



EREE

**ENQUÊTE RÉGIONALE
SUR LA PETITE ENFANCE,
L'ÉDUCATION ET L'EMPLOI**
DES PREMIÈRES NATIONS
DU QUÉBEC



COMMISSION DE LA SANTÉ
ET DES SERVICES SOCIAUX
DES PREMIÈRES NATIONS
DU QUÉBEC ET DU LABRADOR

INFLUENCE DE L'IMPLICATION FAMILIALE SUR LA RÉUSSITE SCOLAIRE

MÉTHODOLOGIE EN BREF

L'Enquête régionale sur la petite enfance, l'éducation et l'emploi (EREE) chez les Premières Nations vise à décrire l'état du développement de la petite enfance, de l'éducation et de l'emploi au sein des communautés des Premières Nations au Québec. Elle a été réalisée de janvier 2014 à mars 2015 dans 20 communautés issues de 8 nations et a permis de joindre 2 435 personnes (923 enfants de 0 à 11 ans, 472 adolescents de 12 à 17 ans et 1 041 adultes de 18 ans et plus) qui ont répondu à un questionnaire électronique soumis par des agents de terrain.

Les données suivies du signe « * » ont un coefficient de variation de 16,6 % à 33,3 % et doivent être interprétées avec prudence. Le signe « ** » indique un coefficient de variation supérieur à 33,3 %. Ces données ne sont pas publiées, à l'exception des estimations inférieures à 5 %. Ces dernières doivent être interprétées avec prudence.

Dans certains cas, les données sont présentées selon la zone géographique de la communauté des répondants conformément aux définitions d'Affaires autochtones et du Nord Canada :

- Zone 1 (urbaine) : moins de 50 km d'un centre de services relié par une route;
- Zone 2 (rurale) : entre 50 et 350 km d'un centre de services relié par une route;
- Zone 3 (isolée) : plus de 350 km d'un centre de services relié par une route;
- Zone 4 (difficile d'accès) : n'est pas reliée à un centre de services par une route d'accès ouverte à l'année.

Centre de services : la localité la plus proche pour accéder aux fournisseurs, aux banques et aux services gouvernementaux.

Dans le cadre de l'EREE, le terme « communauté » est utilisé pour représenter les « réserves indiennes ». Le terme « réserve indienne », bien qu'officiellement reconnu, est perçu comme étant péjoratif. Pour cette raison, il est remplacé par le terme « communauté ».

Pour plus de détails, veuillez consulter le cahier *Méthodologie* de l'EREE.

Le rapport de l'EREE est constitué de trois recueils de cahiers : petite enfance, éducation et emploi. Tous les cahiers peuvent être consultés dans le centre de documentation de la C.S.S.P.N.Q.L. : <https://centredoc.cssspnql.com>.

ÉDUCATION

FAITS SAILLANTS

Ce cahier s'intéresse à l'influence de la famille sur la réussite scolaire des enfants et des adolescents des Premières Nations au Québec. Plus particulièrement, il porte sur le niveau de scolarité des parents et d'autres facteurs familiaux et communautaires qui influencent la réussite scolaire des enfants et des adolescents des Premières Nations. Les résultats présentés proviennent de l'Enquête régionale sur la petite enfance, l'éducation et l'emploi (EREE), menée entre janvier 2014 et mars 2015 dans 20 communautés des Premières Nations. La population à l'étude comprend les enfants de 0 à 11 ans et les adolescents de 12 à 17 ans. L'EREE a permis de joindre 923 parents d'enfants de 0 à 11 ans et 472 adolescents. Il importe de mentionner que le questionnaire destiné aux enfants a été rempli par les parents et que les adolescents ont rempli eux-mêmes le leur.

Les résultats présentés ici portent sur la participation active de la famille à ce qui peut favoriser la réussite scolaire des enfants et des adolescents, à savoir les activités d'apprentissage parent-enfant et l'engagement parental sur le plan scolaire. Des informations d'ordre contextuel sur les familles, comme la composition des ménages, leurs revenus et la scolarité des parents, sont présentées dans le cahier *Environnement social des jeunes*.

- Chez les enfants de 0 à 11 ans, les activités les plus fortement encouragées par les parents sont celles visant le développement de l'autonomie et de la débrouillardise (faire des choses par soi-même et résoudre des problèmes). Celles qui sont le moins fortement encouragées sont l'activité physique, l'écriture et la lecture.
- Chez les mères diplômées du secondaire, l'importance accordée à l'obtention du diplôme d'études secondaires (DES) par leur adolescent est plus grande que chez celles n'étant pas diplômées. Il n'y a pas de différence notable chez les pères.
- Alors que 88,4% des parents s'informent auprès de leur enfant sur ce qu'il apprend en classe au moins plusieurs fois par semaine, seulement 42,8% des parents d'adolescents font de même.
- Près du quart des adolescents affirment avoir déjà résidé à l'extérieur du foyer familial pour aller à l'école. Chez les enfants, cette proportion est de 3,6%.
- Environ un enfant sur cinq et un adolescent sur trois manquent plus de deux jours d'école par mois. Selon la littérature, un tel degré d'absentéisme peut compromettre la réussite scolaire.
- Environ 60% des enfants reçoivent toujours l'aide de leurs parents lorsqu'ils en ont besoin pour faire leurs devoirs, comparativement à seulement 25% des adolescents.



MISE EN CONTEXTE

Les recherches ont démontré que l'environnement familial peut avoir une influence sur les enfants et les adolescents de nombreuses façons, notamment au chapitre de l'exploration et de la maîtrise de différents sujets (Smith, Brown, Feldgaier et Lee, 2015). De plus, l'adoption de pratiques parentales positives peut contribuer à l'amélioration du bien-être social et émotionnel des enfants et des adolescents et, par conséquent, à leur réussite scolaire (Smith et autres, 2015).

FACTEURS DE RÉUSSITE SCOLAIRE

La présente section s'intéresse aux habiletés parentales et à l'apprentissage parent-enfant pouvant favoriser la réussite scolaire des enfants de 0 à 11 ans. Le cahier portant sur les habiletés parentales traite en détail de plusieurs aspects du développement des enfants de 0 à 5 ans. Bien qu'ils soient similaires, les résultats peuvent varier d'un cahier à l'autre.

Il importe que les familles encouragent et soutiennent les enfants et les adolescents, créant ainsi pour eux un environnement sécuritaire qui favorise l'exploration et la maîtrise de divers sujets (McIntosh, 2008; Smith et autres, 2015). Les différentes interactions, y compris la lecture, aident l'enfant à développer un sentiment d'appartenance qui peut favoriser sa réussite scolaire (Fearn, 2006; Gray Smith, 2006).

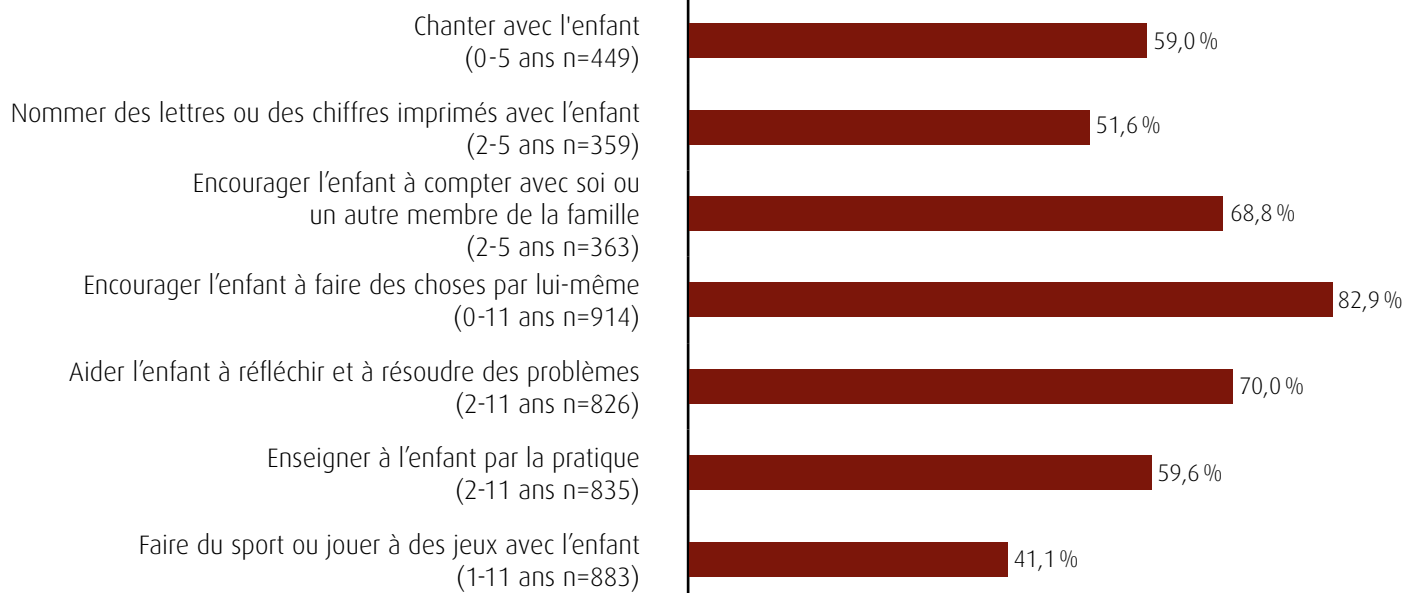
Quotidiennement, les parents interagissent avec leurs enfants, et les résultats révèlent que ces derniers sont félicités (83,1%) et reçoivent des marques d'affection physique (92,3%), ce qui renforce leur estime de soi et leur sentiment d'appartenance. Lorsqu'un enfant enfreint une règle, les parents ou tuteurs légaux

lui demandent « souvent » ou « toujours » (57,5%) de mettre fin au comportement fautif. Beaucoup (44,1%) affirment « parfois » hausser le ton, gronder l'enfant ou crier, alors que 38,6% d'entre eux indiquent le faire « rarement » ou « jamais ». En outre, bon nombre de parents et de tuteurs légaux ont indiqué discuter calmement du problème avec l'enfant « souvent » (45,9%) et lui suggérer d'autres façons de se comporter « parfois » ou « souvent » (63,7%).

L'analyse de la fréquence de lecture avec l'enfant révèle une distribution similaire : 27,1% lisent « rarement ou jamais » avec leur enfant, 22,7% le font « moins d'une fois par semaine », 29,4%, « de une à trois fois par semaine », et 20,8%, « quatre fois ou plus par semaine ».

Il ressort des résultats présentés dans la figure 1 que les activités les plus fortement encouragées par les parents sont celles visant le développement de l'autonomie et de la débrouillardise (faire des choses par soi-même et résoudre des problèmes).

Figure 1 : Parents affirmant pratiquer des activités d'apprentissage avec leurs enfants au moins tous les jours



IMPLICATION PARENTALE SUR LE PLAN SCOLAIRE

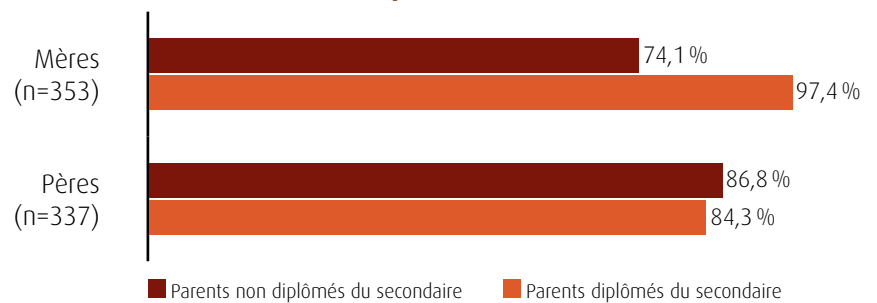
Attitude des parents par rapport à l'école

Selon plusieurs études, l'importance qu'attachent les parents à la réussite scolaire de leurs enfants peut encourager les adolescents à terminer leurs études secondaires et même à envisager des études postsecondaires (Epstein et Sheldon, 2002; Rumberger, Ghatak, Poulos, Ritter et Dombusch, 1990).

Adolescents

Comme il est mentionné dans le cahier *Aspirations scolaires*, 90,1 % des mères et 86,7 % des pères, peu importe leur scolarité, considèrent qu'il est important que leur adolescent obtienne son diplôme d'études secondaires. Toutefois, il y a un écart significatif chez les mères diplômées et non diplômées. En effet, presque la totalité (97,4 %) des mères diplômées souhaitent voir leur adolescent terminer ses études secondaires, alors que c'est le souhait de seulement trois quarts (74,0 %) des mères non diplômées (figure 2). Près de 85 % des pères, diplômés ou non, estiment que l'obtention du DES est importante.

Figure 2 : Proportions de parents accordant de l'importance à l'obtention du DES par leur adolescent, selon leur scolarité

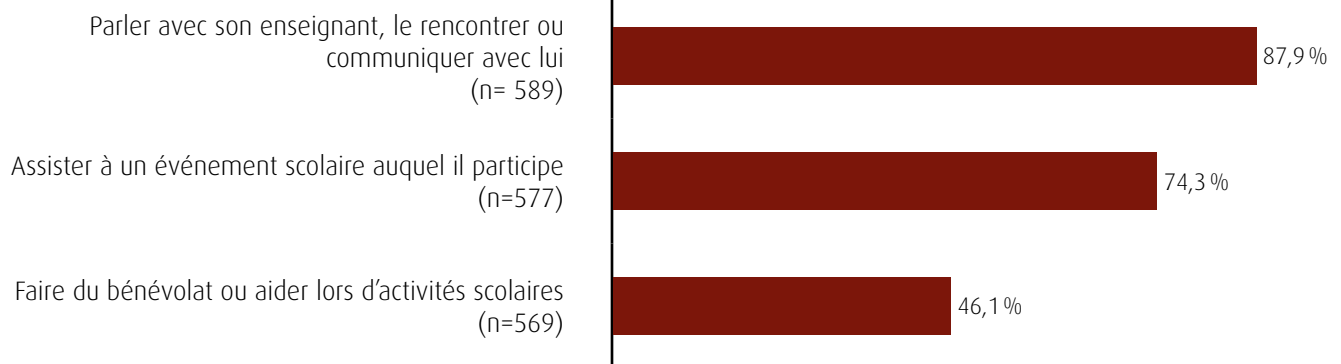


Participation aux activités et suivi parental

Selon Child Trends (2013), l'implication scolaire des parents se mesure par leur présence aux assemblées, aux rencontres avec l'enseignant et aux activités scolaires auxquelles participe leur enfant, ainsi que par leur participation bénévole à des activités ou à des comités (p. 3). Les enfants et les adolescents ont besoin du soutien de leur famille tout au long de leur cheminement scolaire, période à laquelle ils se développent sur les plans social, émotionnel et psychologique.

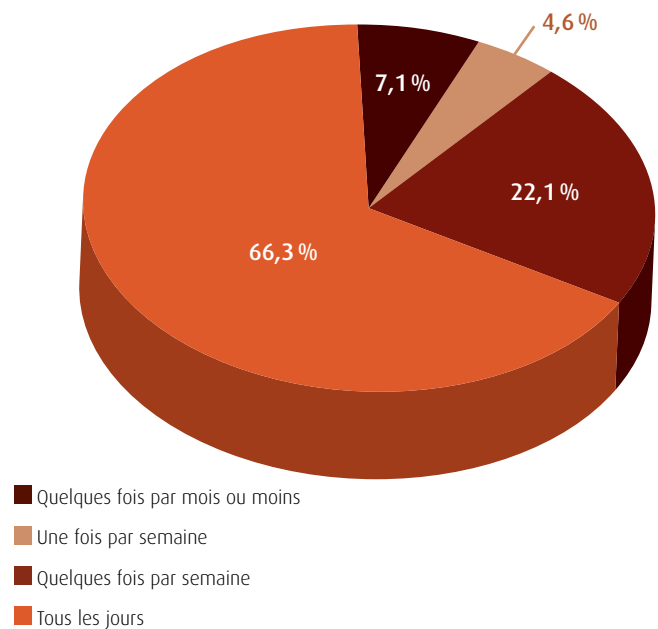
Enfants

Une majorité de parents sont en contact avec l'enseignant de leur enfant. En effet, 87,9 % d'entre eux affirment discuter et correspondre avec lui, ou aller le rencontrer. De plus, les trois quarts des parents disent assister à des événements scolaires auxquels leur enfant participe. Enfin, moins de la moitié des parents s'impliquent directement à l'école en faisant du bénévolat ou de l'accompagnement lors d'activités (figure 3).



Une proportion de 88,4 % des parents affirment s'informer au moins plusieurs fois par semaine auprès de leur enfant au sujet de ses apprentissages en classe. À l'opposé, 7,1 % des parents disent le faire quelques fois par mois ou moins (figure 4).

Figure 4 : Fréquence à laquelle les parents s'informent auprès de l'enfant au sujet de ses apprentissages en classe (n=604)

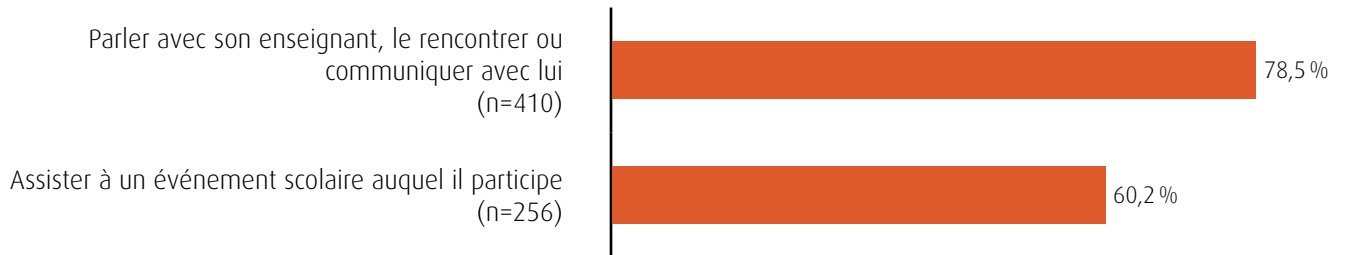


Adolescents

Il importe de rappeler que les résultats concernant l'implication des parents sont issus de la perception des adolescents.

Comme chez les parents d'enfants, mais dans une proportion moindre, une majorité de parents d'adolescents entretiennent un contact avec les enseignants, en discutant et en correspondant avec eux, ou en allant les rencontrer (78,5%). Moins des deux tiers des parents assistent aux événements scolaires auxquels participe leur adolescent (figure 5). D'ailleurs, un peu moins du tiers (30,6%) des adolescents sont d'avis que l'école n'offre pas d'occasions à leurs parents de s'impliquer dans les activités scolaires.

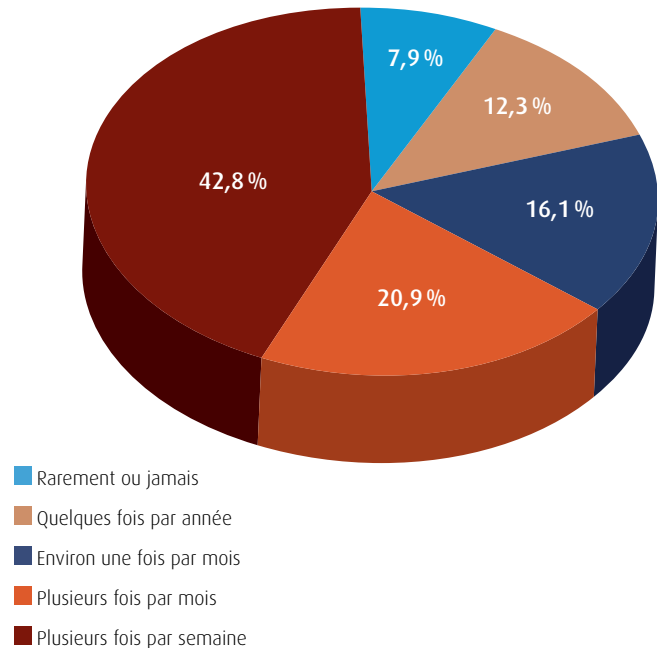
Figure 5 : Proportions de parents s'impliquant dans les activités scolaires de l'adolescent



Il ressort des résultats que des proportions non négligeables de parents d'enfants (12,1%) et d'adolescents (21,5%) ne communiquent pas avec les enseignants. De plus, le quart des parents d'enfants et le tiers des parents d'adolescents n'assistent pas aux événements scolaires auxquels leurs enfants participent.

Pour ce qui est de s'informer sur ce qui se passe à l'école (notes, intérêts, contenu des cours), 42,8% des adolescents affirment que leurs parents le font plusieurs fois par semaine. À l'opposé, 7,9% d'entre eux disent que leurs parents le font rarement ou jamais (figure 6).

Figure 6 : Fréquence à laquelle les parents s'informent auprès de leur adolescent sur ce qui se passe à l'école (notes, intérêts, contenu des cours) (n=427)



Afin de compléter l'information présentée précédemment, il importe de noter que les parents et les tuteurs sont souvent la première ressource d'aide à laquelle les adolescents confient leurs problèmes de nature personnelle et scolaire. Seuls 21,7% des adolescents affirment avoir besoin d'aide pour résoudre leurs problèmes personnels, et la majorité d'entre eux (58,7%) indiquent l'obtenir de leurs parents ou tuteurs. De plus, 10% des adolescents disent avoir besoin d'aide pour leur horaire ou leur choix de cours, aide qu'ils indiquent recevoir de leurs parents ou tuteurs (54%), de leurs enseignants (48,3%), des conseillers en orientation (30,9%), d'amis (39,4%) ou d'autres membres de la famille (19,1%). Enfin, 5,5% des adolescents disent ne pas recevoir l'aide dont ils ont besoin.

Lieu de résidence et emplacement de l'école

Le fait de vivre à l'extérieur du foyer familial nuit à la relation avec la famille et la communauté, ce qui peut miner les résultats scolaires et même mener au décrochage (Freeman et autres, 2015). Au Québec, la majorité des communautés des Premières Nations possèdent une école primaire, alors que les écoles secondaires se trouvent à l'extérieur des communautés dans certains cas.

Enfants

En ce qui concerne les enfants, 15,7 % fréquentent une école à l'extérieur de la communauté. De plus, 3,6 %* des enfants résident ou ont déjà résidé ailleurs que dans le foyer familial pour aller à l'école.

Adolescents

Près du quart (22,2 %) des adolescents affirment avoir déjà résidé à l'extérieur du foyer familial pour aller à l'école, et plus de la moitié (56,7 %) ont déjà fréquenté une école située à l'extérieur de la communauté.

Absentéisme et retards

Selon le National Collaborative on Education and Health (2015), l'absentéisme chronique (correspondant à 10 % ou plus des jours de classe) est un signe avant-coureur de la baisse des résultats ou du décrochage scolaire. De plus, Epstein et Sheldon (2002) ont constaté qu'une bonne communication entre l'école, la famille et la communauté favorise l'assiduité, un facteur de réussite.

Enfants

L'enquête révèle que 20,9 % des enfants manquent plus de deux jours d'école par mois, la raison la plus fréquemment invoquée pour ces absences étant la maladie ou les blessures (77,6 %). Questionnés sur le nombre de jours par mois que leur enfant avait été en retard à l'école, plus de la moitié (56,9 %) des parents ont répondu que leur enfant n'était pas arrivé en retard, et 25,4 % ont affirmé que leur enfant était arrivé en retard une ou deux fois, la principale raison étant qu'il s'était levé trop tard (53,9 %).

Adolescents

Environ le tiers (32,5 %) des adolescents affirment manquer au moins trois jours d'école par mois. Les principales raisons invoquées sont la maladie ou les blessures (55,1 %) et le fait de s'être levés trop tard (29,6 %).

Une proportion semblable (28 %) d'adolescents affirment arriver en retard à l'école au moins trois fois par mois. Les principales raisons invoquées sont le fait de s'être levés trop tard (61 %) et les problèmes de transport (23,5 %). Plus de la moitié (52,3 %) des adolescents affirment avoir manqué au moins un cours par mois. Parmi les adolescents qui ont manqué de l'école sans la permission de leurs parents, 76,9 % mentionnent que l'école en a informé leurs parents ou tuteurs.

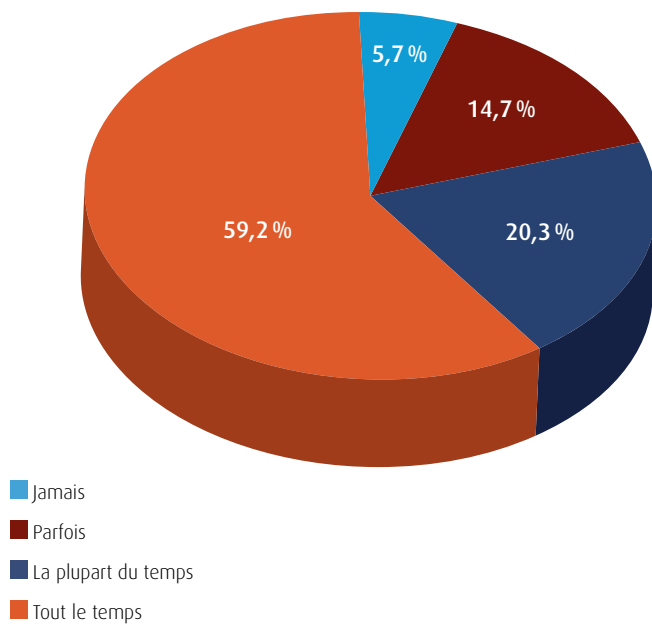
Les raisons invoquées pour motiver les retards peuvent laisser croire que les parents ne sont pas intervenus afin que leur enfant ou adolescent respecte l'horaire des classes. Cependant, il est indéniable que les parents ont un rôle à jouer pour encourager l'assiduité en classe.

Aide aux devoirs

Enfants

La majorité des parents (59,2 %) affirment que leur enfant reçoit tout le temps de l'aide de leur part ou de la part d'autres membres de la famille lorsqu'il en a besoin. Une faible minorité (5,7 %) affirment que ce genre d'aide n'est jamais disponible pour l'enfant (figure 7).

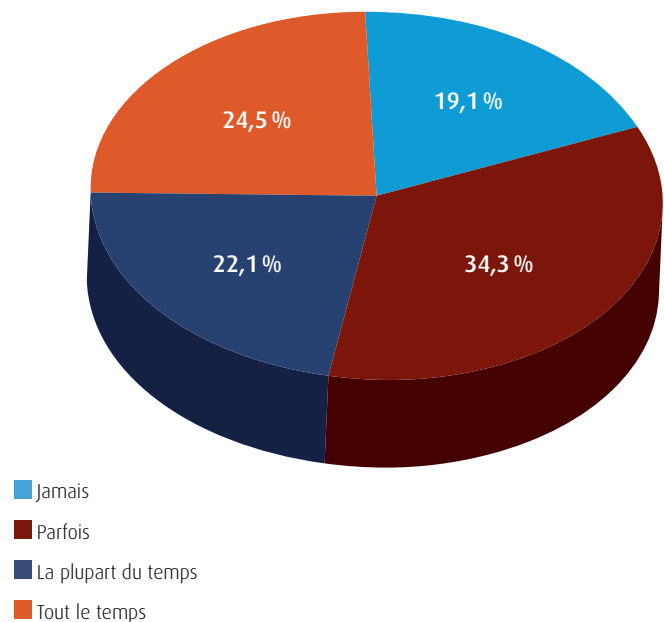
Figure 7 : Fréquence à laquelle le parent aide son enfant pour ses devoirs lorsque celui-ci en a besoin (n=517)



Adolescents

La figure 8 illustre que plus de la moitié (53,4 %) des adolescents ne reçoivent que parfois ou jamais de l'aide de la part de leurs parents ou des autres membres de la famille pour faire leurs devoirs lorsqu'ils en ont besoin. Le quart d'entre eux reçoivent toujours de l'aide lorsqu'ils le demandent, et 22,1 % en reçoivent la plupart du temps. À la lumière des figures 7 et 8, les adolescents ne semblent pas bénéficier du même soutien que les enfants de la part de leurs parents.

Figure 8 : Fréquence à laquelle l'adolescent reçoit de l'aide de la part de ses parents pour faire ses devoirs lorsqu'il en a besoin (n=419)



CONCLUSION

Le premier enseignant d'un enfant est sa famille, et la qualité de l'engagement des parents influencera le succès scolaire des enfants dès leur plus jeune âge et tout au long de leur parcours. Les résultats démontrent que la plupart des parents posent des gestes permettant de valoriser leurs enfants et de favoriser leur développement. Toutefois, les activités de lecture et d'écriture, de même que l'activité physique, semblent moins prioritaires. Il est reconnu qu'encourager les enfants à la lecture est important pour leur réussite scolaire, mais l'intérêt pour la lecture et l'écriture semble plus difficile à susciter dans les contextes des Premières Nations.

La littérature insiste sur l'importance d'un lien fort entre la famille de l'élève et l'école comme facteur de réussite scolaire. Or, les données de l'EREE révèlent que près du quart des adolescents ont résidé à l'extérieur du foyer familial pour la poursuite de leurs études. Il est possible de se questionner sur la qualité du lien entre la famille et l'école dans ces circonstances.

La scolarité des mères semble aussi influencer sur l'importance qu'elles accordent à l'obtention du diplôme d'études secondaires par leur adolescent, alors que cela ne semble pas être le cas chez les pères. En effet, les mères non diplômées souhaitent voir leur adolescent obtenir ce diplôme dans des proportions élevées, mais moindres que celles ayant un DES.

La plupart des parents manifestent de l'intérêt pour la communication et la participation aux activités scolaires de leur enfant, mais il semble que ce degré d'implication parentale soit moindre chez les adolescents, tant en ce qui a trait au contact avec les enseignants qu'à la participation à des événements, au suivi scolaire et à l'aide aux devoirs. Cela s'explique peut-être par la plus grande autonomie des adolescents, ainsi que le niveau avancé des matières pour lesquelles les parents sont moins en mesure d'apporter leur soutien. Néanmoins, la grande majorité des parents accordent de l'importance à l'obtention du DES par leur adolescent.

Epstein et Sheldon (2002) affirment que des pratiques familiales positives peuvent contribuer à augmenter les résultats scolaires et à réduire l'absentéisme, et qu'il importe d'encourager les parents et tuteurs à s'impliquer de toutes les façons possibles, allant de la discussion quotidienne à la participation aux activités scolaires. Selon eux, les absences, même de quelques jours, peuvent avoir des conséquences néfastes sur les résultats, et « certaines pratiques familiales, comme la surveillance parentale, les discussions parents-enfants, la participation scolaire des parents [...] ont un lien avec l'assiduité » [*traduction*] (p. 309). Soulignons que des proportions importantes d'enfants (20,9 %) et d'adolescents (32,5 %) ont affirmé avoir manqué au moins trois jours d'école par mois dans la dernière année scolaire.

Il y a donc des aspects à renforcer concernant l'implication des familles dans le parcours scolaire des enfants et des adolescents des Premières Nations. Il serait souhaitable que des proportions plus élevées de parents en viennent à s'intéresser à ce que leurs enfants apprennent et vivent à l'école, surtout en ce qui concerne les adolescents. L'école pourrait elle aussi devenir un catalyseur de l'identité des jeunes. Il importe que les programmes scolaires aient la souplesse d'intégrer les cultures des Premières Nations et que les écoles favorisent les liens avec les familles pour que le développement et l'éducation des jeunes s'opèrent de manière concertée et cohérente.



PRATIQUES EXEMPLAIRES

Les études démontrent qu'il est important que les parents ou tuteurs d'un enfant ou d'un adolescent s'impliquent dans tous les aspects de sa vie, particulièrement en ce qui a trait à son éducation, afin de l'aider à progresser.

Le site Web du Department of Education de l'Ohio (2016) recense cinq mesures pouvant aider les familles à acquérir les connaissances et les habiletés nécessaires pour soutenir l'apprentissage des enfants et des adolescents tant au foyer que dans la communauté : former les parents et tuteurs sur la façon d'aider leur enfant ou adolescent à améliorer ses techniques d'étude, et leur fournir les outils nécessaires; donner de façon régulière aux enfants et aux adolescents des devoirs à propos desquels ils peuvent s'entretenir avec leur famille; mettre à la disposition des parents une liste de ressources et d'activités dans leur communauté; offrir aux parents des ateliers portant sur les attentes de l'école et la meilleure façon de soutenir leur enfant ou adolescent à la maison; et fournir aux familles des occasions de collaborer avec leur enfant ou adolescent à l'établissement d'objectifs annuels scolaires ou professionnels.

Chabot (2005) propose des pratiques exemplaires concernant l'enseignement préscolaire (Programme d'aide préscolaire aux Autochtones), primaire et secondaire (environnements accueillants pour la famille). Elle cite en exemple l'école Peguis Central au Manitoba, qui offre des cours et des activités parascolaires axés sur la langue et la culture, facilite le bénévolat par les enseignants et les autres membres de la communauté, et a créé un club des parents. Elle mentionne aussi l'école crie Little River qui organise des fêtes culturelles avec danse en partenariat avec la communauté pour encourager les parents à s'impliquer dans l'école et à communiquer davantage avec leurs enfants.



BIBLIOGRAPHIE

Chabot, L. (2005). *Engaging First Nations Parents in Education: An Examination of Best Practices*, Chiefs of Ontario, Toronto, 31 p.

Child Trends (2013). *Parental Involvement in Schools*. Accessible en ligne : http://www.childtrends.org/wp-content/uploads/2012/10/39_Parent_Involvement_In_Schools.pdf (Consulté le 21 septembre 2016).

Department of Education de l'Ohio (2016). *Sample Best Practices for Parent Involvement in Schools*. Accessible en ligne : <http://education.ohio.gov/Topics/Other-Resources/Family-and-Community-Engagement/Getting-Parents-Involved/Sample-Best-Practices-for-Parent-Involvement-in-Sc> (Consulté le 21 septembre 2016).

Epstein, J., et S. Sheldon (2002). « Present and Accounted for: Improving Student Attendance Through Family and Community Involvement », *Journal of Educational Research*, vol. 95, no 5, p. 308-321.

Fearn, T. (2006). *A Sense of Belonging: Supporting Healthy Child Development in Aboriginal Families*, Centre de ressources Meilleur départ, Toronto.

Freeman, J. G., King, M., et W. Pickett (2015). *Comportements de santé des jeunes d'âge scolaire au Canada : Un accent sur les relations*, Agence de la santé publique du Canada, Ottawa, 218 p.

Gray Smith, M. (2006). *Aboriginal Supported Child Development Handbook*, Supported Child Development Program, Colombie-Britannique.

McIntosh, J. (2008). « Family Background, Parental Involvement, and Academic Achievement in Canadian Schools », *Journal of Economic Literature*.

National Collaborative on Education and Health (2015). *Education Policy: Chronic Absenteeism*. Accessible en ligne : <https://healthyschoolscampaign.org/policy/chronic-absenteeism/> (Consulté le 18 janvier 2017).

Rumberger, R., Ghatak, R., Poulos, G., Ritter, P., et S. Dombusch (1990). « Family Influences on Dropout Behavior in One California High School », *Sociology of Education*, vol. 63, p. 283-299.

Smith, P., Brown, J., Feldgaier, S., et C. Lee (2015). « Supporting Parenting to Promote Children's Social and Emotional Well-being », *Canadian Journal of Community Mental Health*, vol. 34, n° 4, p. 129-142.

Rédaction

Angela Mashford-Pringle, chargée de cours, Université de Toronto

Comité consultatif

Caroline Talbot, coordonnatrice en éducation, Institut Tshakapesh

Dave Sergerie, conseiller stratégique à la direction générale, Commission de développement des ressources humaines des Premières Nations du Québec

Julie Taillon, conseillère pédagogique au secteur de la petite enfance, Commission de la santé et des services sociaux des Premières Nations du Québec et du Labrador

Treena Metallic, analyste en recherche et développement, Conseil en Éducation des Premières Nations

Comité de révision

Barbara Gravel, directrice des services éducatifs, Conseil en Éducation des Premières Nations

Joannie Gray-Roussel, assistante technique de recherche, Commission de la santé et des services sociaux des Premières Nations du Québec et du Labrador

Jonathan Leclerc, coordonnateur des enquêtes populationnelles, Commission de la santé et des services sociaux des Premières Nations du Québec et du Labrador

Mathieu-Olivier Côté, agent de recherche, Commission de la santé et des services sociaux des Premières Nations du Québec et du Labrador

Matthieu Gill-Bougie, assistant technique de recherche, Commission de la santé et des services sociaux des Premières Nations du Québec et du Labrador

Nancy Gros-Louis Mchugh, gestionnaire du secteur de la recherche, Commission de la santé et des services sociaux des Premières Nations du Québec et du Labrador

Pierre Joubert, consultant

Roselyne Lampron, conseillère à la réussite scolaire, Conseil en Éducation des Premières Nations

Treena Metallic, analyste en recherche et développement, Conseil en Éducation des Premières Nations

Révision linguistique

Chantale Picard, coordonnatrice des services linguistiques, Commission de la santé et des services sociaux des Premières Nations du Québec et du Labrador

Vicky Viens, réviseure linguistique bilingue, Commission de la santé et des services sociaux des Premières Nations du Québec et du Labrador

Graphisme et mise en page

Mireille Gagnon, technicienne en graphisme, Commission de la santé et des services sociaux des Premières Nations du Québec et du Labrador

Patricia Carignan, designer graphique

L'emploi du masculin dans ce document vise uniquement à alléger le texte, et ce, sans préjudice envers les femmes.

Ce document est aussi disponible en anglais et peut être téléchargé à partir du site Web de la CSSSPNQL : <https://centredoc.cssspnql.com>.

Crédits photos : CSSSPNQL et Shutterstock

ISBN : 978-1-77315-054-3

Dépôt légal – 2017

Bibliothèque et Archives nationales du Québec / Bibliothèque et Archives Canada

© Propriété intellectuelle revenant à la CSSSPNQL

© CSSSPNQL – 2017