer dans une intention d'autochtonisation (Gaudry et Lorenz, 2018; Lavoie *et al.,* 2021) nous menant vers l'autodétermination (ONU, 2007). Ce témoignage donne un exemple de récits pouvant être utilisés dans la formation.

5.2.5 Les savoirs traditionnels

Au Centre Mitshapeu, les savoirs traditionnels ont été énoncés (3 occurrences) lors des entretiens de groupe : le travail du bois transmis par un aîné et le respect de son enseignement. Un élève mentionne aussi un élément se rapportant à la conciliation des savoirs traditionnels et des savoirs occidentaux. Voici ce qu'il mentionne :

> Mais à un moment donné, j'ai vu ici, plus loin, un côté artisanal : où est-ce qu'on ne pourrait pas perdre ce qu'on a normalement acquis à la naissance. Puis d'un autre côté, du côté allochtone : qu'est-ce qu'on fait? Quel bois on utilise? Pourquoi? D'où ça vient? Puis j'ai rêvé un peu, là. J'ai trouvé ça merveilleux ce rêve-là. Que le centre ne soit pas juste dans l'assimilation de ce qu'on est, de ce qu'on fait. On est supposé être les experts dans la manœuvre du bois. Pourquoi ne pas les assimiler les deux, les concilier les deux?

Cette affirmation propose de combiner les différents types de savoirs, dont ceux issus des Premières Nations et Inuit et ceux issus de la société occidentale (RAACQ, 2016). Cette approche de coexistence des savoirs permet une compréhension selon plusieurs perspectives, de même qu'une coexistence sans aucune hiérarchisation (Deschênes, 2024). Dans ce contexte, les collaborations ainsi que les maillages interculturels et interprofessionnels demeurent une piste d'action en soutien à la persévérance et à la réussite des jeunes et des adultes des Premières Nations (Couture *et al.,* 2024), menant également vers une pédagogie hybride (Campeau, 2019) qui suggère une complémentarité entre nos deux perspectives (autochtone et occidentale).

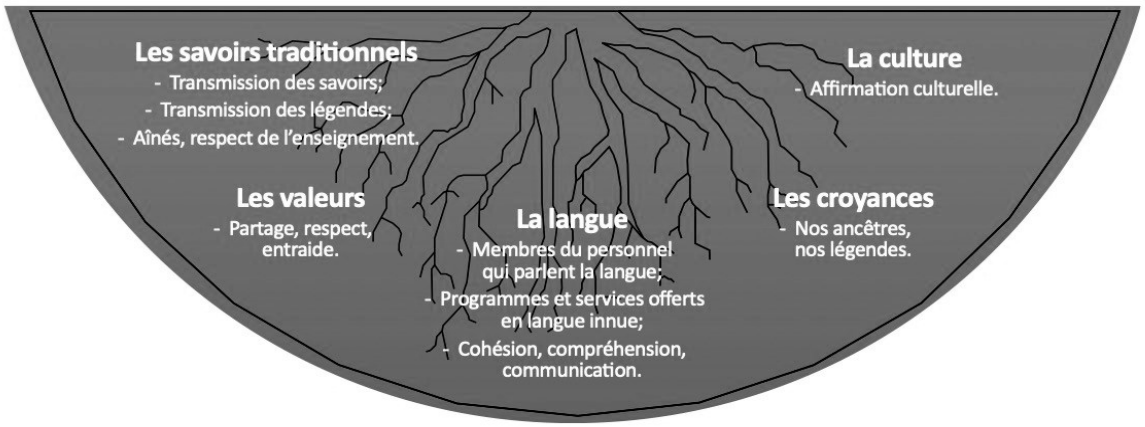
5.2.6 Synthèse des éléments communs et des particularités intercas : dimensions de la sécurisation culturelle

La langue revêt une importance primordiale pour soutenir la persévérance et la réussite des élèves innus (Blanchet-Cohen *et al.,* 2020). Les membres du personnel de la communauté qui parlent la langue innue ainsi que les programmes et les services offerts en langue innue (Campeau et Ottawa, 2024) font toute la différence. Cela favorise la cohésion dans le groupe d'élèves, la compréhension des concepts et la communication entre les membres du personnel et les élèves (INMQ, 2023). Selon les formateurs innus, les élèves sont plus à l'aise et moins gênés de poser des questions.

Lorsqu'il est question de culture, il s'agit d'affirmer nos différences culturelles. Les références culturelles et linguistiques sont les mêmes (INMQ, 2023) lorsque la formation est offerte dans la communauté. Les croyances font référence à l'expérience des ancêtres et affirment l'importance des légendes à travers les enseignements reliés aux ancrages culturels (Deschênes, 2024). Les

savoirs traditionnels mentionnés font référence à la transmission des savoirs, à la transmission des légendes par un aîné et au respect de l'enseignement (Campeau et Ottawa, 2024). Tous ces éléments montrent l'importance de notre identité, représentée par le tronc de notre modèle en arbre (Rock *et al.,* 2023), prenant ancrage dans nos valeurs, nos croyances, notre langue, notre culture et nos savoirs traditionnels. Nos savoirs, nos pédagogies et nos modèles d'enseignement (Battiste, 2010; Campeau, 2019; Campeau et Ottawa, 2024; CCA, 2007) sont valorisés dans les pratiques de sécurisation culturelle (Lévesque, 2015), qui relèvent aussi de l'autochtonisation (Gaudry et Lorenz, 2018; Lavoie *et al.,* 2021). Au-delà des contenus, l'autochtonisation des programmes (Gaudry et Lorenz, 2018) suppose aussi le renforcement des aptitudes des enseignants, notamment pour créer des milieux de vie accueillant pour les élèves des Premières Nations. Ce milieu de vie accueillant (Bernatchez, 2011; Couture *et al.,* 2024; Pelletier *et al.,* 2015) passe par la présence d'une coexistence respectueuse entre les enseignants allochtones, les formateurs autochtones, les membres du personnel autochtones et les élèves, en reconnaissance des valeurs, des styles de vie et des représentations symboliques, et la valorisation dans les activités d'enseignement proposées (Campeau, 2019).

Figure 5.5 Les composantes des dimensions de la sécurisation culturelle



5.3 Vision holistique de l'apprentissage

Pour bien mesurer la portée des pratiques de sécurisation culturelles identifiées dans les cas, il apparaît intéressant de les envisager dans une vision holistique de l'apprentissage (CCA, 2009) enracinée dans les racines de notre modèle en arbre (Rock *et al.,* 2023), soit dans nos langues, nos cultures et les savoirs autochtones et occidentaux (RAACQ, 2016). Dans ce contexte, afin de saisir leur importance dans les pratiques déployées au CRÉA Pessamit et au Centre Mitshapeu, nous tentons de voir comment ces éléments traversent la vision holistique de l'apprentissage.

Au CRÉA Pessamit, cette vision holistique est présente au sein de quatre (4) occurrences lors des entretiens individuels. Elles sont rapportées par le formateur et l'assistant-formateur de même qu'au sein de deux (2) occurrences rapportées lors des entretiens de groupe. Voici les pratiques évoquées par le formateur innu : transmettre les savoirs aux plus jeunes, transmettre son expérience dans sa langue et traduire les concepts en langue innue. L'approche en langue innue est priorisée et se veut rassembleuse : « C'est vraiment la langue, c'est l'approche. On dirait qu'on est tous pareils » (F1). Les deux (2) occurrences évoquées par les élèves visent à reconnaître la mise en place de cours de langues et cultures dans les établissements scolaires de la communauté et l'importance de la transmission des savoirs d'une génération à l'autre. La vision holistique de l'apprentissage (CCA, 2009) accorde une importance à l'élève, à sa famille, à sa communauté et à son territoire de même qu'aux éléments d'interdépendance entre ceux-ci. Au Centre Mitshapeu, quatre (4) occurrences sont soulevées lors des entretiens individuels et de groupes. Lors des entretiens individuels, la direction FGA mentionne l'importance de s'adapter aux modes de vie des Premières Nations. Voici ses propos :

> Etataui auenitshenat innu-assit, uinuau takuannu tshetshi ishi-mamitunenitahk miam eshi-mamitunenitaminiti innu-katshishkutamuakanishiniti. Tshika ui nishtuapatamuat eshinakuannit innu-assit, eishi-animunanunit, innu-aitunnu, eitinanunit. […] Eshinniuniti innua papeikutshishikua, eukuannu nenu tshe ui nishtuapatahk. […] Tshika ui innu-mamitunenitakanu ne katshishkutamatunanut, eshi-pimutenanut mak eshi-tutakanit tshekuan; apu peikutau ishinakuannit eimiakanitaui innuat kie ma eimiakanitaui kakusseshiht mak maniteuat, kassinu tshekuannu apu peikutau ishinakuannit. (Utshimashkueu ka takuaitshet katshishkutamatsheutshuapinu Mitshapeu)

> En communauté, c'est aux gens de s'adapter aux élèves. C'est l'inverse. On doit avoir en tête… les gens doivent connaître les enjeux, les difficultés, tout ce qui est culturel, les activités. […] C'est plus, en fait, la manière de vivre des gens des Premières Nations qui les habitent au quotidien. […] Dans le fond, c'est dans l'adaptation de la scolarisation, dans l'adaptation de nos pratiques, de notre approche, la façon de communiquer avec un Innu versus de communiquer avec un allochtone, tout est différent. (Directrice du Centre Mitshapeu)

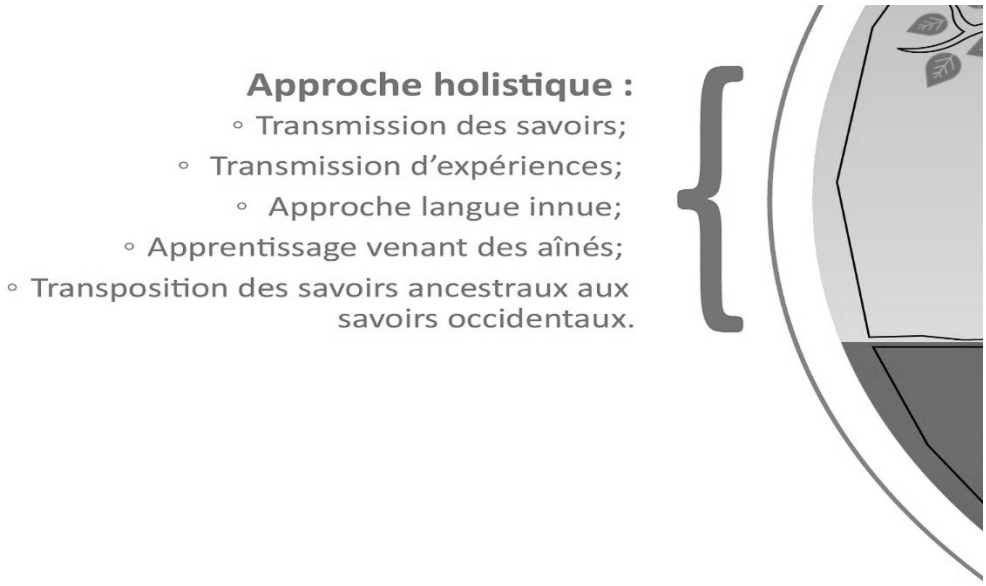
Les propos de l'agent de développement rappellent l'importance d'apprendre du territoire à partir des connaissances des aînés : « Aller demander aux aînés pour apprendre » (AD-FP). Cette vision holistique de l'apprentissage (CCA, 2009) est liée au partage des savoirs traditionnels d'une génération à l'autre (Campeau et Ottawa, 2024). Lors des entretiens de groupe, les deux (2) occurrences évoquées concernent le travail d'artisan transmis par un aîné et la transposition des savoirs ancestraux dans la modernité, et ce, dans le respect. Les savoirs traditionnels peuvent s'exprimer d'une façon contemporaine (Campeau et Ottawa, 2024). Voici ce qu'un élève mentionne : « C'est s'approprier ce qu'est la modernité d'aujourd'hui et à la fois d'autrefois, puis les concilier, puis savoir, à la base, qu'est-ce qu'on en fait, pourquoi on le fait, dans le respect aussi. » Cette recherche de sens entre les valeurs traditionnelles et la modernité tient compte d'un décalage culturel et identitaire de l'élève (Deschênes, 2024).

5.3.1 Synthèse des éléments communs et des particularités intercas : vision holistique de l'apprentissage

Dans les cas présentés, la vision holistique de l'apprentissage (CCA, 2009) chevauche une vision autochtone et occidentale (RCAAQ, 2019). Selon la perspective des Premières Nations, il s'agit de transmettre ses savoirs aux plus jeunes, de transmettre son expérience dans sa langue et de voir à la traduction des concepts en langue innue. L'approche en langue innue est priorisée et se veut rassembleuse. « La langue est l'outil principal permettant d'enrichir la culture, de recevoir, de partager et de transmettre le savoir de génération en génération. La clé de l'identité et de la conservation de la culture d'une personne est sa langue ancestrale » (Institut Tshakapesh, 2025). En tant que Premières Nations, notre vision du monde est en lien avec la relation que nous

entretenons avec le territoire. Nos connaissances et nos pratiques sont enracinées dans le territoire (Battiste, 2010; Nakashima, 2016; Wilson, 2020) à partir duquel nos langues et cultures prennent leurs sources. Selon les élèves, le travail d'artisan transmis par un aîné est également considéré dans une vision holistique. Il est question de la transmission des savoirs d'une génération à l'autre (Aurousseau *et al*., 2024; Battiste, 2010; Campeau et Ottawa, 2024; Deschênes, 2024; Deschênes et Soumis, 2023; INMQ, 2023; Lepage *et al.,* 2023). Cette transmission suppose une transposition de nos savoirs ancestraux dans la modernité, telle qu'elle est suggérée par le Regroupement des centres d'amitié autochtones du Québec (2019), qui soutient une éducation bien ancrée dans les langues et les cultures, combinant les savoirs autochtones et occidentaux. Selon l'agent de développement allochtone, il convient de s'adapter aux modes de vie des Premières Nations et d'apprendre du territoire à partir des connaissances des aînés. Dans cette conciliation entre le monde actuel et traditionnel, il s'agit de construire de nouveaux paramètres pour expliquer leur origine et leur identité en lien avec la famille, la communauté et la spiritualité (Deschênes, 2020). Ainsi, repenser les programmes en FP reposant sur nos savoirs, nos modes de vie et la transmission, (Blanchet, 2019) s'avère essentiel dans une vision holistique basée sur l'expérience et le relationnel (Battiste, 2010; Blanchet-Cohen *et al.,* 2020; Campeau et Ottawa, 2024; CCA, 2009; Deschênes et Soumis, 2023; Lepage *et al.,* 2023; Veillard, 2021).

Figure 5.6 Les composantes de l'approche holistique



5.4 Approche communautaire

Au CRÉA Pessamit, nous comptons 23 occurrences lors des entretiens individuels et de groupes en lien avec l'approche communautaire : 12 occurrences lors des entretiens individuels et 11 occurrences lors des entretiens de groupe. La direction du CRÉA soulève qu'il importe d'ajuster le programme avec l'équipe selon ses façons de fonctionner :

> Quand on va faire le bilan avec [formateur] et [assistant-formateur] à la fin de la formation avec [technicienne en éducation spécialisée], on va s'asseoir, puis on va regarder qu'est-ce qu'on enlève, qu'est-ce qu'on bonifie, qu'est-ce qu'on rajoute pour faire en sorte que ça soit plus à notre couleur. (DIR)

Elle mentionne que l'attestation en charpenterie-menuiserie a été développée et mise en place avec l'équipe du CRÉA pour répondre aux besoins de formation de la communauté : « Il y a

beaucoup de travail derrière tout ça, par toute l'équipe. C'est fou le nombre d'heures qu'on a mis pour mettre en place ça très rapidement. Puis, de répondre aux besoins de la communauté » (DIR).

L'enseignante en mathématiques mentionne que l'enseignement se fait de façon collective; il y a beaucoup d'humour et les élèves sont kinesthésiques : « Il n'y avait pas de problème de discipline. Il n'y avait pas de problème, ça riait. Ça rit beaucoup. » Elle ajoute qu'une relation respectueuse est établie entre les membres du personnel FGA et FP au CRÉA Pessamit. Il existe une forme de soutien et une disponibilité entre les enseignants.

Le formateur et l'assistant-formateur mentionnent qu'il y a plusieurs façons d'expliquer un concept entre les formateurs et les élèves. Ils ajoutent qu'un élève aide à la compréhension des concepts auprès des autres élèves. Ils appellent l'élève à présenter sa méthode devant le groupe :

> Des fois, moi, je donne des explications. Des fois, je peux me permettre de dire à un étudiant, toi, [nom de l'élève], tu l'as compris. Comment tu le vois, mettons? Si tu calcules la superficie d'un plancher, il y a plusieurs façons de calculer. Je donne ma façon. Après ça, je donne celle de [assistant-formateur]. Il est mon collègue. Des fois, tu as des étudiants qui ne l'ont peut-être pas compris. Des fois, je vais dire à [nom de l'élève] : « [Nom de l'élève], toi, comme étudiant, des fois, il va l'expliquer différemment ». L'étudiant va le comprendre. (F1)

Voici ce que l'assistant-formateur mentionne :

> Eukuan ne nanitam eshi-uapatakanit eitinanuti, tauat anitshenat anu nianikanipaniht uiauitshiaht nenua anu ka animuniti. Mishau uauitshitun, eukuan meshta-minuenitakuak ute ninan, nin mak nikatshishkutamuakanishimat. Ka ishi-uapataman anite e manutshenanut, nanitam tatipan atussenanu. Ekᵘ ute ninan, nanitam mamu atussenanu. Tshitshue minuenitakuan ne eshpish minu-uitshi-atussemitunanut. (Katshishkutamatshesht anite CRÉA Pessamit)

> C'est ça. Souvent, ce qu'on voit dans les exercices, c'est qu'il y a ceux qui sont plus avancés et qui vont aider ceux qui ont moins de facilité. Il y a quand même beaucoup d'entraide. Ce que

> je trouve beau dans notre groupe. Normalement, j'ai vu des chantiers; dans les équipes, il y a toujours deux ou trois gangs qui se forment. Dans les autres, il y a vraiment toute l'équipe qui se tient ensemble. C'est vraiment juste un bel esprit d'équipe. (Assistant-formateur, CRÉA Pessamit)

Une communication immédiate s'installe entre les collègues du CRÉA Pessamit lors de difficultés rencontrées chez les élèves en cas d'absences ou de difficultés psychosociales :

> Bien, nous autres, quand qu'on voit que les personnes ont des difficultés : trop d'absences, moi, [autre formateur et technicienne en éducation spécialisée], on est très proches, on se dit tout de suite qu'un tel élève a manqué, par exemple trois jours. Tout de suite, on se met des drapeaux, en commençant par rencontrer l'élève. (F2)

Lors des entretiens de groupe, un élève mentionne des éléments reliés à la vie de groupe et collective vécue dans la classe et dans la communauté :

> J'ai appris à les connaître, à leur parler puis, on se rencontre à l'extérieur de l'école et ça, c'est quelque chose qui fait du bien pour moi, parce que j'ai suivi des cours aux adultes en ville, pis c'est pas la même chose dans le sens que je me sentais seul, je ne savais pas avec qui parler, avec qui communiquer et là, c'est plus facile.

Les membres du personnel proviennent de la même communauté que les élèves et connaissent les membres de la famille de ceux-ci. Cela crée un sentiment d'aise chez l'élève :

> Puis, ces personnes connaissent ma mère, mon oncle, mon père qui était ici avant, qui nous a quittés. Fait que juste le fait que tout le monde connaissait ma famille, ils me connaissent moi, fait que je suis à l'aise. Ça me semble bien… avec ma sœur auparavant, donc je n'ai pas de gêne à leur parler.

En tant que Premières Nations, les élèves mentionnent des éléments reliés à l'absence de préjugés : « Je trouve ça très confortable ici en ce moment comparé à quand tu fais un DEP à quelque part où est-ce que c'est comme Québécois ou c'est blanc. Parce que souvent, il y a beaucoup de préjugés dans ces endroits-là. » Une facilité à tisser des liens est mentionnée par les élèves, démontrant un sentiment d'appartenance au groupe : « Je ne dis pas que ça se passe zéro

de même à l'extérieur, mais c'est plus difficile. Ça prend plus de temps de tisser des liens. Oui, ça s'est bien passé avec ça. Au moins, ici, c'est chez nous et ça parait que c'est chez nous. » Les élèves mentionnent que tout au long du parcours scolaire, des amitiés se sont développées : « C'est vraiment un plus. Je suis vraiment contente qu'ils aient donné un cours ici. Pour moi, on est rendus plus comme une famille. Oui, des amis plus proches. » Au CRÉA Pessamit, tout le monde se connaît, il y a un sentiment d'appartenance à la communauté. Des éléments reliés à l'absence de solitude et d'éloignement sont mentionnés par les élèves : « On se sent seul à l'extérieur, puis tu aimerais avoir la famille. Ce n'est pas évident de vouloir voyager là, de retourner dans ta communauté là, le temps d'une fin de semaine, puis de les quitter... Ça doit être quelque chose. »

Au Centre Mitshapeu, nous comptons sept (7) occurrences : cinq (5) occurrences lors des entretiens individuels et deux (2) occurrences lors des entretiens de groupe concernant l'approche communautaire. Lors des entretiens individuels, il est mentionné que des ajustements du programme sont apportés selon les besoins de la communauté : « Bien oui, on n'a pas le choix. On n'a pas le choix de le réadapter. Il faut le réadapter. En plus, ici, je l'ai adapté pour ici » (ENS). Des défis sont également soulevés par l'enseignant en lien avec l'enseignement à favoriser auprès d'une cohorte de sept (7) élèves masculins et de sept (7) élèves féminins, notamment par la présence de mères monoparentales dans le groupe.

Le partage des modes de vie en territoire entre un élève, l'enseignant et l'assistant-formateur est évoqué selon une approche communautaire :

> On nous a fait faire de grands tours. Il [élève innu] nous a montré le lichen, le thé du Labrador. C'est vraiment… Alors on a passé une belle journée avec lui. Bien, deux journées, en tant que

> telles. On a passé deux jours avec lui. Puis, il y a une journée, justement, avec [assistant-formateur innu]. On partait avec sa famille. On est allés à la pêche. Trois heures de bateau d'ici. C'est un beau bateau qu'il a. C'est un bateau, vraiment, canot indien, vraiment. C'était typique, avec ses enfants, sa femme. (ENS)

L'agent de développement soulève un retour d'expérience avec les membres de PN dans son offre de services : « Ma motivation à faire ça, c'est que y'a des Innus qui m'ont aidé dans ma vie personnelle. Alors, j'ai le sentiment de redonner en essayant d'améliorer le succès et la rétention des étudiants autochtones. Alors, ça m'apporte une satisfaction personnelle, c'est sûr » (AD-FP).

Lors des entretiens avec les élèves, il est mentionné que la famille occupe une place importante dans la poursuite de leurs études. Lorsque les cours se donnent dans la communauté, les élèves ne sont pas préoccupés parce qu'ils mentionnent que la famille est en soutien : « Il n'y a rien qui te dérange. Ta famille est là. Ça fait deux DEP que je fais à Schefferville. C'est facile, il n'y a rien qui te dérange. Et quand tu es à l'extérieur, je revenais quand même. J'étais capable de rester deux ans et je revenais chez nous après. » Il est également mentionné qu'en cas d'absences, les élèves pouvaient recevoir du soutien des autres élèves pour du rattrapage : « [Nom de l'élève] nous expliquait des fois, des explications de l'avant! Tout de suite en revenant, en rentrant dans mon cours, je lui demandais tout de suite les explications! »

5.4.1 Synthèse des éléments communs et des particularités intercas : approche communautaire

Dans les deux centres régionaux, il est mentionné que des ajustements sont menés dans le programme en FP en collaboration avec les membres de l'équipe et selon leurs façons de fonctionner et les besoins de la communauté. Cela ramène au principe d'une conception

autochtone du travail, comme mentionné précédemment, qui se distingue par la consultation des membres du personnel de l'école et par la prise de décisions démocratiques (Deschênes, 2020).

Par ailleurs, tenir compte d'une pédagogie reliée à l'observation, à l'expérimentation, aux légendes des aînés, à l'apprentissage collectif et au tutorat par les pairs s'avère essentiel pour favoriser la réussite des élèves autochtones (Battiste, 2010; Blanchet-Cohen *et al.,* 2020; CCA, 2007; Deschênes et Soumis, 2023; Lepage *et al.,* 2023; Veillard, 2021). Il peut être question de favoriser l'enseignement auprès d'une cohorte hommes et femmes, de favoriser l'enseignement collectif, d'utiliser du matériel concret et de laisser place à l'humour. Au sein des deux centres régionaux, une forme de respect, de soutien et de disponibilité s'installe entre les membres du personnel ainsi qu'une relation respectueuse entre les membres du personnel (FP et FGA) et les élèves. Nos apprentissages proviennent de la relation que nous entretenons avec la personne qui nous enseigne, et cette relation est basée sur l'expérience et le collectif (Battiste, 2010; CCA, 2007). Il est aussi question de favoriser les communications entre les membres du personnel en cas de difficultés psychosociales soulevées chez les élèves (Guay *et al.,* 2022). L'approche communautaire est traversée par les valeurs ancestrales de la nation innue : MATINUEMITUN (partage), ISHPITENITAMUN (respect) et UAUITSHITUN (entraide) (Institut Tshakapesh, 2025). Selon les participants allochtones, il est également suggéré d'apprendre des modes de vie en territoire et des expériences de vie des Premières Nations. Cela favorise la rencontre culturelle (Couture *et al.,* 2024), mais aussi la relation de confiance avec l'élève et sa famille, puisque cela implique de prendre le temps de rencontrer les familles innues et de s'intéresser à leur réalité (Blanchet-Cohen *et al.,* 2020). Les pratiques qui rejoignent nos modes de pensée peuvent s'actualiser dans un dialogue qui s'installe entre les enseignants et les élèves (Toulouse, 2015).

Par ailleurs, la présence de personnes-ressources détenant une connaissance approfondie des enjeux, des réalités et des cultures autochtones (Dufour et Bousquet, 2015) est essentielle pour tenir compte de l'importance de cette vie communautaire et de ses effets sur les apprentissages des élèves. En effet, la vie communautaire a une incidence sur nos apprentissages.

Lors des entretiens individuels et de groupe, il est mentionné que le soutien des autres élèves est requis pour expliquer les concepts en langue innue aux autres élèves. Le soutien des pairs est considéré dans cette étude selon une approche communautaire, étant donné que cela fait partie de nos valeurs d'entraide et de partage (Institut Tshakapesh, 2025). Selon les élèves consultés, la vie de groupe et collective est présente dans la classe et dans la communauté, et ils conviennent également d'une absence de racisme et de préjugés. D'ailleurs, puisque des tensions raciales existent dans les villes, le racisme est une raison pour laquelle les formations offertes en communauté sont privilégiées (Blanchet-Cohen, 2020). Le soutien de la famille et des pairs est reconnu dans le cas d'une offre de formation en communauté. Les élèves développent un sentiment d'appartenance : des amitiés se développent au sein du groupe. Les activités s'organisent autour de l'apprenant, de la famille, des aînés et de la communauté, et cela suppose de recourir à l'expertise des personnes détenant les savoirs traditionnels. Il est question d'apprentissage collectif, tel que soutenu par le Conseil canadien de l'apprentissage (2007), mais aussi des élèves possédant la compréhension des concepts enseignés en classe pour les partager aux autres élèves.

Figure 5.7 Les composantes de l'approche communautaire

5.5 Persévérance et réussite

Au CRÉA Pessamit, les éléments faisant référence à la persévérance et à la réussite proviennent majoritairement du groupe d'élèves (12 occurrences). La formation offerte en communauté est nommée comme élément en soutien à la persévérance et à la réussite par une élève : « Quand j'ai entendu dire que la formation se donnait ici, j'ai dit : regarde, je préfère rester à Pessamit, moins de voyage, moins de dépenses. OK, c'est parfait. J'ai juste attendu que ça soit vraiment affiché officiel. » Selon Dufour et Bousquet (2015), viser des objectifs communautaires constitue un important déterminant à la persévérance scolaire. Plusieurs éléments évoqués (4 occurrences) sont en réponse au besoin de main-d'œuvre dans la communauté et d'occuper un emploi à la suite de l'obtention du diplôme :

> Nipikutan kie nishapeniten tshetshi tshishi-tshishkutamakauian, usham nipa minueniten tshetshi atusseian e mamitunenitaman eshpish nutepaniht kaiatusseshiht. Uemut nui katshitinau nikanum tshetshi etatu uanasse minikauian atusseun tshetshi eka mukᵘ tshiam mamushatshinaman tshishtashkuana anite ka manutshenanut, eukuan eshinakuak eka ukanumini. Eukuan uet ui tshishtaian ume tshishkutamatsheun, tshetshi atusseian ute Pessamit. (Katshishkutamuakanisht anite CRÉA Pessamit)

> Juste le fait de pouvoir, de vouloir terminer mon cours parce que j'aimerais pouvoir aller travailler parce qu'on manque de main-d'œuvre. Fait que j'aimerais pouvoir avoir mon certificat pour qu'on puisse m'engager plus facilement et que je sois non-journalier qui va aller ramasser des vis pis des petites affaires que tu fais quand t'as pas de diplôme. Fait que ça, c'était une des raisons que je voulais terminer mon cours. Aller sur le marché du travail ici à Pessamit. (Étudiant du CRÉA Pessamit)

Les motivations soulevées lors de l'entretien de groupe font référence aux éléments suivants : « déterminé à expérimenter la nouveauté », « passionnée de la construction menant à un changement de carrière », « suivre son collègue et ami », « autonomie personnelle dans la menuiserie », « expérience en ébénisterie », « suivre un cours en milieu scolaire », « intérêt de poursuivre en menuiserie ». Le concept de réussite équivaut à : « finir avec le diplôme », « dépassement de soi », « finir ce qu'on a commencé », « obtenir des notes d'au moins 80 % ». Un étudiant mentionne la reconnaissance du diplôme obtenu dans la communauté comme soutien à la persévérance et à la réussite. Voici ce qu'il rapporte dans ces mots :

> Ekᵘ ue kanu petshitinakanit namaienu mukᵘ tshiam innu-assit tshe minushit. Nenu tshishkutamatsheunnu innu-tshishkutamatsheshiht e patshitinahk innu-assit, takuannu tshetshi eka itenitakannit apu ishpish minuanit. Tshika ishpish minushiu […] nikanum katshitinaki kamanutsheshiuiani. Nika shutshenimitishun […,] nika ishpish pikutan e atusseian miam Munianit tsheshkutamakauianakue, mishta-utenat. Mishta-pikutauat kie uinuau. (Katshishkutamuakanisht anite CRÉA Pessamit)

> Aussi, ce diplôme-là va être autant bon que ceux-là à l'extérieur où je suis allé. C'est pas à cause que c'est enseigné en communauté par des enseignants innus que le cours ne sera pas bon. Ça va être autant bon, avec autant de […] quand je vais être menuisier après avoir fait mon cours. Je vais être confiant de [...] j'vais être capable de faire la job autant que si je l'avais fait à Montréal, dans une grande ville. Ils sont très bons aussi. (Étudiant du CRÉA Pessamit)

Les éléments nommés par le groupe d'élèves du Centre Mitshapeu en référence à la persévérance et à la réussite sont : « la réussite », « c'est se tenir ensemble », « c'est la fierté », « c'est l'assurance d'avoir un emploi, de l'argent et un avenir ». « La réussite, c'est aussi la persévérance : c'est de faire face aux embûches, on persévère. » « La réussite, c'est aussi d'être présent à tous tes cours. »

> Tshitshue nuitshikunan, kutunnu ashu neu nititashinan anutshish e tshishi-tshishkutamakauiat ! Usham nimitshetinan ute atut nipa tshi itutetan nete ait. Kanuaushutshuap mak anite tshe apiat nipa ui mishkenan, nitauassiminanat nipa ui mashinatauananat katshishkutamatsheutshuapit. Mishau tshekuan ! Tshima tutakaniti kutaka tshishkutamatsheuna! (Katshishkutamuakanisht anite katshishkutamatsheutshuapit Mitshapeu)

> C'est vraiment un avantage, aujourd'hui on est 14 à finir! Parce que la plupart, on n'aurait pas pu partir. Le service de garde à trouver, un appartement, puis inscrire nos enfants à l'école, les moyens de transport. C'est gros! Amenez-en des cours! (Étudiante du Centre Mitshapeu)

De façon générale, porteuse de performance, la réussite scolaire est souvent associée aux notes de passage et à l'obtention du diplôme (Cook, 2008). Lors de l'entretien de groupe, les élèves mentionnent que la réussite, c'est « l'accomplissement de soi », « c'est se tenir ensemble », « c'est la fierté », « la réussite, c'est aussi la persévérance : c'est de faire face aux embûches, on persévère », « la réussite, c'est aussi d'être présent à tous tes cours ». Dans ce cas-ci, elle peut être associée à la réussite éducative (Potvin, 2010), qui a pour visée le développement global des jeunes. Elle va plus loin que le fait d'avoir un diplôme, elle « touche l'engagement de l'élève dans son projet éducatif, son sentiment d'appartenance à l'école et son développement personnel et professionnel » (CSE, 2017, p. 6). Dans ce contexte, la notion de persévérance devient essentielle à la réussite des jeunes et des adultes des Premières Nations (ANQ, 2007). La persévérance a un objectif de développement global (Potvin, 2010), et la réussite éducative, c'est aussi lorsque

l'élève poursuit son projet d'études en vue de l'obtention de son diplôme (Cook, 2008). Et, dans une perspective identitaire, la réussite est intimement liée à la fierté d'être qui on est. Une offre de formation dans la communauté qui donne accès à la diplomation et un emploi dans la communauté est une source de fierté qui contribue à soutenir la persévérance et la réussite.

5.6 Vers l'autodétermination

Chaque communauté devrait s'assurer du développement et de la mise en œuvre des programmes et des services selon ses besoins (CVR, 2015). La volonté des Premières Nations est d'assurer la gouvernance de leur système d'éducation et, de façon plus large, elles visent l'autodétermination de tous leurs systèmes (ONU, 2007). L'autodétermination, c'est ce qu'il faut mettre en place pour assurer plus d'autonomie aux communautés dans la gestion des programmes de formation. Dans la Déclaration des Nations unies sur les droits des peuples autochtones [DNUDPA] (ONU, 2007), nous pouvons lire ce qui suit : « Les peuples autochtones ont le droit d'établir et de contrôler leurs propres systèmes et établissements scolaires où l'enseignement est dispensé dans leur propre langue, d'une manière adaptée à leurs méthodes culturelles d'enseignement et d'apprentissage » (Article 14, p. 13). À ce propos, on voit des éléments de prise en charge pouvant mener vers l'autodétermination dans les résultats.

Les éléments portant sur la prise en charge de la FP sont évoqués majoritairement par la direction du CRÉA Pessamit (14 occurrences). Dans ses propos, la direction du CRÉA Pessamit mentionne le démarrage de deux formations professionnelles durant la même période : l'attestation d'études professionnelle (AEP) en charpenterie-menuiserie et la formation de métiers spécialisés (FMS) d'aide-éducateur en service de garde. Devant l'obligation du ministère d'établir un

partenariat avec un CFP, le CRÉA Pessamit affirme ses capacités d'offrir l'AEP en charpenterie-menuiserie de façon autonome.

> Pikutauat kupanieshat ute, shash mitshetupipuna eshpish atusseht kie mishanu nenu eshi-tshissenitahk, nin nititenimauat. Eshe, enut ume etutakanit ne FP ka ishinikatet, mishkut miam ka issishueian : iapit nika tshi itinan, nika tshi shaputuepannan. (Utshimashkueu ka takuaitshet CRÉA Pessamit)

> Je pense qu'on a l'équipe ici avec l'expérience puis, le bagage nécessaire. Oui, c'est notre première FP, mais j'ai dit : on va être capable quand même d'aller de l'avant avec ça. (Directrice du CRÉA Pessamit)

Pour la gestion des absences, les ajustements apportés pour assurer le suivi par le CRÉA Pessamit doivent être rapportés au CFP. La direction du CRÉA Pessamit demande des ajustements dans le cadre du partenariat pour établir ses propres règles de fonctionnement selon les besoins de ses personnes étudiantes. En matière de ressources humaines, la direction du CRÉA mentionne que les membres du personnel possèdent les compétences requises : les formateurs innus répondent aux exigences d'embauche du CFP et une spécialiste en élaboration de programmes est en poste au CRÉA.

> Tshika mishkamuatinau nin mate kanuat CCC ka ishinikatakaniht. Uemut tshika ui kanuenimeu CCC kanua auen ui tshishkutamatsheti kamanutshenanunit. Mishta-mitshetutipaikana kie mitshetupipuna shash tshipa ui atussepan auen anite kamanutshenanunit. […] Ekᵘ ne ka uauitshiat katshishkutamatsheshiniti, natuenitamuakanipan tshetshi kanuenimat nenua kanua katshi tshishi-tshishkutamuakanit kamanutshenanunit. […] Iapit nimishkuatanat auenitshenat nenua kenuenimaht. (Utshimashkueu ka takuaitshet CRÉA Pessamit)

> Je vais vous en trouver des cartes compagnons. Il fallait que la personne ait une carte compagnon pour le maître-formateur, il fallait qu'elle ait une carte compagnon. Un nombre d'heures très élevées en menuiserie, puis un nombre d'années d'expérience en construction. […] Puis, pour l'assistant, il demandait quelqu'un qui avait une carte apprenti avec une formation charpenterie. […] C'était quand même des gens qui remplissaient leurs cases. (Directrice du CRÉA Pessamit)

Le CRÉA Pessamit administre déjà le programme d'études de la formation générale aux adultes reconnu par le gouvernement du Québec qui permet, entre autres, le développement de cours locaux en langues et cultures comme cours à option. La direction mentionne que la volonté politique du Conseil des Innus de Pessamit vise l'autodétermination de l'éducation et une prise en charge de la formation générale aux adultes : « Pessamit avait décidé d'aller vers l'autodétermination en matière de FGA. C'était une volonté politique, puis tout à fait légitime. » En matière d'autodétermination, le CRÉA Pessamit souhaite que les accréditations du ministère de l'Éducation soient déléguées au CSPNEA pour offrir les programmes en FP, de sorte à retirer l'obligation de collaborer avec un CFP.

> Eukuan nin eshi-pakushenitaman tshetshi ishpanit peikᵘ tshishikᵘ; tshetshi ishi-utinakanit ne innu-tshishkutamatun-mamuitun miam ne tshitshue commission scolaire ka ishinikatakanit, tshetshi tipenimitishuiat kie tshetshi takuaimatamat nitshishkutamatsheutshuapinan miam ninan etenitamat. (Utshimashkueu ka takuaitshet nete CRÉA Pessamit)

> Je souhaite qu'un jour; le Conseil scolaire soit reconnu comme une commission scolaire, puis qu'on n'ait plus à passer par des obligations administratives d'être rattaché à quelqu'un qui va nous imposer sa façon de faire. (Directrice du CRÉA Pessamit)

Pour assurer plus d'autonomie aux communautés dans la gestion des programmes, le Centre Mitshapeu soulève 12 occurrences en lien avec une prise en charge des programmes en FP. Le Centre Mitshapeu voit à l'établissement de différents modes de collaboration, formalise les ententes entre les différentes parties pour une collaboration efficace et voit à l'élaboration d'un plan de développement en FP déposé au ministère de l'Éducation. Le Centre Mitshapeu priorise également le développement d'une autonomie de gestion dans la livraison du programme FP aux communautés par l'embauche de formateurs et l'organisation de la formation (financement, locaux, horaire, hébergement, etc.) :

> Eukuan ninan kassinu tshekuan etutamat. Shuniau ninanatuapatenan, shunianu ninanatuenitamuanan tshishe-utshimau, eshi-pimutenanut nitshitapatenan, anite tshe patshitinakaniti neni tshishkutamatsheuna nimishkenan, tshishtekaikan nitutenan, ninanatuapatenan anite tshe nipaht katshishkutamuakanishiht, utapana nitauiashunan. Eshe uin, etatu katakᵘ nititanan ne e uauitakanit ka shaputuepanit tshishkutamatsheun kie ma nenu tshishkutamatsheunnu eshkᵘ e tshitapatak uepishtikueiau-tshishe-utshimau. Nitapueten nitatusseunan, eshe, mishkut takuan tshetshi uaueshtaiat ne eshi-pimutenanut tshetshi pikutaiat e minu-tshitapatamat neni tshishkutamatsheuna nuash punipanitaui. (Utshimashkueu ka takuaitshet katshishkutamatsheutshuapinu Mitshapeu)

> On s'occupe de tout. On s'occupe d'aller chercher les sous, on fait les demandes de financement, on coordonne, on trouve les locaux, on va préparer le calendrier, on va s'occuper de l'hébergement, de louer les voitures. Ça fait que ça, oui, là-dessus, on est beaucoup plus avancé quand on parle de formation continue que de formation où on relève du ministère encore. Mais j'y crois. Oui, éventuellement, mais ça prend le système pour être capable d'accueillir, de prendre en charge les formations au complet. (Directrice du Centre Mitshapeu)

Dans son offre de services, la direction du Centre Mitshapeu reçoit le soutien d'un consultant externe avec expérience en FP qui agit à titre de mentor dans le développement et la mise en place de FP en communauté :

> Mais à partir du moment où on m'a offert le poste de direction, j'ai demandé l'autorisation d'avoir un mentor qui est issu de la formation professionnelle, qui a quand même une pratique d'une quinzaine d'années là-dedans. Donc, c'est un peu ça. J'étais en apprentissage vitesse plus que grand V, surtout dans la formation professionnelle parce que c'est un monde qui m'était totalement inconnu. (DIR-FGA).

Toujours selon la direction FGA, afin d'optimiser la mise en place du programme en FP, il s'avère essentiel de voir à l'embauche de professionnels FP afin d'organiser les services en FP au CRÉA pour la communauté, les communautés avoisinantes et les communautés en régions éloignées. Selon la direction FP, des enjeux financiers sont soulevés dans le domaine des partenariats avec les communautés, puisque celles-ci relèvent des conseils de bande. La direction FP et l'enseignant soutiennent que des adaptations sont faites selon les spécificités des communautés. Il est également essentiel de mener des collaborations entre les établissements des Premières Nations

(locaux et régionaux) en fonction des systèmes de gouvernance en place au sein des communautés, notamment avec les Conseils des Innus, le CSPNEA et la CDRHPNQ et ses centres locaux.

De façon générale, les deux CRÉA sont reconnus comme établissement en formation générale aux adultes au ministère de l'Éducation. Ils possèdent les ressources pour s'assurer d'une bonne gestion des programmes de formation générale aux adultes et, par prolongement, ils s'acquièrent du développement et de la mise en place de programmes en FP délocalisée en communauté, dans le cadre d'un partenariat obligé avec un CFP. Dans les deux CRÉA, nous remarquons que les ressources humaines en place possèdent les qualifications et les compétences pour assumer des tâches liées à leur fonction : des directrices innues, une conseillère en orientation innue, un formateur innu, des assistants-formateurs innus et une technicienne en éducation spécialisée innue.

Les CRÉA possèdent également les expériences dans le démarrage et l'offre de programmes en FP (diplôme d'études professionnelles, attestation d'études professionnelles, formation de métiers spécialisés) en communauté. Toutefois, les principes et modalités du système éducatif québécois sont toujours en décalage par rapport à notre vision du monde en tant que Premières Nations. Pour optimiser la mise en place d'une FP en communauté, des ajustements des modes de fonctionnement du CRÉA selon les besoins des élèves sont essentiels. C'est ainsi que le processus vers l'autodétermination (ONU, 2007), passant par la sécurisation culturelle (Lévesque, 2015) et l'autochtonisation (Gaudry et Lorenz, 2018; Lavoie *et al.,* 2021), permettrait aux CRÉA de réorganiser les pratiques en fonction de nos façons de faire par la mise en place de structures

innovantes (Paul *et al.,* 2020). Par exemple, un CRÉA peut établir ses propres règles dans le cadre d'une entente de partenariat avec un CFP, voir à l'embauche des ressources humaines issues de la nation innue et s'assurer de la gestion administrative selon les enjeux et la réalité des élèves.

Pour le CFP, le processus vers l'autodétermination permet de soutenir la gouvernance des Premières Nations et d'être des alliés pour se laisser guider par les besoins, les droits et les aspirations des Premières Nations (Guay *et al.,* 2022). Par exemple, il peut être question de se doter d'un système de partenariat avec les établissements des Premières Nations en respect de leur propre système de gouvernance. C'est aussi de reconnaître que les Premières Nations sont expertes de leur situation en matière d'autodétermination (ONU, 2007). Le processus vers l'autodétermination n'exclut d'ailleurs pas la possibilité d'établir des collaborations structurantes avec des consultants externes pour optimiser la mise en place des programmes en FP.

Les CRÉA possèdent les compétences et les capacités pour le développement et la mise en place d'un système pour accueillir la FP en communauté considérant les langues et les cultures autochtones à l'intérieur de ceux-ci (ONU, 2007). L'autochtonisation par la décolonisation (Gaudry et Lorenz, 2018), qui remet en question la préséance du système éducatif de la province, et par la création de structures innovantes qui intègrent nos savoirs fait partie du processus nous menant vers l'autodétermination, tout comme la sécurisation culturelle (Paul *et al.,* 2020).

5.7 À retenir pour le développement de pratiques de formation professionnelle bien enracinées dans les réalités des élèves des Premières Nations

Les pratiques de sécurisation culturelle mises au jour dans cette étude proposent des pistes intéressantes à retenir pour le développement de pratiques en FP assumées pleinement par les communautés. Pour identifier des pistes à retenir pour le développement de pratiques enracinées dans les réalités d'élèves des Premières Nations, commençons par regarder comment se placent les composantes des pratiques de sécurisation culturelle partagées par les participants de cette étude.

5.7.1 Synthèse de la discussion

Le développement des programmes en FP et les services à mettre en œuvre dans les communautés doivent nécessairement tenir compte des enjeux et des réalités de l'élève, de la famille et de la communauté, en respect des langues, des cultures, des savoirs, des valeurs et des croyances. Une prise en charge par les CRÉA qui tient compte de la langue et de la culture devient nécessaire afin d'être en cohérence avec les enjeux et réalités des élèves, des familles et des communautés. Cette prise en charge vise l'autonomisation et promulgue l'autodétermination du système scolaire des communautés. L'embauche de formateurs, d'assistants-formateurs innus et d'enseignants allochtones sensibles aux enjeux et aux réalités des élèves devient un prérequis dans cette offre de formation. Les pratiques de soutien à l'apprentissage doivent aussi tenir compte de la langue, de la culture et de l'identité des élèves. Nos modes d'apprentissage en langue innue favorisent la compréhension des concepts et la cohésion dans le groupe. L'enseignement dans la langue devient une composante importante reliée aux pratiques

d'enseignement. Nos savoirs nous ont été transmis par nos aînés. Ils proviennent de nos ancêtres et sont en lien avec la relation que nous entretenons avec le territoire. Dans ce contexte, des pratiques d'enseignement peuvent faire appel aux pairs afin de soutenir la compréhension chez l'élève. L'utilisation d'images, l'usage de matériel concret et le partage d'expériences vécues sur le terrain sont des pratiques reconnues par les participants. Pour favoriser la persévérance scolaire et la réussite des élèves, une importance accordée à la relation dans et hors de l'école s'avère essentielle. Des collaborations entre les différentes ressources professionnelles du centre de formation, la famille et la communauté sont nécessaires en soutien à la persévérance scolaire et à la réussite des élèves. Ces collaborations sont perçues selon une approche communautaire qui favorise la vie de groupe et collective entre les individus. Pour cela, il est important de convenir d'un point de rencontre entre nos savoirs traditionnels et les savoirs occidentaux dans le développement et la mise en œuvre d'un programme de FP offert en communauté qui favorise le dialogue et le partage de savoirs.

5.7.2 Les composantes de notre modèle en arbre

Dans notre modèle en arbre qui suit, nous présentons les composantes essentielles à retenir que nous retrouvons dans nos pratiques de sécurisation culturelle, notre identité selon une approche holistique et communautaire.

Figure 5.8 Vers l'autodétermination en formation professionnelle

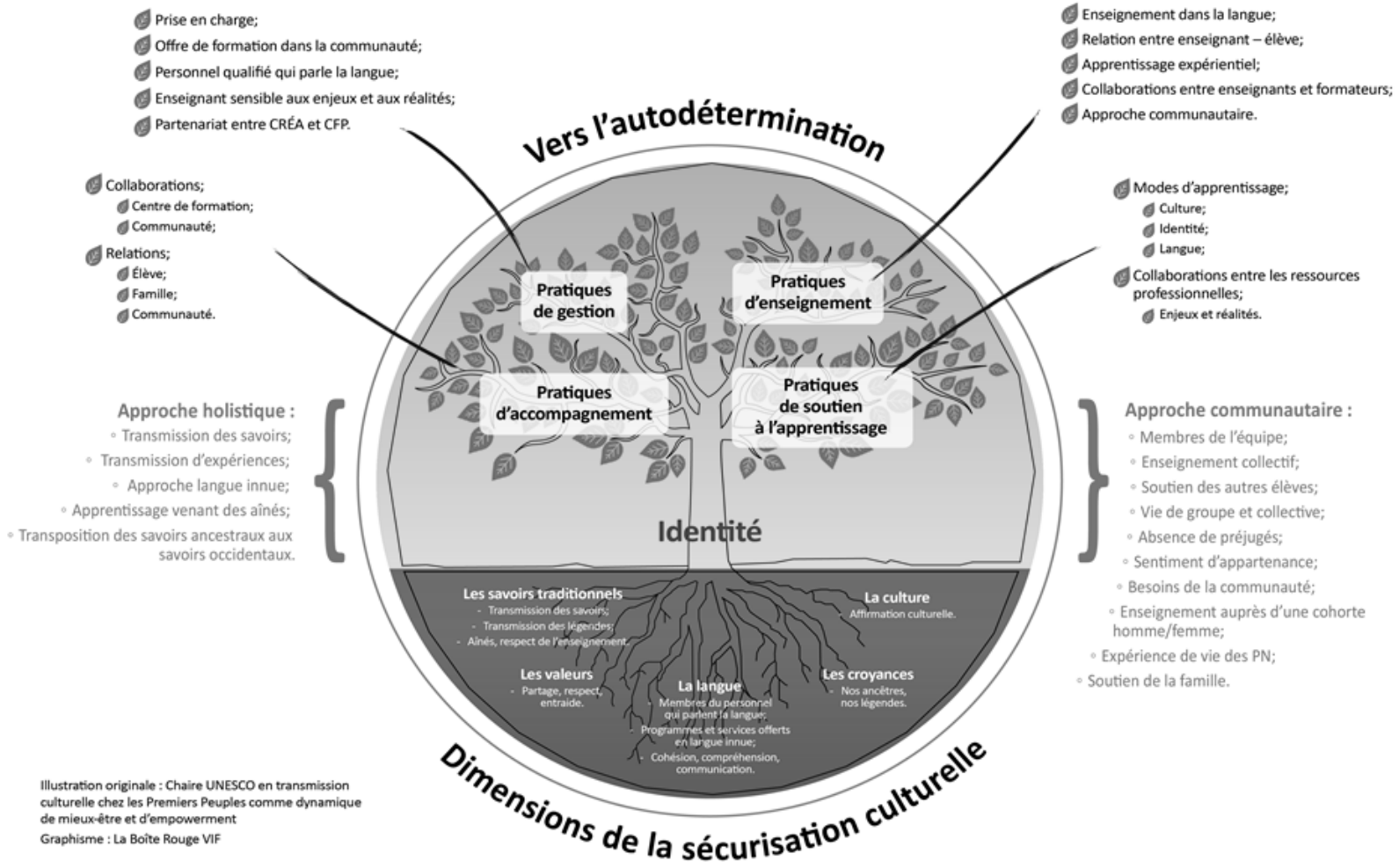
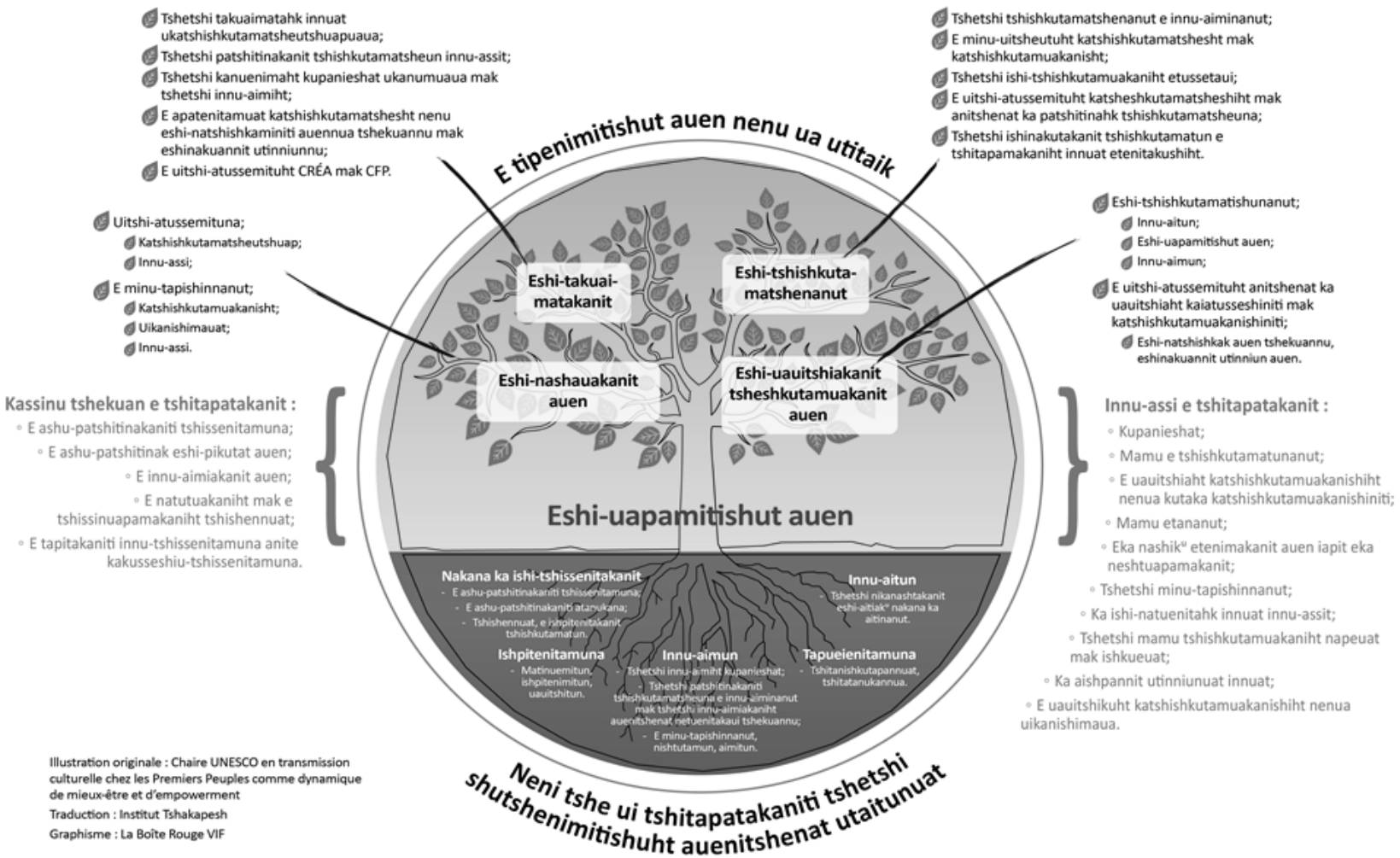


Figure 5.9 Tshetshi tipenimitishuht innuat kaiatusseshiu-tshishkutamatunit



5.7.3 En réponse à nos trois objectifs de recherche

À la lumière de ce modèle, nous pouvons répondre à notre question de recherche : quelles pratiques de sécurisation culturelle contribuent à soutenir la persévérance scolaire et la réussite d'élèves des Premières Nations dans un programme de formation professionnelle délocalisé? Voici ce que nous précisons à ce sujet :

5.7.3.1 Objectif 1 : Identifier des pratiques de sécurisation culturelle développées dans un programme de formation professionnelle délocalisé en communautés innues

Les pratiques de sécurisation culturelle concernent toutes les personnes qui travaillent dans un CRÉA ou dans un CFP. Elles sont en lien avec la formation offerte dans la communauté par des ressources professionnelles provenant de la même communauté (directions, formateurs, assistants-formateurs, technicienne en éducation spécialisée et conseillère en orientation). Les services qui sont offerts dans la langue des élèves favorisent la cohésion dans le groupe et une meilleure compréhension chez ces derniers. Des ajustements dans les pratiques de gestion et d'enseignement ainsi que dans les pratiques de soutien à l'apprentissage, en fonction des enjeux et des réalités des élèves liés à la langue, à la culture et à l'identité de l'élève innu, sont nécessaires pour soutenir la persévérance et la réussite des élèves. La mise en place des services requiert nécessairement la collaboration entre les ressources professionnelles en ce qui a trait aux pratiques d'enseignement et d'accompagnement en réponse aux besoins immédiats de

l'élève qui suppose des interventions psychosociales dans et hors de l'école. Tout cela souligne l'importance d'établir une relation de qualité entre l'enseignant, les formateurs et les élèves.

5.7.3.2 Objectif 2 : Décrire les éléments de pratiques transformées dans la mise en œuvre de ce programme

Les transformations de pratiques portent principalement sur les entretiens menés auprès des directions (FGA et FP), des enseignants, des formateurs, des assistants-formateurs et des intervenants. Dans le contexte actuel, lorsque le CRÉA veut offrir une FP en communauté, il doit obligatoirement établir un partenariat avec un CFP. Des transformations de pratiques sont donc essentielles pour s'assurer du développement et de la mise en œuvre d'une FP en communauté. Les pratiques de gestion portent des transformations apportées sur les plans administratif, financier et pédagogique. Ces pratiques concernent l'établissement des rôles et des responsabilités dans le cadre d'une entente convenue entre le CRÉA et le CFP. Les transformations réalisées sur les plans administratifs et pédagogiques sont en réponse aux enjeux et aux réalités de l'élève relativement aux absences et aux examens. Des enjeux et des défis rencontrés concernent également les règles budgétaires reliées au mode de gouvernance distincte : les règles budgétaires du CFP en lien avec les exigences du ministère de l'Éducation et celles régies par le CSPNEA ou le conseil de bande de la communauté (par ex., le salaire annuel d'un enseignant en FP en vertu de l'échelle de traitement). Les pratiques d'enseignement transformées concernent les membres du personnel enseignant suivant : enseignant FP, enseignant FGA, formateur innu et assistant-formateur innu. Pour enseigner, la réorganisation du contenu du programme se réalise en fonction des besoins et de la réalité de l'élève (par ex., tenir compte de

l'élève en contexte monoparental) ainsi que de la communauté (par ex., une ferme de toiture à fabriquer en communauté éloignée). Il importe également de convenir des modes d'apprentissage de l'élève qui tiennent compte de la langue, des enjeux et des réalités. La mise en œuvre des pratiques d'enseignement requiert nécessairement une collaboration entre la direction du centre, le personnel enseignant, les professionnels et la communauté. Comme mentionné, les pratiques d'accompagnement concernent le soutien offert à l'élève dans son parcours de vie, par exemple une éducatrice spécialisée spécifiquement attitrée à la cohorte d'élèves en FP, notamment pour le suivi des absences. L'accompagnement auprès de l'élève est en fonction des besoins immédiats de l'élève et peut se prolonger sur des situations vécues hors de l'école, comme en cas de situations d'itinérance. Les pratiques de soutien à l'apprentissage sont en lien avec les ajustements des pratiques de la TES et de la CO reliées au parcours scolaire de l'élève.

5.7.3.3 Objectif 3 : Identifier les conditions favorables nommées par les élèves des Premières Nations en lien avec les pratiques qu'ils jugent les plus sécurisantes

Les conditions favorables nommées par les élèves en lien avec les pratiques qu'ils jugent les plus sécurisantes concernent les pratiques de gestion, d'enseignement, d'accompagnement et de soutien à l'apprentissage. Elles sont en lien avec toutes les ressources professionnelles qui travaillent dans un CRÉA et un CFP. En ce qui a trait aux pratiques de gestion, la FP délocalisée en communauté est nommée comme une condition favorable par les élèves, puisqu'elle favorise la participation des élèves à se former et qu'aucun enjeu relié au transport et au déménagement à l'extérieur n'est soulevé. Un accompagnement retrouvé à l'intérieur d'un même service pour des

inscriptions, l'obtention des préalables et la passation des tests ou des examens sont mentionnés comme des conditions favorables jugées sécurisantes. Dans ces conditions, les élèves développent un sentiment de sécurité**.** Les pratiques d'enseignement que les élèves jugent les plus sécurisantes font référence aux formateurs et aux assistants-formateurs qui proviennent de la même communauté innue : le cours est donné en langue innue, et cela favorise la communication entre les élèves et les formateurs de même que la compréhension des concepts. Les élèves sont plus à l'aise de poser des questions quand il s'agit d'un formateur ou d'un assistant-formateur innu. Les stratégies éducatives chez l'enseignant et les formateurs favorisent le développement des compétences chez l'élève. Le développement des compétences se fait à travers la relation éducative. Les pratiques d'accompagnement nommées par les élèves font référence à la collaboration entre les ressources professionnelles de l'école, la famille et la communauté. Les pratiques de soutien à l'apprentissage de la technicienne en éducation spécialisée, les formateurs innus et les enseignants en FP sont empathiques aux défis rencontrés par les élèves.

5.7.4 Pistes pour le développement des pratiques

De ces réponses, nous retenons comme pistes pour le développement des pratiques :

- Offrir des programmes de formation professionnelle dans les communautés;
- Établir des ententes de partenariat égalitaires entre CRÉA et CFP;
- Prioriser l'embauche de ressources professionnelles issues de la communauté et qui parlent la langue;

- Prioriser l'embauche d'enseignants allochtones sensibles aux enjeux et aux réalités des Premières Nations;
- Faciliter les collaborations entre les ressources professionnelles dans un centre de formation;
- Établir des collaborations entre un centre de formation et la communauté;
- Établir une relation de confiance avec l'élève, la famille et la communauté;
- Assurer les conditions pour qu'une relation de confiance puisse s'établir entre le personnel enseignant et l'élève;
- Reconnaître et valoriser des approches holistiques et communautaires;
- Soutenir une prise en charge qui favorise l'autonomisation et l'autodétermination des communautés.

À la lumière de ces quelques pistes d'action issues des résultats de la recherche, il est permis de croire que nous pouvons faire une réelle différence pour soutenir la persévérance et la réussite d'élèves des Premières Nations en FP, en tout respect de leurs ancrages culturels. Fiers de leur réussite, ils pourront contribuer au développement de leur communauté, ce qui représente une conséquence sociale majeure. Ensemble, nous pouvons faire la différence si chacun travaille dans le respect et la reconnaissance de l'autre.

CONCLUSION

Ce projet de recherche consiste à faire connaître des pratiques de sécurisation culturelle développées par des professionnels, dont plusieurs de la nation innue, engagés dans l'offre de FP dans les communautés. La sécurisation culturelle étant souvent associée à la persévérance et à la réussite des élèves des Premières Nations, elle est le point de départ que nous avons choisi pour voir comment développer les offres de FP, en tout respect de nos langues, cultures, valeurs, identités et savoirs, dans une perspective d'autodétermination.

De façon plus précise, notre étude de cas s'est penchée sur les pratiques de sécurisation culturelle dans deux CRÉA, en milieu innu, en étudiant ce que les acteurs de terrain (directions, enseignants et intervenants) ont transformé dans la mise en œuvre d'une AEP en charpenterie-menuiserie. Notons que le changement de pratiques est souvent abordé dans une perspective d'ajustement de pratiques et d'adaptation. Dans le cadre de notre étude, nous avons conservé le terme « transformation » pour être plus fidèles à nos revendications en tant que Premières Nations et pour rester au diapason avec le concept de sécurisation culturelle. Pour réaliser cette étude, nous sommes allées à la rencontre de 40 participants, dont 22 participants au CRÉA Pessamit et 18 participants au Centre Mitshapeu. Les entretiens individuels et de groupes ont eu lieu en communautés innues, à Pessamit et à Matimekush-Lac-John. À travers les mots, selon les témoignages de ces participants, nous avons constaté l'importance de la transmission des savoirs d'une génération à l'autre. Cette transmission est en respect de la langue et de la culture des élèves. Dans le projet de formation des élèves, des pratiques d'accompagnement, reliées au parcours de vie des élèves, tenaient compte des enjeux et des réalités des élèves. Elles pouvaient

être réalisées par les services éducatifs complémentaires en dehors de l'école, en réponse aux besoins psychosociaux des élèves. Ces pratiques d'accompagnement étaient nécessaires afin de permettre les apprentissages des élèves. Des pratiques de soutien à l'apprentissage étaient en considération des approches holistiques et communautaires. Elles se réalisaient à travers la relation et des collaborations entre le centre de formation, l'élève, la famille et la communauté, tout en tenant compte de l'identité, des enjeux et des réalités des élèves. Les principaux résultats de notre recherche ont mis en évidence que la sécurisation culturelle ne peut reposer que sur une volonté individuelle, mais nécessite une cohérence entre les pratiques professionnelles, les politiques des établissements scolaires et les partenariats avec les communautés.

En tant que membre des Premières Nations, nous reconnaissons la sécurisation culturelle comme élément de base nous menant vers l'exercice de nos droits à l'autodétermination. Bien qu'il existe divers niveaux d'approches et d'interprétations en ce qui a trait à l'exercice du droit à l'autodétermination des Premières Nations, nous prônons l'établissement et le contrôle de nos propres systèmes scolaires où l'enseignement est dispensé dans notre langue en respect de nos valeurs et conformément à nos méthodes culturelles d'enseignement et d'apprentissage (ONU, 2007). Pour cela, à partir de la sécurisation culturelle, nous avons convenu de l'importance de l'étude et du développement des pratiques nous menant vers l'autodétermination.

Concernant les critères de scientificité, nous avons convenu de répondre aux exigences méthodologiques pour faire reconnaître nos connaissances en tant que chercheuse issue des Premières Nations. Cette recherche repose ainsi sur une posture épistémologique autochtone (Battiste, 2017; Campeau, 2019; Weber-Pillwax, 2004) explicitement située, endossée et

théorisée en plus de fait entendre la voix des Premières Nations. Elle a été réalisée selon les principes autochtones de la recherche (APNQL, 2014), « par et avec » des membres des Premières Nations (McNaughton et Rock, 2003). Cette thèse produit ainsi des connaissances scientifiques empreintes d'une vision des Premières Nations à propos des ressources professionnelles dans deux CRÉA, un CFP et des élèves en FP. La validité culturelle, comme nouveau critère à établir pour la recherche autochtone, concerne les moyens mobilisés pour décrire et expliquer les phénomènes observés réalisés à partir de notre vision du monde comme membres des Premières Nations. C'est avec beaucoup de fierté que nous partageons les résultats de cette étude à toutes les personnes concernées par la recherche et les pratiques en FP qui pourront ainsi entendre nos voix pour mieux répondre aux besoins de nos communautés.

Les forces et les défis de cette étude portent sur le plan méthodologique, et ils sont en lien avec la recherche menée par une chercheuse innue. Étant donné que la transmission des savoirs se réalise souvent par voie orale, il a été difficile de documenter ces savoirs, souvent exprimés par des aînés. Les références utilisées étaient en lien avec la voix des chercheurs allochtones, et les travaux faisaient souvent mention des problématiques sociales vécues en milieu Premières Nations. En tant que chercheuse autochtone, nous avons souhaité nous positionner dans une posture postcritique et aborder notre projet de recherche dans une approche positive des pratiques éducatives en reconnaissance des langues, des cultures et des savoirs des Premières Nations. Par ailleurs, nous n'avons pas approfondi des points de tension qu'il serait intéressant de documenter en ce qui concerne, entre autres, les partenariats entre les établissements provinciaux et autochtones et le racisme. Dans cette recherche, nous avons articulé les savoirs des Premières Nations dans un cadre rigoureux qui fait le pont entre deux mondes bien différents,

celui de la recherche institutionnelle et celui de la reconnaissance des savoirs enracinés dans les langues, les cultures et les identités.

En prospective, cette thèse propose de poursuivre l'exploration de nouveaux horizons avec les établissements scolaires et les communautés des Premières Nations afin : 1) d'accroitre la pertinence et l'efficacité culturelle de la FP offerte aux élèves des Premières Nations; 2) de favoriser le développement et la mise en place de programmes en respect des langues et des cultures; 3) de mettre en place des projets de recherche en FP pour permettre aux élèves des Premières Nations de se former. Elle suggère également la transformation des systèmes éducatifs au bénéfice des élèves, des familles et des communautés des Premières Nations. Il demeure ainsi essentiel de poursuivre les travaux de recherche en FP, de porter un regard plus large sur les élèves des Premières Nations et de permettre le développement 1) des pratiques professionnelles des personnes formatrices en FP et 2) de cursus et d'outils éducatifs pour les milieux d'enseignement et les communautés.

En dernier, nous souhaitons clore cette thèse avec ces mots : La langue provient du territoire, elle porte notre culture et permet la transmission des savoirs d'une génération à l'autre. Cette transmission passe par la langue. En tant que Premières Nations, nous apprenons par l'expérience et l'observation à travers l'enseignement, à travers la relation que nous entretenons avec la personne qui nous enseigne. Nos savoirs, nous les détenons de nos aînés, de nos ancêtres.

« Kassinu auen ishi-kanuenitam^{u} u tshissenitamun. Ishpitenitamun mak minuteiueun apishtatau mamu e atusseiak^{u} ». Julie Rock, kananatuapatitshesht

ANNEXE A

FORMULAIRE SOCIODÉMOGRAPHIQUE

PROJET DE RECHERCHE

Étude des pratiques de sécurisation culturelle pour soutenir la persévérance scolaire et la réussite d'élèves autochtones dans un programme de formation professionnelle : volet Premières Nations

Formulaire sociodémographique

(Directions, enseignants et intervenants)

Caractéristiques des participants

IDENTIFICATION

Genre : Homme | Femme | Autre

Nationalité : Canadienne | Première Nation | Autre : _____

TYPE D'ÉTABLISSEMENT

Pour quel établissement travaillez-vous?

CRÉA | CFP

Autre organisme : _____

QUALIFICATION ET EXPÉRIENCE PROFESSIONNELLE

Quel est votre niveau de scolarité?

Combien d'années d'expériences professionnelles possédez-vous?

RÔLE ET FONCTION DU PARTICIPANT

Quel est votre titre d'emploi au sein de cet établissement?

Programme/secteur d'emploi?

Combien d'années d'expérience professionnelle possédez-vous dans cet établissement?

Auprès de quel type de clientèle travaillez-vous?

Quelles sont vos tâches associées à cet emploi?

AUTRES

Autres éléments à considérer?

Merci de votre collaboration!

PROJET DE RECHERCHE

Étude des pratiques de sécurisation culturelle pour soutenir la persévérance scolaire et la réussite d'élèves autochtones dans un programme de formation professionnelle : volet Premières Nations

Formulaire sociodémographique

(Élèves)

Caractéristiques des participants

IDENTIFICATION :

Genre : Homme | Femme | Autre

Âge :

Situation familiale : Célibataire | En couple | Monoparental (avec ou sans enfants)

TYPE D'ÉTABLISSEMENT

Quel établissement fréquentez-vous?

CRÉA | CFP

Autre organisme : _____

QUALIFICATION ET EXPÉRIENCE PROFESSIONNELLE

Occupez-vous un emploi en même temps que vos études?

Combien d'années d'expérience professionnelle possédez-vous?

ÉTUDES

Quel est votre niveau de scolarité?

Quel est votre programme d'études?

AUTRE

Autres éléments à considérer?

Merci de votre collaboration!

ANNEXE B

CANEVAS D'ENTRETIENS POUR LES PARTICIPANTS

PROJET DE RECHERCHE

Étude des pratiques de sécurisation culturelle pour soutenir la persévérance scolaire et la réussite d'élèves autochtones dans un programme de formation professionnelle : volet Premières Nations

CANEVAS D'ENTRETIENS

(Individuel)

Entretiens menés auprès des directions, des enseignants et des intervenants travaillant dans un centre régional en éducation des adultes (CRÉA) ou dans un centre de formation professionnelle (CFP) dans le cadre d'un programme de formation professionnelle : volet Premières Nations.

Objectif spécifique 1 : Identifier des pratiques de sécurisation culturelle développées dans le cadre d'un programme de formation professionnelle comprenant un volet Premières Nations.

1. Dans votre milieu, quelles sont les pratiques de sécurisation culturelle mises en place pour soutenir la persévérance scolaire et la réussite des élèves des Premières Nations?
2. Qu'avez-vous développé comme pratiques pour soutenir la persévérance scolaire et la réussite des élèves des Premières Nations, de façon individuelle et collective?
3. Pouvez-vous décrire plus en détail vos pratiques relatives à…
4. Quels savoirs ou savoir-faire issus des Premières Nations avez-vous intégrés à votre pratique? / Quels savoirs ou savoir-faire issus des Premières Nations aimeriez-vous intégrer à votre pratique?

Objectif spécifique 2 : Décrire les transformations de pratiques réalisées dans la mise en œuvre de ce programme.

1. Quels sont les principaux changements apportés à vos pratiques individuelles et collectives?

PROJET DE RECHERCHE

Étude des pratiques de sécurisation culturelle pour soutenir la persévérance scolaire et la réussite d'élèves autochtones dans un programme de formation professionnelle : volet Premières Nations.

CANEVAS D'ENTRETIENS

(Groupe)

Entretiens menés auprès des élèves fréquentant un centre régional en éducation des adultes (CRÉA) ou un centre de formation professionnelle (CFP) dans le cadre du programme de formation professionnelle : volet Premières Nations.

Objectif spécifique 3 : Identifier les pratiques que les élèves des Premières Nations jugent les plus sécurisantes.

1. Comment se vit actuellement votre expérience au CRÉA ou au CFP?
2. Quelles sont les pratiques développées par le CRÉA ou le CFP ayant contribué à votre persévérance scolaire et à votre réussite?
3. Qu'est-ce qui contribue le plus à soutenir votre persévérance scolaire et votre réussite?
4. Quels sont vos principaux défis liés à votre persévérance scolaire et votre réussite?
5. Quels savoirs culturels ou pratiques traditionnelles avez-vous intégrés dans votre formation?
6. À votre avis, quelles pratiques répondent précisément à vos besoins? Comment?
7. Qu'est-ce qui vous aide le plus à persévérer et à réussir?
8. Qu'est-ce que la réussite pour vous?
9. De quoi êtes-vous le plus fier dans votre parcours?

ANNEXE C

CERTIFICATION ÉTHIQUE

UQAC
Université du Québec
à Chicoutimi

Le 23 avril 2024

À l'attention de :
JULIE ROCK

Direction de recherche : Christine Couture; Sandra Coulombe

Titre : Étude des pratiques de sécurisation culturelle pour soutenir la persévérance scolaire et la réussite d'élèves autochtones dans un programme de formation professionnelle volet premières nations.
N° de référence : 2024-1722

Objet : Approbation éthique de votre projet de recherche

Bonjour,

Votre projet de recherche a fait l'objet d'une évaluation en matière d'éthique de la recherche avec des êtres humains par le Comité d'éthique de la recherche de l'Université du Québec à Chicoutimi (CER-UQAC). Un certificat d'approbation éthique qui atteste de la conformité de votre projet de recherche à la Politique d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'UQAC est émis en date du 23 avril 2024.

Prenez note que ce certificat est valide jusqu'au **23 avril 2025**.

Les Formulaires d'information et de consentement (FIC) ainsi que les documents de recrutement ont été validés et officialisés. Ces documents ont été déposés dans votre projet (voir les documents précédés d'un carré vert dans la section «Fichiers»). Ces nouvelles versions sont celles autorisées par le CER-UQAC et devront être utilisées pour votre projet.

Selon la Politique d'éthique de la recherche avec des êtres humains, il est de la responsabilité des chercheurs d'assurer que leurs projets de recherche conservent une approbation éthique pour toute la durée des travaux de recherche et d'informer le CER-UQAC de la fin de ceux-ci. Vous devrez donc obtenir le renouvellement de votre approbation éthique avant l'expiration de ce certificat. La poursuite de la **cueillette de données** auprès des participants, sans certification éthique valide, ou le fait d'**apporter une modification significative** (à la population ciblée, au formulaire de consentement, au protocole d'expérimentation, à la méthode de collecte ou de traitement des données, etc.) **ou affectant le niveau de risque du projet** sans approbation du CER-UQAC représentent des situations relevant de la Politique relative à la conduite responsable en recherche et en création. De plus, vous devez signaler tout incident grave dès qu'il survient ainsi que les modifications apportées à votre projet.

Veuillez prendre note que le Décanat des études est mis en copie conforme de ce courriel afin de l'aviser de l'obtention de votre certification éthique.

Enfin, nous vous demandons d'utiliser le numéro de référence suivant **2024-1722** pour toute correspondance avec le CER-UQAC.

En vous souhaitant le meilleur des succès dans la réalisation de votre recherche, veuillez recevoir nos salutations distinguées.

Le CER-UQAC

ANNEXE D

CARNET DE L'ÉTUDIANT

Mot de la direction

Cher étudiant, chère étudiante,

C'est avec plaisir que nous vous souhaitons la bienvenue dans votre nouveau parcours en formation professionnelle au CRÉA-Pessamit. Le personnel en place fera en sorte de vous offrir un milieu d'enseignement sécuritaire, accueillant, et ce, dans un environnement enrichissant et dynamique. Votre implication en tant qu'étudiant au CRÉA est essentielle afin de vous assurer de la réussite de votre programme.

Notre principal objectif est de vous préparer au marché du travail avec les meilleures compétences possibles, mais aussi de développer vos compétences personnelles. Le monde de la formation professionnelle étant en évolution constante, vous devrez vous adapter aux besoins du marché. L'équipe en place vous aidera à atteindre votre but.

Nous vous remercions d'avoir choisi le CRÉA-Pessamit, et c'est avec confiance que vous pouvez débuter votre formation. Bon succès à tous!

Tshinashkumitinau!

[redacted]
Directrice CRÉA-Pessamit
418-567-1515, poste 143
[redacted]

- ***Pensez à vos arrière-grands-parents, vos grands-parents qui partaient vers le territoire vers la fin de l'été, avec leur famille, leur canot. Ils affrontaient les obstacles sur la rivière, sans jamais baisser les bras. Grâce à leur résilience, leur force… La nation innue, aujourd'hui, est le reflet de tout leur courage et leur grandeur. Vous êtes des ambassadeurs et dignes représentants de ces personnes qui n'ont jamais abandonné…***

BIBLIOGRAPHIE

Altet, M. (1994). *La formation professionnelle des enseignants*. Presses universitaires de France.

Altet, M. (2002). Une démarche de recherche sur la pratique enseignante : l'analyse plurielle. *Revue française de pédagogie*, *138*, 85-94.

Altet, M. (2014). 25 Les enseignants et leurs pratiques professionnelles. Dans J. Beillerot et N. Mosconi (dir.), *Traité des sciences et des pratiques de l'éducation* (p. 291-303). Dunod. https://doi.org/10.3917/dunod.beill.2014.01.0291

Assemblée des Premières Nations. (2010). *Le contrôle par les Premières Nations sur l'éducation des Premières Nations*.

Assemblée des Premières Nations du Québec et du Labrador. (2014). *Protocole de recherche des Premières Nations au Québec et au Labrador.*

Assemblée nationale du Québec. (2007). *La réussite scolaire des Autochtones. Mandat d'initiative. Rapport et recommandations*. Gouvernement du Québec. https://numerique.banq.qc.ca/patrimoine/details/52327/1762627

Association des services aux étudiants des universités et collèges du Canada (2018). L'autochtonisation des institutions d'enseignement supérieur. *Magazine Communiqué.* Numéro mai 2018. Publication | Autochtonisation de l'enseignement supérieur - CAPRESÎ

Aurousseau, E., Couture, C., Duquette, C. Pulido, L. et Rock, J. (2024). *Mobilisation des perspectives autochtones dans les programmes scolaires. Projet d'action concertée en sécurisation culturelle – Études de pratiques de sécurisation culturelle développées sur la Côte-Nord pour soutenir la persévérance scolaire et la réussite éducative d'apprenant.e.s innu.e.s.* [Postdoctorat, Université du Québec à Chicoutimi].

Ball, J. (2007). *Creating cultural safety in speech-language and audiology services*. Annual Conference of the BC Association of Speech-Language Pathologists and Audiologists, Whistler, BC.

Ball, J. (2008). Cultural Safety in Practice for Children, Families and Communities. In *Early Childhood Development Intercultural Partnerships*, University of Victoria, retrieved Nov. 2008.

Balleux, A. (2011). L'entrée en enseignement professionnel au Québec : un long parcours de transition en tension entre le métier exercé et le métier enseigné. *Recherche en Éducation*, *11*, 55-66.

Barbier, J.M. (2008). Les rapports entre recherche, action et formation : distinctions et articulations. *Éducation permanente*, *1*(177), 49-66.

Baribeau, C., 2005. L'instrumentation dans la collecte de données. *Recherches Qualitatives*, (HS2), 98-114.

Baron, M.-P., Sasseville, N., Vachon, C. et Guy R.-C. (2021). Le programme d'accompagnement scolaire et social (PASS) : collaborer pour soutenir la persévérance scolaire des jeunes de Mashteuiatsh. *Revue de la persévérance et de la réussite scolaire chez les premiers peuples*, *4*, 40-42.

Battiste, M. (2005). Indigenous knowledge: Foundation for first nations. *WINHEC: International Journal of Indigenous Education Scholarship*, (1), 1-17.

Battiste, M. (2010). Indigenous Knowledge and Indigenous people's education. Dans Sueetha M. Subramanian and Balakrishna Pisupati (dir.), *Traditional knowledge in policy and practice: Approaches to development and human well-being* (p. 31-51). United Nations University Press.

Battiste, M. (2017). *Decolonizing education: Nourishing the learning spirit*. Purich.

Beaucher, C. et Gagnon, C. (2016). L'enseignant en formation professionnelle. Dans Gagnon, C. et Beaucher, C. (dir.), *Enseigner en formation professionnelle. Pour une meilleure planification et des cours plus efficaces* (p. 47-70). Chenelière Éducation.

Beaucher, C., Allard-Martin, C., Coulombe, S., Deschênes, M., Paquin, C., Gagnon, C. et Dubeau, A. (2024). *Portrait de la formation à l'enseignement professionnel au Québec*. Observatoire de la formation professionnelle du Québec.

Beaucher, C., Coulombe, S., Murphy, C., Gagnon, C., Doucet, M. et Maltais, D. (2020). Les élèves à besoins particuliers en formation professionnelle : qu'en savons-nous ? Dans E. Mazalon, et M. Dumont (dir.), *Soutien à la persévérance et à la réussite des jeunes et des adultes en formation professionnelle* (p.17-37). Presses de l'Université du Québec.

Beaucher, C., Gagné, A., Gagnon, C., Coulombe, S., Breton, S. et Maltais, D. (2021). *Portrait des élèves en formation professionnelle.* Observatoire de la formation professionnelle du Québec.

Beaucher, C., Mongelos Toledo, A., Joncas, J. A., Dionne, P., Bélisle, R., Gagnon, C. et Chochard, Y. (2024). *Élèves de formation professionnelle recrutés à l'étranger : état des lieux en région métropolitaine. Rapport des analyses quantitatives.* Observatoire de la formation professionnelle du Québec.

Bernatchez, J. (2011). La formation des directions d'établissements scolaires au Québec : apprendre à développer un savoir-agir complexe. *Télescope*, *17*(3), 58-175.

Blanchet, P. A. (2019). Le diplôme d'études professionnelles en Protection et exploitation de territoires fauniques – volet Premières Nations : lorsque la structure s'adapte à la culture pour offrir une formation sur mesure. *Revue de la persévérance et de la réussite scolaires chez les Premiers Peuples*, *3*(3), 108-111.

Blanchet-Cohen, N., Lefevre-Radelli, L., Robert-Careau, F. et Talbot, C. (2020). *Réussite éducative et développement identitaire des Innus dans les écoles à Sept-Îles* [Rapport de recherche]. Institut Tshakapesh et Chaire-réseau Jeunesse.

Blanchet-Cohen, N., Robert-Careau, F. et Pinsonneault, A. (2021). Repenser le soutien des transitions scolaires pour les jeunes autochtones en milieu urbain. *Éducation et Francophonie*, *49*(1), 112-132. https://doi.org/10.7202/1077004ar

Blanchet-Cohen, N., Robert-Careau, F., Lefevre-Radelli, L. et Talbot, C. (2022). Cheminer vers la sécurisation culturelle en milieu scolaire pour les Innus. *Revue des sciences de l'éducation*, *48*(1). https://doi.org/10.7202/1092602ar

Blanchet Garneau, A. et Pépin, J. (2012). La sécurité culturelle : une analyse du concept. *Recherches en soins infirmiers*, *4*(111), 22-35.

Blanchet Garneau A, Farrar, H. et Fan H, Kulig J. (2017). Applying cultural safety beyond Indigenous contexts: Insights from health research with Amish and Low German Mennonites. *Nursing Inquiry*, *25*(1).

Blanchet Garneau, A., Browne, A. J. et Varcoe, C. (2019). Understanding competing discourses as a basis for promoting equity in primary health care. *BMC Health Services Research*, *19*(1), 764. https://doi.org/10.1186/s12913-019-4602-3

Boucher, N. (2005). *La transmission intergénérationnelle des savoirs dans la communauté innue de Mashteuiatsh. Les savoir-faire et les savoir-être au cœur des relations entre les Pekuakamiulnuatsh* [Mémoire de maîtrise, Université Laval].

Boyer, P. et Boisvert, M. (2020). La prise en compte des compétences linguistiques dans la formation professionnelle : défis et pistes d'intervention. Dans É. Mazalon et M. Dumont (dir.), *Soutien à la persévérance et à la réussite des jeunes et des adultes en formation professionnelle* (p. 279-296). Presses de l'Université du Québec.

Brant Castello, M. (2014). *Indigenizing Education. Education Canada*, *54*(3), 10.

Brascoupé, S. et Waters, C. (2009). Cultural Safety–Exploring the Applicability of the Concept of Cultural Safety to Aboriginal Health and Community Wellness. *Journal de la santé autochtone*, *5*(2), 6-41.

Breton, S. (2020). La pédagogie inclusive en réponse à la diversité des besoins d'apprentissage des élèves inscrits en formation professionnelle. Dans É. Mazalon et M. Dumont (dir.),

Soutien à la persévérance et à la réussite des jeunes et des adultes en formation professionnelle (p. 259-278). Presses de l'Université du Québec.

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design.* Harvard University Press.

Campeau, D. M. (2015). Pédagogie autochtone : paradigme éducatif au service des apprentissages du programme de formation. *Revue de la persévérance et de la réussite scolaires chez les Premiers Peuples*, (1), 72-74.

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]. Savoirs UdeS. https://savoirs.usherbrooke.ca/handle/11143/15042

Campeau, D. (2021). Pédagogie autochtone et pédagogie du lieu : proposition d'un modèle d'enseignement autochtonisé. *Éducation et francophonie*, *49*(1), 52-70. https://doi.org/10.7202/1077001ar

Campeau, D. et Ottawa, J. (2023). Pédagogie autochtone et dimensions culturelles autochtones : enseigner les sciences dans la perspective des Premiers Peuples. *Comparative and International Education/Éducation comparée et internationale*, *52*(2), 1-15. https://doi.org/10.5206/cie-eci.v52i2.16389

Centre de collaboration nationale de la santé autochtone (2017). *L'éducation : un déterminant social de la santé des Premières Nations, des Inuits et des Métis*. Centre de collaboration nationale de la santé autochtone.

Chevrier, N. (2006). *Étude descriptive des pratiques d'encadrement des tuteurs en entreprise qui favorisent l'apprentissage des stagiaires dans un programme de formation professionnelle en alternance* [Mémoire de maîtrise inédit, Université du Québec à Montréal]. https://archipel.uqam.ca/3061/1/M9462.pdf

Clément, L., Levasseur, A. et Mamprin, C. (2023). Vers une meilleure compréhension de la motivation scolaire chez les élèves de centres de la formation professionnelle : l'importance du rôle du climat relationnel. *Didactique*, *4*(2), 91-120. https://doi.org/10.37571/2023.0205

Cohen-Emerique, M. (2008). Le modèle interculturel systémique. Chapitre 5. Dans G. Legault et L. Rachédi (dir.), *L'Intervention interculturelle* (305 p.). Chenelière Éducation.

Collerette (1996). Études de cas (méthode des). Dans A. Mucchielli (dir.), *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales* (p. 77-80). Masson et Armand Colin.

Collerette, P. (1997). L'étude de cas au service de la recherche. *Recherche en soins infirmiers*, 1997/3, Numéro *50*, p. 81-88.

Collerette, P., Pelletier, D. et Turcotte, G. (2013). *Recueil de pratiques des directions d'écoles secondaires favorisant la réussite des élèves.* Université du Québec en Outaouais.

Colomb, E. (2012). *Premières Nations: Essai d'une approche holistique en éducation supérieure. Entre compréhension et réussite*. Presses de l'Université du Québec.

Comité de recherche sur les transitions aux études supérieures des étudiants.es autochtones [CRTESEA]. (2023). *Favoriser les transitions afin de soutenir la persévérance scolaire des étudiants.es autochtones au Saguenay–Lac-Saint-Jean*. Université du Québec à Chicoutimi; ÉCOBES – Recherche et transfert, Cégep de Jonquière.

Commission de vérité et réconciliation du Canada (2015). *Honorer la vérité, réconcilier pour l'avenir : sommaire du rapport final de la Commission de vérité et réconciliation du Canada*. Gouvernement du Canada. https://publications.gc.ca/collections/collection_2016/trc/IR4-7-2015-fra.pdf

Commission royale sur les peuples autochtones. (1996). *Rapport de la Commission royale sur les peuples autochtones. Volume 3. Vers un ressourcement.* Gouvernement du Canada. *N° de cat. Z1-1991/1-3F; ISBN 0-660-95234-3*

Conseil canadien de la santé. (2012). *Empathie, dignité et respect : créer la sécurisation culturelle pour les Autochtones dans les systèmes de santé en milieu urbain*. Gouvernement du Canada. http://publications.gc.ca/collections/collection_2013/ccs-hcc/H174-39-2012-fra.pdf

Conseil canadien sur l'apprentissage. (2007). Redéfinir le mode d'évaluation de la réussite de l'apprentissage chez les Premières Nations, les Métis et les Inuits. Gouvernement du Canada. http://public.eblib.com/choice/publicfullrecord.aspx?p=3251761

Conseil canadien sur l'apprentissage. (2009). *État de l'apprentissage chez les Autochtones au Canada: une approche holistique de l'évaluation de la réussite.* Gouvernement du Canada. https://www.ccl-cca.ca/pdfs/2012-37.pdf

Conseil des ministres de l'Éducation. (2019). *Colloque du CMEC sur l'autochtonisation de la formation du personnel enseignant de 2018. Rapport sommaire.* Gouvernement du Canada. https://www.cmec.ca/Publications/Lists/Publications/Attachments/390/SITE_2018_Report_no-marks_FR.pdf

Conseil en éducation des Premières Nations (2017). *Appuyons une forte gouvernance en éducation des Premières Nations. Guide de normes.* Conseil en éducation des Premières Nations.

Conseil en éducation des Premières Nations, Institut Tshakapesh et Centre de développement de la formation et de la main-d'œuvre huron-wendat. (2020). *Compétence 15 : valoriser et promouvoir les savoirs, la vision du monde, la culture et l'histoire des Autochtones.* Conseil en éducation des Premières Nations. https://cepn-fnec.ca/wp-content/uploads/2021/01/Competence-15.pdf

Conseil de recherches en sciences humaines du Canada, Conseil de recherches en sciences naturelles et en génie du Canada et Instituts de recherche en santé du Canada. (2022). *Énoncé de politique des trois Conseils : éthique de la recherche avec des êtres humains*. Gouvernement du Canada. https://ethics.gc.ca/fra/policy-politique_tcps2-eptc2_2022.html

Conseil supérieur de l'éducation. (2017). *Pour une école riche de tous ses élèves: s'adapter à la diversité des élèves, de la maternelle à la 5e année du secondaire.* Gouvernement du Québec. https://www.cse.gouv.qc.ca/publications/ecole-riche-eleves-50-0500/

Conseil supérieur de l'éducation (2023). *L'éducation autochtone : enjeux et initiatives inspirantes. Synthèse des présentations de l'assemblée plénière 2023.* Gouvernement du Québec. https://www.cse.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2023/05/synthese-pleniere2023.pdf

Cook, M. (2008). Organisation communautaire et abandon scolaire : illustration d'un champ d'intervention. *Service social*, *54*(1), 41 54. https://doi.org/10.7202/018342ar

Côté, I. (2021). L'inclusion des perspectives autochtones dans le programme d'immersion française en Colombie-Britannique : les succès d'enseignants et d'enseignantes allochtones. *Éducation et francophonie*, *49*(1), 14-31.

Coulombe, S., Doucet, M, Maltais, D, De Champlain, A. et Bizot, D. (2019). Les pratiques d'enseignement en formation professionnelle, des savoirs issus de l'expérience. Dans M. Doucet et M. Thériault (dir.), *L'adulte en formation… pour devenir soi : espaces, passages, débats et défis* (p. 171-199). Les Presses de l'Université du Québec.

Coulombe, S., Maltais, D., Gilbert, S., Beaucher, C., Gagné, A., Gagnon, C., Breton, S. et M. Doucet (2022). *Portrait des élèves poursuivant des études dans un centre de formation professionnelle de la région du Saguenay–Lac-Saint-Jean.* Observatoire de la formation professionnelle du Québec.

Couture, C., Bacon, M., Aurousseau, E., Pulido, L., Jacob, E., Lavoie, C., Duquette, C. et Bizot, D. (2021). *Projet Petapan : Pratiques pour soutenir la réussite d'élèves autochtones en milieu urbain.* Centre de services scolaire des Rives-du-Saguenay (CSSRDS), Centre des Premières Nations Nikanite (CPNN) UQAC, Centre d'amitié autochtone du Saguenay (CAAS) et Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec (CTREQ)

Couture, C., Kaine, E., Rock, J., Pinette, S., Aurousseau, E., Blanchet Garneau, A., Baron, M.-P., Cook, M., Dion, J., Duquette, C., Jacob, E., Marchand, A., Pulido, L., Tremblay, M.-L. et J.-F. Vachon (2024). *Étude de pratiques de sécurisation culturelle développées sur la Côte-Nord*

pour soutenir la persévérance scolaire et la réussite éducative d'apprenant.e.s innu.e.s [Rapport de recherche : Action concertée en sécurisation culturelle, Fonds de recherche du Québec–Société et culture, Chaire UNESCO en transmission culturelle, Université du Québec à Chicoutimi].

Curtis, E., Jones, R., Tipene-Leach, D., Walker, C, Loring, B., Paine. S.-J. et P. Reid (2019). Why cultural safety rather than cultural competency is required to achieve health equity: A literature review and recommended definition. *International Journal for Equity in Health*, *2019 Nov 14;18(1):174. https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/31727076/*

Deschenaux, F. et Roussel, C. (2008). L'accès à la carrière enseignante en formation professionnelle au secondaire : le choix d'un espace professionnel. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, *11*(1), 1-16.

Deschenaux F., Courcy, J., Molgat M. et Cournoyer, L. (2024). Comment les jeunes adultes inscrits en formation professionnelle au Québec perçoivent-ils le soutien de leurs parents? *Revue Jeunes et Société*, *8*(1), 93-114. https://rjs.inrs.ca/index.php/rjs/article/view/324/199

Deschênes, E. (2017). L'organisation de l'éducation des Autochtones au Québec. Dans Lemieux. A. (dir.), *L'organisation de l'éducation au Québec*. Les Éditions JFD.

Deschênes, E. (2020). *La gestion de l'éducation dans les écoles des communautés autochtones du Québec. La confiance au premier plan.* Presses de l'Université du Québec.

Deschênes, E. (2024). *Valorisation et inclusion des perspectives des Premières Nations et Inuit en enseignement*. Les Éditions Fides Éducation.

Deschênes, E. et Soumis, S.-A. (2023). Des dimensions pour mieux soutenir la persévérance scolaire des élèves des PNI dans un programme de formation professionnelle du secteur minier. *Revue de la persévérance et de la réussite scolaires chez les Premiers Peuples*, *5*, 58-62.

Dion, J., De La Sablonnière-Griffin, M. et Daigneault, I. (2019). Portrait d'adolescents des Premières Nations. Dans J. Marcotte, F. Nadeau, M. Turcotte et A. Vaillancourt (dir.), *Les paradoxes de la transition à la vie adulte. Perspectives croisées* (p. 196 206). Presses de l'Université Laval. https://doi.org/10.2307/j.ctv1gbrxp8

Dionne, L. (2018). L'analyse qualitative des données. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (4e édition). Les Presses de l'Université de Montréal.

Dionne, L., Gagnon, C. et Hudon, A. (2025). *Synthèse des connaissances sur la formation professionnelle. Recension des écrits au Québec* [Rapport de recherche, Observatoire de la formation professionnelle du Québec].

Dubeau, A., Plante, I., Jutras-Dupont, C., Samson, G. et Frenay, M. (2021). Understanding the relationships between psychological and contextual determinants, motivation and achievement outcomes for students in vocational training or technical training programs. *Vocations and Learning: Studies in Vocational and Professional Education, 14*, 165-183. https://doi.org/10.1007/s12186-020-09258-w

Dufour, E. (2019). La sécurisation culturelle des étudiants autochtones. Une avenue prometteuse pour l'ensemble de la communauté collégiale. *Collège et société 32*(3), 14-24. https://eduq.info/xmlui/bitstream/handle/11515/38023/dufour-32-3-19.pdf?sequence=2&isAllowed=y

Dufour, E. et Bousquet, M.-P. (2015). Soutenir la réussite universitaire des étudiant.e.s autochtones. *Revue des Droits et libertés*, *34*(2).

Dupuis, S. et Gagnon, C. (à paraître). La formation professionnelle au Québec, tout un univers! Dans Gagné, A. et Deschênes, M. (dir.) *L'Art de former : introduction à l'enseignement en formation professionnelle*. Presses de l'Université du Québec.

Fryer, S. et Leblanc-Laurendeau, O. (2021). *Projet de loi c-15 : loi concernant la déclaration des Nation Unies sur les droits des peuples autochtones*. Publication no 43-2-c15-f. Bibliothèque du Parlement, Ottawa, Canada.

Gagné, A., (2019). *L'apport de l'expérience professionnelle à la construction de l'identité d'enseignant associé en enseignement professionnel* [Thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal].

Gagné, A. (2021) et Paul, M. (2020). La démarche d'accompagnement : repères méthodologiques et ressources théoriques (2e éd.). De Boeck Supérieur [Recension]. *Formation et profession*, *29*(1), 1-3. https://dx.doi.org/10.18162/fp.2021.a227

Gagné, A. et Gagnon, N. (2022). Portrait d'accompagnants : caractéristiques et rôle des enseignants associés de l'enseignement professionnel. *Enjeux et société, 9*(2), 222-252. https://doi.org/10.7202/1092847ar

Gagnon, C. (2007). Arrimage des pratiques éducatives d'enseignants et de formateurs en entreprises en contexte d'alternance. Études de cas en formation professionnelle agricole. *Recherches qualitatives, 27*(1), 141-190. https://www.erudit.org/fr/revues/rechqual/2007-v27-n1-rechqual06687/1085360ar.pdf

Gagnon, C., (2008). *Arrimage des pratiques éducatives d'enseignants et de formateurs en entreprises en contexte d'alternance. Études de cas en formation professionnelle agricole* [Thèse de doctorat, Université de Sherbrooke].

Gagnon, C. (2018). Enseigner lors des visites de stages en formation professionnelle au secondaire en alternance : regard sur une fonction particulière des pratiques de supervision. Dans P. Chaubet, M. Leroux, C. Masson, C. Gervais et A. Malo (dir.) *Apprendre et enseigner en*

contexte d'alternance : vers la définition d'un noyau conceptuel (p. 71-90). Presses de l'Université du Québec.

Gagnon, C. (2019). Le retour de stage en formation professionnelle au secondaire : pratiques d'accompagnement et didactique de l'alternance. *Éducation et formation*, *e-314*, 17-35.

Gagnon, C. et Beaucher, C. (2016). *Enseigner en formation professionnelle pour une meilleure planification et des cours plus efficaces.* Chenelière Éducation.

Gagnon, C. et Beaucher, C. (2026). *Enseigner en formation professionnelle. Pour une meilleure planification et des cours plus efficaces*. 2e édition. Chenelière Éducation.

Gagnon, C. et Coulombe, S. (2016). *Enjeux et défis de la formation à l'enseignement professionnel.* Presses de l'Université du Québec.

Gagnon, C., Franco Morales, F., Beauséjour, S., Beaucher, C. et Lebeault, M.-H. (2025). *Enquête nationale auprès des élèves en formation professionnelle. Portrait provincial volume 1 : parcours et facteurs d'influence dans le choix de la FP.* Observatoire de la formation professionnelle du Québec.

Gaudet, S. et Robert, D. (2018). *L'aventure de la recherche qualitative. Du questionnement à la rédaction scientifique.* Presses de l'Université d'Ottawa.

Gaudreault, M., Morin, I., Simard, J.-G., Perron, M. et Veillette, S. (2018). Les facteurs territoriaux de persévérance et de réussite scolaires au Québec. *Les sciences de l'éducation–Pour l'ère nouvelle*, *3*(51), 37-60. https://www.cairn.info/revue-les-sciences-de-l-education-pour-l-ere-nouvelle-2018-3-page-37.htm

Gaudry, A. et Lorenz, D. (2018). Indigenization as inclusion, reconciliation, and decolonization: navigating the different visions for indigenizing the Canadian Academy. *AlterNative: An International Journal of Indigenous Peoples, 14*(3), 218-227.

Gouvernement du Québec (2026, 16 janvier) *Étudier en formation professionnelle.* https://www.quebec.ca/education/formation-professionnelle-education-adultes/la-formation-professionnelle/etudier-formation-professionnelle

Guay, C. (2015). Les familles autochtones : des réalités sociohistoriques et contemporaines aux pratiques éducatives singulières. *Intervention*, (141), 12-27. https://revueintervention.org/wp-content/uploads/2020/05/intervention_141_2._familles_autochtones_des_realites_sociohistoriques_c_guay.pdf

Guay, C., Ellington, L., Vollant, N. et Picard, G. (2022). *KA NIKANITET : pour une pratique culturellement sécuritaire de la protection de la jeunesse en contextes autochtones.* Presses de l'Université du Québec.

Hobeila, S. (2018). L'éthique de la recherche. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (4e édition et mise à jour). Les Presses de l'Université de Montréal.

Hodgson, N., Vlieghe, J. et Zamojski, P. (2018). Education and the love for the world: Articulating a post-critical educational philosophy. *Foro de Educación*, *16*(24), 7-20. http://dx.doi.org/10.14516/fde.576

Holgado, O. (2019). Les enseignants de la formation professionnelle : leur travail, leur réalité. *Activités*, *16*(1), 1-21. https://doi.org/10.4000/activites.3995

Institut national des mines (2023). *Outil d'accompagnement pour l'enseignement aux élèves des Premières Nations et Inuit en formation professionnelle.* Gouvernement du Québec.

Institut Tshakapesh (2025, 25 octobre). https://www.tshakapesh.ca/institut/

Jacob, E., Lehrer, J. et 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 et L. Bacon (dir.), *La décolonisation de la scolarisation des jeunes Inuit et des Premières Nations: sens et défis*. Presses de l'Université du Québec.

Joncas, J.-A., Edward, K., Moisan, S., Grisé, X-M. et Lepage, J. (2022). Indigenous people in vocational education and training from a social justice perspective: An overview of international literature, *Journal of Vocational Education and Training*.

Joncas, J., Gagné, A., Champagne, P., Bourdon, S. et Rock, J. (2025). Éléments clés pour favoriser les partenariats entre des centres de formation professionnelle et des communautés autochtones. *La revue canadienne pour l'étude de l'éducation des adultes. Vol. 37 No. 02.*

Jutras-Dupont, C., Beaulieu, M. et Dubeau, A. (2023). Motiver ses élèves : stratégies motivationnelles employées par les personnes enseignantes de la formation professionnelle québécoise œuvrant en contexte de formation individualisée. *Formation et profession*, *31*(1), 1-10.

Kaine, E. (2020). *La transmission culturelle chez les Premiers Peuples comme dynamique de mieux-être et d'empowerment : approches méthodologiques pour mieux travailler ensemble.* Commission canadienne pour l'UNESCO.

Koptie, S. (2009). Irihapeti Ramsden: The public narrative on cultural safety. *First Peoples Child and Family Review*, *4*(2), 30-43.

Lavoie, C., Blanchet-Cohen, N. et Bacon, M. (2021). Vers l'autochtonisation : pratiques éducatives inspirantes à l'ère de la réconciliation. *Éducation et francophonie*, 49(1), 1–13. https://doi.org/10.7202/1076998ar

Lefebvre, S. (2005). *Pratiques d'enseignement et conceptions de l'enseignement et de l'apprentissage d'enseignants du primaire à divers niveaux du processus d'implantation des TIC* [thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal]. Cognitio. http://depot-e.uqtr.ca/id/eprint/1872/

Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Guérin Éditeur.

Le Goater, Y. (2007). *La protection des savoirs traditionnels : l'expérience indienne*. Séminaire Jeunes Chercheurs–Association Jeunes Études Indiennes–Aix-en-Provence.

Lecours, A. et Therriault, P.-Y. (2017b). Supporting vocational students' development of preventive behaviour at work: A phenomenological analysis of teachers' experiences. *International Journal for Research in Vocational Education and Training, 4*(1), 20-46. https://doi.org/10.13152/IJRVET.4.1.2

Lepage, J., Lusignan, T., Grisé, X.-M., Joncas, J.-A., Gagné, A., Bourdon, S. et Martin, C. (2023). Une approche innovante de partenariat entre les communautés autochtones et les centres de formation professionnelle. *Revue de la persévérance et de la réussite scolaires chez les Premiers Peuples*, *5*, 76-79.

Lepage, P. (2019). *Mythes et réalités sur les peuples autochtones.* Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse.

Lévesque, C. (2015). Promouvoir la sécurisation culturelle pour améliorer la qualité de vie et les conditions de santé de la population autochtone. *Revue Droits et Libertés* (numéro spécial Décolonisation et droits des peuples autochtones), *34*(2), 16-19.

Lévesque, C. et Polèse, G. (2015). *Synthèse des connaissances sur la réussite et la persévérance scolaires des élèves autochtones au Québec et dans les autres provinces canadiennes* (Réseau de recherche et de connaissances relatives aux peuples autochtones [Rapport de recherche]. DIALOG et Institut national de la recherche scientifique.

Loiselle, M., Bourdaleix-Manin, A.-L., Potvin, M. et Joly, C. (2011). *Le retour des jeunes enfants dans la communauté algonquine de Kitcisakik : une recherche-action visant l'engagement de la communauté envers la santé et le bien-être des enfants* (Publication n° 978-2-923064-79-6) [Rapport de recherche : Phases II, III et IV]. Les Instituts de recherche en santé du Canada, Chaire Desjardins en développement des petites collectivités de l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue.

Manningham, S., Lanthier, M., Wawanoloath, M. A. et Connelly, J.-A. (2011). *Cadre de référence en vue de soutenir la persévérance scolaire des élèves autochtones à la Commission scolaire de l'Or-et-des-Bois. Rouyn-Noranda*. Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue.

Mansour, A., Maltais, D., Cook, M., Roussel, D. et Gasteau, F. (2019). *La persévérance scolaire chez les étudiants autochtones : des conditions favorables dans la communauté d'Essipit.* Université du Québec à Chicoutimi et Groupe de recherche et d'intervention régionales.

Mansour, A., Maltais, D. et Cook, M. (2021). Les conditions favorables à la persévérance scolaire chez des étudiantes et étudiants autochtones de la communauté d'Essipit. *Éducation et francophonie*, *49*(1), 95-111. https://doi.org/10.7202/1077003ar

Maheux, G., Pellerin, G., Millán, S. E. Q. et Bacon, L. (2020). *La décolonisation de la scolarisation des jeunes Inuit et des Premières Nations: sens et défis.* Presses de l'Université du Québec.

Mareschal, J. et Denault., A.-A. (2020). *Persévérance et réussite scolaires des étudiants autochtones au collégial : récits et pratiques liés à la sécurisation culturelle issus de cégeps de Québec et de Trois-Rivières* [Rapport de recherche, Cégep de Trois-Rivières, Cégep de Limoilou, Cégep de Sainte-Foy et Cégep Garneau].

Martineau, S. et Presseau, A. (2011). Savoirs et pratiques d'enseignement dans une communauté autochtone: étude exploratoire à partir du discours des acteurs. Dans P. Maubant (dir.), *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* (p.157-191). Presses de l'Université du Québec.

Mashon, D. N. (2010). *Realizing « Quality » in Indigenous Early Childhood Development* [Thèse de doctorat inédite]. Université de la Colombie-Britannique.

Maubant, P. et Martineau, S. (2011). *Fondements des pratiques professionnelles des enseignants.* Presses de l'Université d'Ottawa.

Mayen, P., Orly, X et P. Pastré (2017). Chapitre 23. L'ingénierie didactique professionnelle. Dans P. Carré et P. Caspar, *Traité des sciences et des techniques de la Formation* (4e édition). Dunod. https://doi-org.sbiproxy.uqac.ca/10.3917/dunod.carre.2017.01

Mazalon, É. et Bourdon, S. (2015). Les choix scolaires et les obstacles à la participation des jeunes adultes non diplômés inscrits en formation professionnelle. Dans C. Villemagne et J. Myre-Bisaillon (dir.), *Les jeunes adultes faiblement scolarisés, parcours de formation et besoins d'accompagnement* (p. 165-184). Presses de l'Université du Québec.

Mazalon, E. et Dumont, M. (2020). *Soutien à la persévérance et à la réussite des jeunes et des adultes en formation professionnelle.* Presses de l'Université du Québec.

McNaughton C. et Rock, D. (2003). *Les possibilités de la recherche autochtone : résultats du Dialogue du CRSH sur la recherche et les peuples autochtones.* Conseil de recherche en sciences humaines du Canada.

Melançon, J. (2019). L'autochtonisation comme pratique émancipatrice. Les communautés francophones devant l'urgence de la réconciliation. *Cahiers franco-canadiens de l'Ouest*. *31*(1), 43-68.

Merriam, S.B. (1998). *Qualitative Research and Case Study Applications in Education*. Jossey-Bass.

Ministère de la Justice du Canada (2023). *Plan d'action de la Loi sur la Déclaration des Nations unies sur les droits des peuples autochtones.* Gouvernement du Canada.

Ministère de l'Éducation. (2015). *Visions du monde et perspectives autochtones dans la salle de classe : aller de l'avant.* Gouvernement de la Colombie-Britannique.

Ministère de l'Éducation du Québec. (2024). *L'éducation des populations scolaires des communautés autochtones du Québec en 2021. Portrait statistique.* Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. (2015). *Guide des initiatives inspirantes pour la réussite éducative des élèves autochtones.* Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (2017). *Politique de la réussite éducative. Le plaisir d'apprendre, la chance de réussir.* Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation (2021). *Bulletin statistique. L'éducation des populations scolaires des communautés autochtones du Québec en 2017*. Gouvernement du Québec.

Nakashima, D. (2016). *Les savoirs locaux et autochtones dans l'interface entre science et politique. Rapport de l'UNESCO sur la science : vers 2030*. Les publications de l'UNESCO.

Organisation de coopération et de développement économiques. (2018). *La réussite scolaire des élèves autochtones : pratiques prometteuses.* Organisation de coopération et de développement économiques. https://doi.org/10.1787/9789264291676-fr

Organisation des Nations Unies. (2007). Déclaration des Nations unies sur les droits des peuples autochtones. *Recherches amérindiennes Au Québec*, *37*(2-3), 139-143. https://doi.org/10.7202/1081647ar

Ottmann, J., et Pritchard, L. (2009). *Aboriginal perspectives and the social studies curriculum: A review of literature.* Repéré à http://inclusiveeducationpdresources.com/fnmi/pdf/aboriginal_perspectives_literature_review.pdf

Ouellet, C., Dubeau, A. et Amal, B. (2019). Enseigner à des adultes un métier et à mieux lire en formation professionnelle du secondaire. Dans M. Doucet et M. Thériault (dir.), *L'adulte en formation… pour devenir soi. Espaces, passages, débats et défis* (p. 147-170). Presses de l'Université du Québec.

Paillé, P. (2007). La méthodologie de recherche dans un contexte de recherche professionnalisante : douze devis méthodologiques exemplaires. *Recherches qualitatives*, 27(2), 133–151. https://doi.org/10.7202/1086789ar

Paillé, P. et Mucchielli, A. (2008). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (2e éd.). Armand Colin.

Pastré, P., Mayen, P. et Vergnaud, G. (2006). La didactique professionnelle. *Revue française de pédagogie*, *154*. https://doi-org.sbiproxy.uqac.ca/10.4000/rfp.157

Pastré, P. (2011). Chapitre 5. La conceptualisation dans l'action : un cadre théorique pour la didactique professionnelle. *Formation et pratiques professionnelles*, 149-181. Presses universitaires de France.

Pastré, P. et Vergnaud, G. (2011). L'ingénierie didactique professionnelle. Dans P. Carré et P. Caspar *Traité des sciences et des techniques de la formation* (p. 401-421). Dunod. https://doi.org/10.3917/dunod.carre.2011.01.0401.

Paul, M. (2004). *L'accompagnement : une posture professionnelle spécifique.* L'Harmattan.

Paul, M. (2020). La démarche d'accompagnement : repères méthodologiques et ressources théoriques (2e éd.). De Boeck Supérieur [Recension]. *Formation et profession*, *29*(1), 1-3. https://dx.doi.org/10.18162/fp.2021.a227

Paul, V., Jubinville, M. et Lévesque, F. (2020) Le travail collaboratif afin de dépasser l'approche colonialiste et se diriger vers une autochtonisation de la réussite scolaire. Dans G. Maheux, G. Pellerin, S. E. Q. Millán et L. Bacon (dir.), *La décolonisation de la scolarisation des jeunes Inuit et des Premières Nations : sens et défis*. Presses de l'Université du Québec.

Pelletier, D., Collerette, P. et Turcotte, G. (2015). Les pratiques de gestion des directions d'école secondaire sont-elles liées à la réussite des élèves? *Revue canadienne de l'éducation*, *38*(1), 1-23.

Potvin, P. (2010). *La réussite éducative. Définition du concept.* https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwjj-OGg0JLcAhUJ7IMKHfK0A3sQFgguMAA&url=http%3A%2F%2Fwww.pierrepotvin.com%2F6.%2520Publications%2FTexte-reussite%2520educative.doc&usg=AOvVaw3pqxs8MSyDGAM-dLedjRug

RAMSDEN, Irihapeti Merenia (2002). *Cultural safety and nursing education in Aotearoa and Te Waipounamu* [Thesis, Doctor of Philosophy in Nursing], Victoria University of Wellington.

Regroupement des centres d'amitié autochtones du Québec (2020). *Favoriser la persévérance et la réussite éducative des étudiants autochtones au postsecondaire.* Regroupement des centres d'amitié autochtones du Québec.

Regroupement des centres d'amitié autochtones du Québec (2016). *L'apprentissage tout au long de la vie : soutenir la réussite éducative des Autochtones en milieu urbain* [Mémoire]. Regroupement des centres d'amitié autochtones du Québec.

Richardson, C., Carriere, J., et Boldo, V. (2017). Invitations to dignity and well-being: Cultural safety through Indigenous pedagogy, witnessing and giving back!. *AlterNative: An International Journal of Indigenous Peoples, 13*(3), 190-195. https://doi.org/10.1177/1177180117714413

Rock, J., Coulombe, S. et Couture, C. (2023). Vers l'autodétermination : proposition d'un modèle pour repenser la formation professionnelle des Premiers Peuples. *Revue de la persévérance et de la réussite scolaires chez les Premiers Peuples*, *5*, 20-23.

Rocque, J. (2020). L'éducation dans les Prairies de l'Ouest canadien (Alberta, Saskatchewan et Manitoba). *Administration Education*, (1), 73-80.

Rondeau, K. et Paillé, P. (2016). L'analyse qualitative pas à pas : gros plan sur le déroulé des opérations analytiques d'une enquête qualitative. *Recherches qualitatives*, *35*, 1, 4-28.

Rousseau, N., Beaudoin, C., Borri-Anadón, C., Thibodeau, S., Gagnon, C. et Beaucher, C. (2020). *Enquête nationale sur les services éducatifs complémentaires à la formation professionnelle* [Rapport de recherche, Université du Québec à Trois-Rivières].

Roy, S. N. (2009). L'étude de cas. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale de la problématique à la collecte des données* (5e éd., p. 199-225). Presses de l'Université du Québec.

Salaün, M., Baronnet, B. (2016). Introduction : éducations autochtones contemporaines. Entre droit international et expériences communautaires. *Cahiers de la recherche sur l'éducation*, (15), 7-26. http://journals.openedition.org/cres/2865

Salé, D., Guimont-Marceau, S. et Roy, J.-O. (2020). Peuples autochtones, territoires et citoyennetés : le Québec face à ses défis. Dans S. Guimont-Marceau, J.-O. Roy, D. Salée et A. Bacon (dir.), *Peuples autochtones et politique au Québec et au Canada : identités, citoyennetés et autodétermination* (p. 1-30). Presses de l'Université du Québec.

Savoie-Zajc, L. (2018). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (4e éd. et mise à jour). Les Presses de l'Université de Montréal.

Schurmans, M.-N. (2011). *Expliquer, interpréter, comprendre : le paysage épistémologique des sciences sociales* (2e éd.). Université de Genève.

Stake, R.E. (1995). *The art of case study research*. SAGE Publications.

Stake, R.E. (2000). Case studies. Dans N. Denzin et Y. S. Lincoln (dir.), *Handbook of qualitative research* (2 éd., p. 435-454). SAGE Publications.

Statistique Canada et Assemblée des Premières Nations (2021). *Un aperçu : membres inscrits des Premières Nations au Canada.* Numéro au catalogue: 41200002-2021001 | ISBN: 978-0-660-36530-5

Toulouse, P. R. (2015). *Beyond shadows: First Nations, Métis and Inuit student success.* Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants. https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED586058.pdf

Université McGill (2017). *Groupe de travail du vice-principal exécutif sur les études et l'éducation autochtones* [Rapport, Université McGill] https://www.mcgill.ca/provost/files/provost/final_report_-_clean-2_fr_final-270617_0.pdf

Veillard, L. (2021). Études des pratiques didactiques en formation professionnelle avec la TACD. *Éducation permanente*, *3*(228), 125-136.

Verdier, É. et Doray, P. (2021). La formation professionnelle et technique : d'objet secondaire de la sociologie de l'éducation au rang d'objet phare des sciences sociales comparatives. *Éducation et Sociétés*, *46*(2), 5-19. https://doi.org/10.3917/es.046.0005

Weber-Pillwax, C. (2004). Indigenous researchers and Indigenous research methods: Cultural influences or cultural determinants of research methods. *Journal of Aboriginal and Indigenous Community Health, 2*(1), 78-90.

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

Wiscutie-Crépeau, N. (2021). L'éducation et les Autochtones au Québec : enjeux et défis. *Nouveaux Cahiers du socialisme,* (26), 97-107.

Yin, R. K. (1994). *Case study research: Design and methods* (2e éd.) SAGE Publications.

Yin, R. K. (2018). *Case study research: Design and methods* (6e éd.). SAGE Publications.