

Outil d'accompagnement

pour l'enseignement aux élèves
de Premières Nations et Inuit
en formation professionnelle



Institut national
des mines

Québec 

AUTEURES

Émilie Deschênes, Ph.D., spécialiste en éducation autochtone et gestion de l'éducation en contexte autochtone
Sophie-Anne Soumis, conseillère à l'innovation et à la recherche - Institut national des mines

SUPERVISION

Christine Duchesneau, présidente-directrice générale - Institut national des mines

COLLABORATRICE

Susane King, gestionnaire anishinabe de Timiskaming First Nation

PARTENAIRES

Gilles Larouche, directeur – Centre régional d'éducation des adultes (CRÉA) Mitshapeu
Martin Adam, directeur – Centre régional d'éducation des adultes (CRÉA) Kitci-Amik
Mamadou Diop, directeur éducation des adultes et formation professionnelle– Kativik Ilisarniliriniq
Nathalie Chartrand, directrice adjointe – Kativik Ilisarniliriniq
Jamie Houle, coordonnatrice – Commission de développement des ressources humaines des Premières Nations du Québec (CDRHPNQ)
Lindsay Bouchard, agente de suivi – CHDRHPNQ

DIFFUSION

Joanie Martel, conseillère aux communications et à la recherche - Institut national des mines
Karine Lacroix, conseillère stratégique en communication - Institut national des mines

RÉVISION LINGUISTIQUE

Gilles Bordage

GRAPHISME

Agence Niaka, agence créative autochtone

ILLUSTRATION DE LA PAGE COUVERTURE

Frank Polson

Le présent ouvrage a été produit par l'Institut national des mines.

POUR CITER CE DOCUMENT

Institut national des mines (2023). *Outil d'accompagnement pour l'enseignement aux élèves des Premières Nations et Inuit en formation professionnelle*. Gouvernement du Québec.

POUR TOUTE DEMANDE DE RENSEIGNEMENT

Institut national des mines
125, rue Self
Val-d'Or (Québec) J9P 3N2
Téléphone : 819 825-4667
info@inmq.gouv.qc.ca | inmq.gouv.qc.ca

ISBN 978-2-550-96503-9 (Imprimé)

ISBN 978-2-550-96504-6 (En ligne)

Dépôt légal – Bibliothèque et Archives nationales du Québec, 2024
© Gouvernement du Québec – Institut national des mines, 2024








BIOGRAPHIE DE FRANK POLSON

Né en 1952 à Haileybury, en Ontario, Frank Polson habite dans la communauté anishinabe de Long Point First Nation, à Winneway en Abitibi-Témiscamingue. Peintre de renommée internationale, il présente une démarche artistique valorisant la culture anishinabe et ses emblèmes.

Ses oeuvres contemporaines côtoient la tradition; elles sont vives, colorées et empreintes d'humanisme. Se préoccupant de l'avenir de la jeunesse, M. Polson partage régulièrement ses expériences avec des jeunes tout en les incitant à choisir un mode de vie sain faisant place à la découverte.

TABLES DES MATIÈRES

| | |
|--|-----------|
| Introduction | 9 |
|  Section 1 : Connaissance des facteurs de vulnérabilité et de risque et des facteurs de protection et de réussite associés à la persévérance scolaire | 15 |
|  Section 2 : Stratégies favorisant la persévérance des élèves en formation professionnelle | 25 |
| Piste d'action : Se sensibiliser, s'informer, connaître et comprendre l'élève | 29 |
| Piste d'action : Entrer en relation avec l'élève | 41 |
| Piste d'action : Guider l'élève dans son parcours de vie..... | 45 |
| Piste d'action : Adapter ses pratiques éducatives..... | 55 |
| Piste d'action : Accompagner l'élève dans son parcours de formation..... | 77 |
| Piste d'action : Sécuriser l'élève sur le plan culturel..... | 85 |
|  Section 3 : Grilles de réflexion pour orienter la mise en oeuvre des pratiques et des stratégies | 91 |
| Conclusion..... | 139 |
| Annexes..... | 141 |
| Références bibliographiques..... | 143 |



INTRODUCTION

Objectifs du document et destinataires

Ce document est le résultat d'un travail de recherche portant sur la formation professionnelle des élèves membres des Premières Nations et Inuit dans des programmes d'études menant à un métier du secteur minier. Son objectif ultime consiste à présenter sous la forme d'un outil des stratégies sensibles culturellement, des pratiques concrètes et des moyens pour les mettre en œuvre qui favorisent leur persévérance, puis leur réussite. Il vise ainsi l'accompagnement de l'équipe-centre qui exerce en formation professionnelle, afin de le soutenir dans l'adoption de ces stratégies et pratiques éducatives et de l'inspirer dans la découverte et l'innovation menant à leur mise en œuvre. Les stratégies et pratiques présentées ne sont pas prescrites ou à faire dans un ordre prédéterminé; elles sont non linéaires et intemporelles dans leur séquence et permettent des allers-retours d'une à l'autre.



Bon à savoir !

La persévérance

La persévérance n'est pas la réussite.

Le concept de persévérance englobe de manière holistique l'amélioration des conditions de vie et le bien-être physique, psychologique (mental), affectif et spirituel de chaque élève. Or, le concept de persévérance scolaire peut avoir plusieurs significations au sein des Nations (constance, persistance, ténacité, maintien des efforts). Si, de façon générale, il s'inscrit en opposition à « abandon ou interruption des études », il ne s'y limite pas. Aussi faut-il y ajouter une définition plus large liée à un bagage d'expériences scolaire et de vie qui permet notamment de mieux s'adapter aux nouvelles réalités, grâce à des connaissances plus importantes, et de demeurer en centre de formation.



Bon à savoir !

Réussite

La réussite chez les Premières Nations et Inuit est considérée comme un processus continu qui se comprend davantage comme un chemin que les élèves parcourent progressivement en persévérant. Ainsi, quand ils réussissent, dans leurs yeux, cela veut aussi dire qu'ils persévèrent, selon l'entendement de la persévérance de la société majoritaire, et qu'ils sont engagés dans leur projet de formation.

De plus, la recherche fait ressortir les aspects suivants :

- La réussite a un caractère collectif ;
- Elle ne se définit pas — uniquement — en fonction de résultats à des examens ou à des évaluations ministérielles (or, le nombre de diplômes obtenus apparaît tout de même comme une source de motivation pour des élèves) ;
- Elle porte sur l'épanouissement individuel et collectif et touche aussi à l'équilibre entre les quatre dimensions de la personne (intellectuelle, physique, émotionnelle et spirituelle) ;
- La réussite porte sur le développement de la culture, de la langue, de l'identité et de l'appartenance à un groupe ;
- Elle concerne aussi le développement d'un réseau de relations sociales (permettant de soutenir le mieux-être collectif).

Dans cette perspective, il s'agit donc d'outiller les enseignantes et enseignants, qui constituent les destinataires principaux de ce document, dans leur engagement quotidien auprès de ces élèves et de leur proposer des ressources pour les soutenir. L'outil s'adresse aussi aux enseignantes et enseignants-ressources, aux conseillères et conseillers pédagogiques, aux professionnelles et professionnels et intervenantes et intervenants, notamment psychosociaux, qui travaillent auprès des élèves membres des Premières Nations et Inuit, puis aux membres des équipes de direction ainsi qu'aux professionnelles et professionnels qui travaillent au sein des organismes des Premières Nations et Inuit qui soutiennent la formation et l'emploi de ces élèves.

Plus précisément, les principaux destinataires de l'outil d'accompagnement sont :

Les enseignantes et enseignants

Il s'agit du personnel qui enseigne les contenus des programmes d'études ; ils constituent les utilisatrices et utilisateurs principaux de cet outil.

Les intervenantes et intervenants

Il s'agit des membres des équipes des services éducatifs et complémentaires de la formation professionnelle, soit les enseignantes et enseignants-ressources, les agentes ou agents de liaison, les techniciennes ou techniciens en travail social, les conseillères ou conseillers pédagogiques, les conseillères ou conseillers en information scolaire, les techniciennes ou techniciens en loisir, etc. (voir notamment Beaudoin et al., 2021). Ces professionnelles et professionnels sont engagés auprès des élèves. Ils constituent aussi des destinataires majeurs de l'outil qui y trouveront plusieurs outils et ressources qu'ils pourront utiliser au quotidien.

Les membres de l'équipe de direction ou direction

Il s'agit de la direction du centre de formation professionnelle (CFP) et des directions adjointes qui la soutiennent. Même si elles ne constituent pas des destinataires immédiats de l'outil, elles sont interpellées étant donné leur influence et leur rôle éducatif auprès des enseignantes et enseignants, dont la supervision pédagogique, l'organisation scolaire ou la gestion des ressources humaines.

Le personnel scolaire ou l'équipe-centre

Il s'agit de l'ensemble des destinataires. L'expression concerne donc les enseignantes et enseignants, les intervenantes et intervenants et les membres de l'équipe de direction.

Les organismes des Premières Nations et Inuit partenaires de la réussite

- Les centres régionaux d'éducation des adultes (CRÉA) ;
- La Commission de développement des ressources humaines des Premières Nations du Québec (CDRHPNQ) et ses centres de service en emploi et formation (CSEF) ;
- Les centres d'amitié autochtones ;
- L'ensemble des organisations éducatives ou de formation des Premières Nations et Inuit, de même que leurs institutions de gouvernance (conseils de bande, mairies, autres centres de services, etc.)

Contexte d'émergence et pertinence du projet

Le contexte économique, social et politique québécois qui influence la formation et l'emploi chez les Premières Nations et Inuit est complexe et en transformation majeure depuis quelques décennies, notamment sur le plan de l'offre d'emplois dans le secteur minier. En effet, le marché de l'emploi actuel est en pleine expansion et sa progression amène différentes possibilités en formation et en emploi pour des membres des communautés des Premières Nations et Inuit qui vivent parfois à proximité des sites d'exploitation. Par exemple, diverses ententes encadrent les relations entre des Nations, des gouvernements et des organisations qui explorent les territoires ou exploitent des ressources naturelles afin d'encourager la formation et l'emploi des Premières Nations et Inuit dans ce secteur. Ainsi, ces communautés sont grandement sollicitées pour pourvoir des emplois dans le secteur minier où une pénurie de main-d'œuvre frappe et où une grande variété de postes sont créés. La position des Premières Nations et Inuit est intéressante, puisque leur population est jeune, en explosion démographique et prête à entrer sur le marché du travail du secteur minier québécois, notamment en territoires éloignés, là où les sites sont le plus nombreux (CDRHPNQ, 2019).

Cela dit, le saut en formation professionnelle implique la plupart du temps un changement culturel, linguistique, social et professionnel radical : une transition entre la vie communautaire et la vie urbaine, vers un centre de formation professionnelle peu connu et parfois impressionnant, avec comme objectif l'occupation d'un emploi dans le secteur minier, dont les caractéristiques sont démesurées par rapport aux industries connues des Premières Nations et Inuit. En résultent pour tous des décalages dans leurs modes de vie, de travail et de formation qui provoquent des questionnements identitaires et culturels majeurs sur leur place au sein de la société québécoise, sur leur participation citoyenne et communautaire, sur leur vision de la prospérité économique, puis, et non dans une moindre mesure, sur leur bien-être comme membres de la société plus largement.

De plus, cette situation fait naître des difficultés liées à la persévérance scolaire (Gouvernement du Québec, 2022; CDRHPNQ, 2019; RCAAQ, 2022). En conséquence, les centres de formation professionnelle doivent tenir compte de ces défis auxquels ces élèves sont confrontés et qui entravent leur chance de succès et d'épanouissement.



Au sein des centres de formation professionnelle, l'engagement des enseignantes et enseignants peut varier, car certains se sentent démunis ou moins confortables face à des facteurs nombreux qui peuvent influencer leur sentiment de compétence professionnelle. Également, plusieurs se questionnent sur les connaissances nécessaires à acquérir, le lien à créer avec l'élève de Premières Nations et Inuit, la façon de le guider dans son projet, les pratiques éducatives à adapter, l'accompagnement à offrir ou les interventions et actions de sécurisation culturelle à mettre en œuvre auprès de l'élève afin d'améliorer sa persévérance.

À un niveau plus large, la situation de la faible persévérance de ces élèves en formation professionnelle est aussi soulevée et rapportée par des organismes éducatifs des Premières Nations et Inuit et par des instances régionales, provinciales et nationales. Entre autres, des commissions d'enquête, des analyses, des mémoires et d'autres documents (voir en annexe pour une liste de ces documents) sont rédigés et mettent l'accent sur ce grand besoin de considérer les situations de formation professionnelle des élèves membres des Premières Nations et Inuit (CVR, 2015; CERP, 2019; ENFFADA, 2019). Ces différents documents des dernières décennies ont encadré des paramètres des relations entre personnes et entre organisations, voire entre nations d'une façon qui n'a pas toujours satisfait les parties concernées. Cette période est marquée par des changements sociaux, économiques et politiques importants au sein de la population en général au Québec — et parallèlement dans le reste du monde — et différentes évolutions des mentalités ont conduit à une prise de conscience en lien avec la nécessité de changer, de s'adapter et de poser un regard différent sur l'autre.

Tous ces éléments conduisent à l'importance d'étudier et d'analyser la persévérance des élèves des Premières Nations et Inuit inscrits en formation professionnelle, et ce, selon différents volets (les conditions de formation, les actrices et acteurs des milieux scolaires, etc.). Pour ce faire, le premier pas pour l'équipe de recherche consistait à se pencher sur les contextes et les individus et à développer une meilleure connaissance et une compréhension plus fine du vécu de ces élèves en formation professionnelle et de celui des enseignantes et enseignants des centres de formation professionnelle qui les accueillent. Ce pas a été franchi grâce à une large recension des écrits portant sur ce sujet, à une série d'entrevues avec les principaux intéressés, de même qu'à la réanalyse de données secondaires de recherches antérieures. Le deuxième pas consistait à confronter les analyses des discours entendus à ceux d'expertes et d'experts et de professionnelles et professionnels des milieux et des domaines visant la formation professionnelle des élèves des Premières Nations et Inuit, de chercheuses et chercheurs universitaires qui travaillent sur des projets semblables et de partenaires et d'organismes des milieux de l'éducation et de la formation des adultes (voir en annexe pour les détails méthodologiques mentionnés dans ce paragraphe)

Organisation du document

Le document est divisé en trois sections.

-  **La première section** porte sur la connaissance des facteurs de risque et de vulnérabilité ainsi que des facteurs de protection et de réussite des élèves des Premières Nations et Inuit en ce qui concerne leur persévérance scolaire en formation professionnelle.
-  **La deuxième section**, le cœur de l'outil d'accompagnement, porte sur les six pistes d'actions qui favorisent la persévérance des élèves : la sensibilisation, l'information, la connaissance et la compréhension de l'élève ; la création de la relation avec lui ; le guidage dans son parcours de vie ; l'adaptation des pratiques éducatives ; l'accompagnement ; et la sécurisation culturelle de l'élève.
-  **La troisième section** propose des grilles de réflexion pour orienter l'enseignante ou enseignant dans la mise en œuvre des pratiques et des stratégies proposées dans chacune des pistes d'actions

1

**Connaissance des facteurs
de vulnérabilité et de risque
et des facteurs de protection
et de réussite associés à la
persévérance scolaire**

Connaissance des facteurs de vulnérabilité et de risque et des facteurs de protection et de réussite

Les stratégies sensibles culturellement, les pratiques concrètes et les moyens pour les mettre en œuvre présentés dans ce document reposent sur la connaissance et la reconnaissance a priori des facteurs de risque et de vulnérabilité et des facteurs de protection et de réussite qui exercent une influence favorable ou défavorable sur le cheminement de l'élève. Les facteurs de risque et de vulnérabilité réduisent la probabilité qu'un élève persévère et réussisse, tandis que les facteurs de protection ou de réussite améliorent les chances de persévérance.

Les facteurs de protection et de réussite

Ce sont des attributs (forces, environnement soutenant, ressources personnelles, compétences, attitudes, etc.) qui contribuent, chez les élèves, à la naissance ou au renforcement de conditions favorables personnelles, scolaires, familiales ou autres et qui entraînent un effet bénéfique sur sa persévérance.

Les facteurs de risque et de vulnérabilité

Ce sont des attributs (circonstances extérieures, environnement immédiat, faiblesses, etc.) qui contribuent, chez les élèves, à la naissance ou à l'aggravation de conditions défavorables personnelles, scolaires, familiales ou autres et qui entraînent un effet néfaste sur sa persévérance.



**Les facteurs de protection
et de réussite**

**Les facteurs de risque
et de vulnérabilité**

La force et le nombre de facteurs de protection et de réussite de l'élève contribuent à le « protéger » et amènent des effets bénéfiques sur la réussite et la persévérance de l'élève. En revanche, le poids des facteurs de risque et de vulnérabilité combinés à des facteurs de protection et de réussite présents en moins grand nombre ou plus faiblement créeront une pression négative et des impacts sur la persévérance scolaire de l'élève.

La meilleure connaissance et la compréhension plus fine de ces facteurs orientent les enseignantes et enseignants dans leurs choix de stratégies pour l'enseignement à des élèves des Premières Nations et Inuit au regard de leur persévérance. Ces facteurs, présentés aux pages suivantes, sont le résultat des entretiens réalisés sur le terrain, de l'expérience des auteures et de la recension d'écrits effectuée en amont (voir, entre autres, Manningham et al. [2011]; Blanchet-Cohen et al. [2015]; Lévesque et Polèse [2015]; RCAAQ [2015]; Chichekian et Bragoli-Barzan [2020]; Dubeau et al. [2020]; Mareschal et Denault [2020]; Joncas et al. [2022]). Les facteurs sont présentés selon trois volets : le volet personnel, le volet pédagogique et le volet institutionnel. Il est à noter que ces volets se chevauchent et que des facteurs qui ont été placés dans un des volets ne lui demeurent pas exclusifs.

Les facteurs de protection et de réussite

Volet personnel

L'**enracinement culturel** favorise la réussite de l'élève. Il s'agit de la présence autour de lui d'une famille et d'une communauté fortes qui cultivent des valeurs, des croyances et une identité culturelles fortes.

L'occasion pour l'élève d'**affirmer son identité culturelle** et d'en être fier favorise sa réussite.

L'**intérêt pour le métier** motive l'élève à poursuivre son parcours de formation pour pouvoir l'exercer.

Les **expériences antérieures** solidifient la résilience de l'élève face aux défis qu'il rencontre dans son parcours.

La **présence de personnes diplômées modèles** devient un moteur d'inspiration pour l'élève en formation.

La forte **motivation** de l'élève à entamer le programme d'études favorise sa réussite et, par exemple, le conduit à vouloir devenir un modèle pour sa communauté, ses enfants ou sa famille.

La présence et le soutien de **personnes-ressources communautaires** dédiées aux domaines de l'éducation, et de la formation qui apportent un support fiable pour l'élève et lui procurent un sentiment de sécurité.

Volet pédagogique

L'adoption de pratiques d'**inclusion scolaire** de l'élève, notamment grâce à la prise en compte et l'incorporation de ses idées, de ses croyances, de ses valeurs, etc., renforce l'identité et l'estime de soi nécessaires à la poursuite de la formation.

L'adaptation de l'enseignement et de la **pédagogie** aux caractéristiques notamment culturelles des Premières Nations et Inuit permet de mieux répondre à leurs besoins.

L'adoption chez l'enseignante ou enseignant d'une **philosophie d'enseignement** qui prend en compte les différents savoirs favorise la persévérance de l'élève.

La **valorisation et l'inclusion des spécificités, savoirs et autres perspectives des Premières Nations et Inuit** peuvent susciter chez l'élève un sentiment de sécurité et de fierté culturelle qui favorise sa persévérance.

La **relation éducative** entre l'enseignante ou enseignant et l'élève est une pierre angulaire dans la persévérance de l'élève en formation professionnelle.

Volet institutionnel

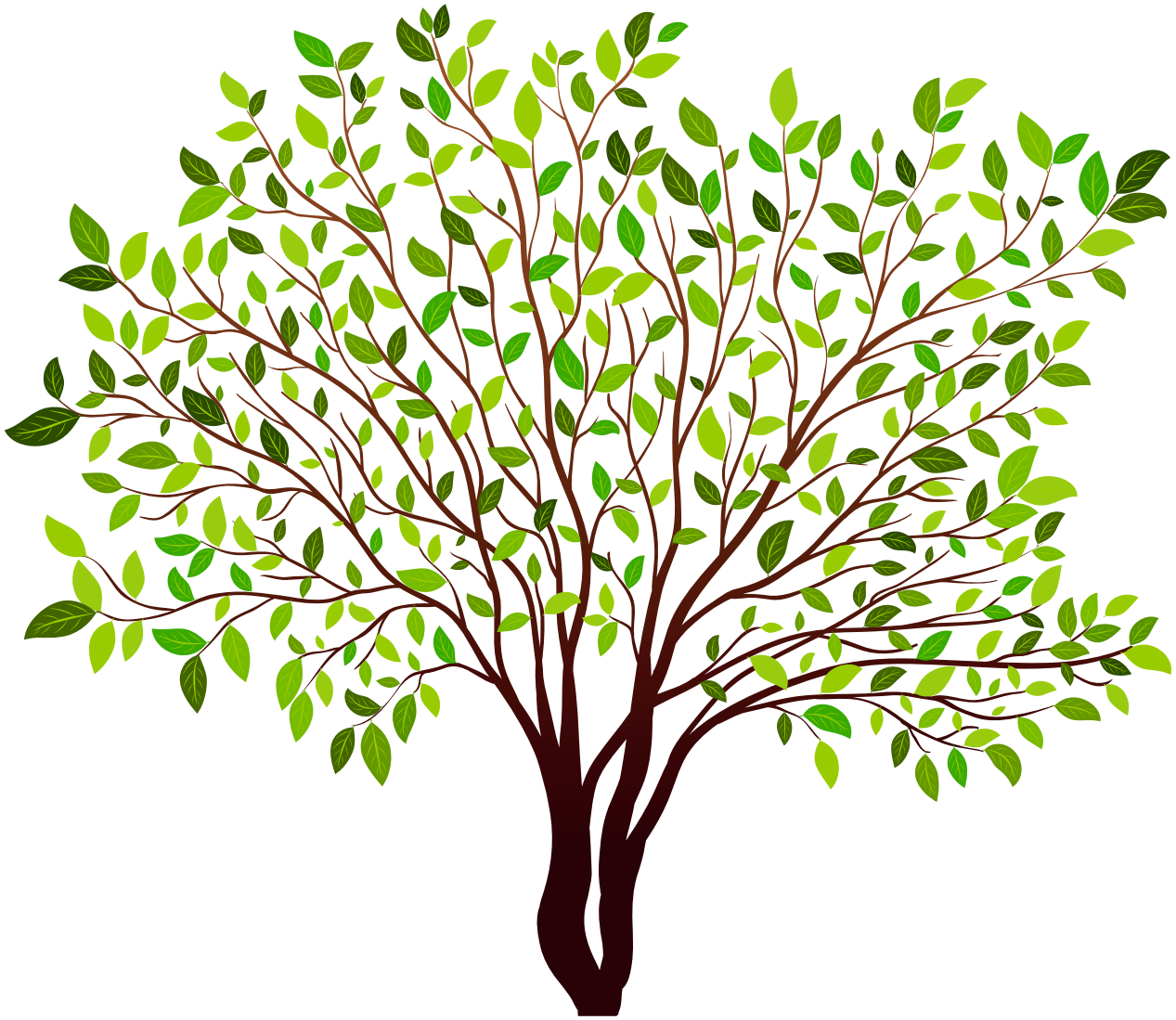
La mise en place de **mesures de transition vers la formation professionnelle** permet à l'élève de se préparer aux changements à venir.

L'**accompagnement** de l'élève et le soutien offert tout au long de son parcours de formation permettent d'assurer une offre de services personnalisés selon les différents contextes.

L'ouverture à l'**implication des communautés** dans divers aspects du parcours de formation de l'élève est un gage de succès.

La sensibilisation et l'offre de **formation continue** à l'équipe-centre, ayant notamment comme but de l'informer quant aux réalités vécues par les élèves des Premières Nations et Inuit, favorisent la persévérance.

La mise en place de pratiques de **sécurisation culturelle** visant le mieux-être de l'élève permet la création d'espaces culturels de dialogue, d'échange, etc., et favorise la persévérance.



Les facteurs de risque et de vulnérabilité

Volet personnel

La **distance physique** qui sépare l'élève de sa famille et de sa communauté risque de se traduire par des moments de solitude, pouvant entre autres l'amener à se sentir impuissant si des proches vivent des difficultés, situations qui risquent d'entraîner des répercussions sur celui-ci.

Le **choc culturel** de faire face à une culture inconnue risque de donner lieu à la perception que l'autre ne nous accepte pas.

Le **rapport à soi** risque de faire planer une menace identitaire, car des remises en question personnelles (identitaires, d'appartenance, culturelles, etc.) peuvent être fréquentes dans un groupe culturel différent.

Le **rapport au métier** dans le secteur minier n'est pas toujours accepté au sein des communautés des Premières Nations et Inuit et risque d'occasionner un manque de soutien de la part de la communauté à l'égard du projet d'études.

Le **rapport à sa compétence et à ses capacités** risque de provoquer chez l'élève le sentiment qu'il ne pourra pas atteindre les objectifs qu'il s'est fixés ou recevoir le soutien nécessaire pour y arriver.

La **difficulté d'adaptation** que peut vivre l'élève en lien avec un nouvel environnement urbain loin de sa famille et avec un établissement scolaire qui apparaît souvent intimidant et impersonnel peut entraîner des répercussions sur son comportement et l'assiduité. Certains élèves expliquent leurs comportements de dépendance notamment par le stress, l'anxiété et les tensions dues à l'adaptation à un milieu étranger.

Les **caractéristiques ou traits des élèves** (timidité, peur de se tromper, etc.) risquent de les limiter dans leur parcours de formation.

La **conciliation des études avec les responsabilités familiales** risque d'être complexe pour certains élèves. Cette situation est d'autant plus vraie dans un contexte de formation pratique en chantier-école où l'élève a un horaire de formation dit atypique.

Les **besoins financiers** sont souvent plus grands que les ressources financières disponibles, ce qui risque de conduire les élèves à s'en remettre à d'autres sources de revenus.

La discipline en **rapport au temps** peut engendrer un ralentissement dans les apprentissages à réaliser.

Le **contexte historique, politique et social** peut entraîner des appréhensions chez certains élèves quant à leurs relations interpersonnelles et sociales, de même qu'une perception d'être mal jugés ou rejetés. Une certaine méfiance en découle qui risque d'empêcher des liens de se créer.

L'**héritage** social, culturel et historique des parents et des membres de la communauté risque d'intervenir négativement dans la construction du lien entre l'enseignante ou enseignant et l'élève. L'historique de scolarisation au sein des pensionnats des membres de la famille de l'élève risque d'entraîner des répercussions sur l'idée qu'il se fait de l'éducation et de la scolarisation.

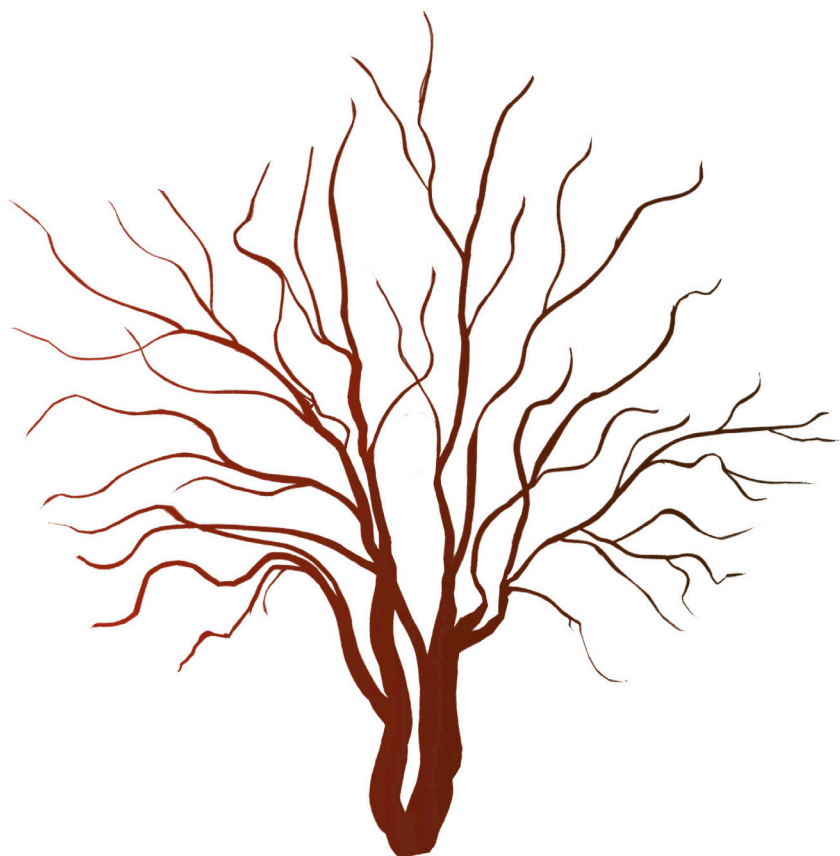
Le **racisme et les préjugés** envers l'élève risquent de créer des conditions d'apprentissage non optimales.

Volet pédagogique

La **langue d'enseignement** et de communication est souvent une langue seconde ou tierce pour les élèves des Premières Nations et Inuit, ce qui risque d'impliquer une moins bonne compréhension du message et une difficulté à s'exprimer (besoins, émotions, opinions).

Le manque d'adaptation des **pédagogies** utilisées chez les enseignantes et enseignants risque d'engendrer des difficultés de compréhension chez l'élève.

Les **difficultés liées à un rythme rapide d'apprentissage et de formation** risquent d'engendrer des surcharges cognitives chez l'élève, un découragement ou un sentiment d'incompétence scolaire et professionnelle.



L'**inclusion scolaire** est peu valorisée et les centres de formation proposent peu de formation ou d'informations, ce qui risque d'entraîner une inclusion qui ne sera que partielle.

Lors de l'inscription en formation professionnelle, les élèves risquent de se heurter à des exigences de **prérequis** non satisfaites.

Volet institutionnel

Les **représentations scolaires et les construits sociaux** peuvent créer une distance entre les intervenantes ou intervenants et l'élève, ce qui risque d'amplifier des conséquences liées à la différence culturelle, ainsi que des stéréotypes de part et d'autre.

L'**institutionnalisation du centre de formation** risque d'occasionner un manque de souplesse et de flexibilité de certaines pratiques, notamment administratives, ou une déficience dans l'adaptation des services pédagogiques et psychosociaux offerts.

L'**organisation de la formation** peut être rigide et risque de diminuer les possibilités d'adaptation aux différents rythmes d'apprentissage de l'élève.

La méconnaissance chez l'élève des possibilités de métiers à exercer dans le secteur minier en raison d'un manque d'**information et d'orientation professionnelle** risque de le conduire à des choix scolaires moins adaptés à son profil.

L'élève peut éprouver des difficultés à reconnaître les formes d'**aide et de soutien**, ce qui risque de le conduire à un manque de soutien lorsqu'il le requiert.

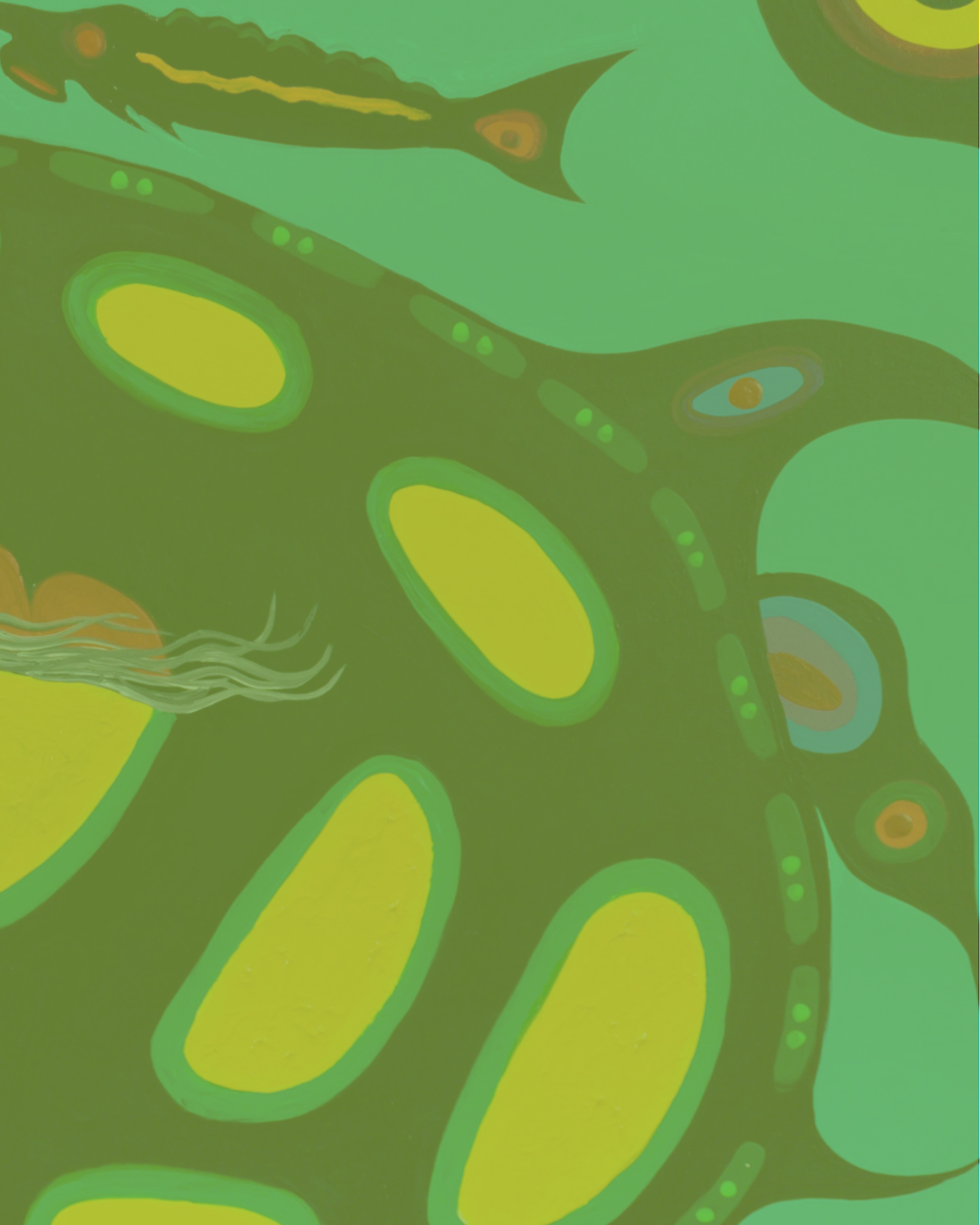
Le **parcours scolaire** de l'élève membre d'une Première Nation ou Inuit est différent et il risque de commencer la formation avec des écarts à combler sur le plan scolaire.



The background features a complex, abstract pattern of organic, cell-like shapes in various shades of green and yellow. A prominent white circle containing a green number '2' is centered in the upper half of the page.

2

Stratégies favorisant la persévérance des élèves en formation professionnelle



Stratégies favorisant la persévérance des élèves en formation professionnelle

Les facteurs de risque et de vulnérabilité et les facteurs de protection et de réussite présentés dans la **section 1** conduisent à des stratégies et à des pratiques qui peuvent favoriser la persévérance scolaire des élèves.

Dans cet objectif de contribuer à la persévérance scolaire des élèves, la **section 2** propose des stratégies concrètes et des pratiques qui peuvent être mises en place par les enseignantes et enseignants ainsi que par les directions des centres de formation. Ces stratégies et pratiques sont présentées sous forme de pistes d'action et sont au nombre de six.



Malgré le lien et la logique qui existent entre chacune de ces pistes d'action, certaines peuvent avoir plus d'influence ou de poids que d'autres, selon la situation de l'élève, et avoir un effet sur les autres pistes d'action. De plus, prise séparément, chacune des pistes d'action a un impact sur l'élève et sur ses environnements (personnel, familial, scolaire, etc.).

Dans le but de contribuer positivement à la persévérance scolaire des élèves, l'adoption de plusieurs pratiques et stratégies dans chacune des pistes d'action est souhaitable. Bien que l'objectif ultime soit la mise en place d'un maximum de stratégies et de pratiques, la réalité du terrain et l'expérience suggèrent l'adoption graduelle de nouvelles stratégies et pratiques par les enseignantes ou enseignants ainsi que par les directions des centres. En vue d'une plus grande appropriation des pratiques et stratégies, des outils sont disponibles à la **section 3**.



Piste d'action

Se sensibiliser, s'informer, connaître et comprendre l'élève

Fondements de la piste d'action

1 Que signifie « se sensibiliser, s'informer, connaître et comprendre l'élève »?

Se sensibiliser et s'informer

L'enseignante ou enseignant qui se sensibilise est ouvert à accueillir une information nouvelle. Il y est réceptif et manifeste de l'intérêt pour en savoir un peu plus.

L'enseignante ou enseignant qui s'informe cherche des renseignements, des informations plus larges ainsi que des contenus plus précis sur les élèves des Premières Nations et Inuit. Il se documente en amassant des ressources, en les consultant, en questionnant des personnes, en parcourant des sites Internet, etc.

« Se sensibiliser » et « s'informe » sont les premiers pas à faire, une introduction qui permet à l'enseignante ou enseignant de se faire une première idée sur les réalités des élèves et de s'orienter éventuellement vers l'engagement dans une démarche.

Connaître et comprendre

L'enseignante ou enseignant qui connaît a appris des informations et des contenus sur les élèves des Premières Nations et Inuit. Il a accumulé des connaissances (des savoirs) sur leurs caractéristiques, mais aussi sur l'existence et la nature d'éléments et de perspectives historiques, culturelles, linguistiques, politiques, éducatives, etc., qui les concernent et qu'il peut réinvestir dans sa pratique. Même si les apprentissages se font dans un processus, l'enseignante ou enseignant qui connaît se fait une idée claire et distingue différents enjeux, réalités et perspectives qu'il peut utiliser et réinvestir dans son enseignement.

« Connaître » est un pas supplémentaire qui engage l'enseignante ou enseignant dans une démarche (une marche sur un nouveau chemin) et qui lui permet d'amorcer une transformation personnelle, puis professionnelle de ses idées, philosophies, pratiques, etc. Comme pour l'apprentissage, il n'y a pas de fin ou de maximum de connaissances à acquérir. Chacun développe les connaissances dont il a besoin, au moment où il est prêt.

L'enseignante ou enseignant qui comprend conçoit clairement dans son esprit les causes et les conséquences des connaissances qu'il a apprises. Il saisit intellectuellement les rapports

de signification entre ces connaissances et la réalité vécue par les élèves des Premières Nations et Inuit, donc aussi leurs implications pour leur persévérance, et prend conscience des répercussions des connaissances apprises sur l'enseignement, l'éducation, les élèves, etc. L'enseignante ou enseignant se représente alors bien les situations, les réalités ou les enjeux et il peut les expliquer. Il a intégré des connaissances, ce qui lui permet d'intervenir avec sensibilité auprès de l'élève. Si la transformation commence avec le développement de connaissances, elle se poursuit avec la compréhension de situations dans un contexte et pour des élèves en particulier.

« Comprendre » est un processus qui ne se termine jamais, même pour une situation éducative donnée dans un contexte circonscrit, et qui demande de la patience. La compréhension des élèves des Premières Nations et Inuit par l'enseignante ou enseignant se poursuit tout au long de sa carrière, petit à petit.

2 Pourquoi est-il important et pertinent de s'informer, de connaître et de comprendre l'élève?

L'élève des Premières Nations et Inuit est différent. Il provient d'un système qui possède d'autres valeurs, d'autres référents culturels et linguistiques, une histoire unique, des visions de l'éducation et de l'enseignement différentes, etc.

L'enseignement efficace pour l'élève des Premières Nations et Inuit, c'est-à-dire un enseignement qui permet de l'intéresser, de l'engager sur les plans cognitif et affectif, de créer une relation éducative significative avec lui et de l'encourager à persévérer, repose précisément sur la volonté de l'enseignante ou enseignant de se sensibiliser et de s'informer, sur le développement de nouvelles connaissances qui concernent l'élève et sur la compréhension des situations que celui-ci vit.

Enfin, connaître l'élève et ses caractéristiques (culturelles, linguistiques ou personnelles) et le comprendre dans son rapport à l'autre et à lui-même conduit l'enseignante ou enseignant à connaître les facteurs de risque et de vulnérabilité ainsi que les facteurs de protection et de réussite. Ces facteurs conduisent, quant à eux, à identifier des stratégies de persévérance pertinentes sur le plan culturel, cohérentes et en adéquation avec les besoins et attentes des élèves.

En bref, connaître et comprendre l'élève rendent possibles l'action et l'intervention qui favorisent sa persévérance.

Sensibilisation aux réalités des Premières Nations et Inuit et informations à découvrir

Si le premier pas de l'enseignante ou enseignant consiste à se sensibiliser et à s'informer, son engagement sincère a un effet déterminant sur la persévérance des élèves. De plus, l'enseignante ou enseignant qui se sensibilise et s'informe fait déjà la preuve d'un intérêt à aller plus loin. Il souhaite jeter un premier regard sur les nouvelles réalités vécues par l'élève.

Les sources de motivation qui mènent les enseignantes et enseignants à se sensibiliser et à s'informer sont diverses. Ceux qui ont été rencontrés rapportent que leurs principales motivations étaient la présence d'élèves des Premières Nations et Inuit dans leur cohorte, leur constat que des situations et des réalités vécues leur étaient inconnues, leur sentiment fréquent de mal connaître les élèves et les pédagogies qui fonctionnent avec eux et, enfin, le fait qu'ils se sentaient démunis dans leurs pratiques éducatives plus généralement et dans la création d'un lien avec les élèves.

Un objectif de cette piste d'action consiste à identifier des questions et des informations préalables à la connaissance et à la compréhension des réalités des élèves que l'enseignante ou enseignant doit chercher, consulter, découvrir et porter à sa connaissance. Cette démarche permet ainsi de réduire l'illusion que les efforts à investir sont trop grands ou que la marche à monter est trop haute.

Pour aller plus loin

La situation idéale serait que, bien avant d'être confrontés à l'enseignement à des élèves des Premières Nations et Inuit, les enseignantes et enseignants se renseignent sur l'histoire et les réalités contemporaines et qu'ils se sensibilisent et se forment en amont, en formation initiale ou continue.

Les informations générales sur les Premières Nations et Inuit et plus spécifiquement celles sur les élèves sont nombreuses et se retrouvent dans de multiples ressources à discerner. Pour l'enseignante ou enseignant qui commence ses recherches d'informations et ses découvertes, il est recommandé d'aborder en premier lieu les informations qui portent sur les Nations et les communautés à proximité de son CFP, ainsi que sur leurs territoires et contextes (éducatifs, sociaux, économiques, etc.). À cet effet, aux pages suivantes sont présentés des suggestions de découvertes en trois parties : (1) l'histoire des Premières Nations et Inuit, (2) leurs caractéristiques culturelles et linguistiques et (3) leurs réalités actuelles.

Les différences sont importantes entre les Nations et entre les communautés et se concentrer dans un premier temps sur une Nation ou une communauté peut être une solution afin de ne pas embrasser trop large et de ne pas se décourager.

- De quelles Nations et de quelles communautés proviennent les élèves de ma cohorte?
- Sur quel territoire des Premières Nations ou Inuit le CFP est-il situé?
- Quelle est l'histoire des Premières Nations ou Inuit de ce lieu et ses caractéristiques?
- Etc.

Cela dit, la manière de se sensibiliser et de s'informer demeure personnelle et varie considérablement d'une personne à l'autre. Plusieurs ressources et moyens pour ce faire sont disponibles et correspondent à ces manières personnalisées d'apprendre. Par exemple, l'enseignante ou enseignant est invité à faire :

Lire

- Livres;
- Commissions d'enquête nationales et provinciales récentes;
- Documents rédigés par les organismes des Premières Nations et Inuit (regroupement des centres d'amitié autochtones, commission de développement de la main-d'œuvre, etc.)
- Etc.

S'éduquer

- Suivre un cours dans un établissement d'enseignement postsecondaire;
- Formations en ligne
- Des ressources pédagogiques en ligne conçues pour les milieux scolaires.
- Etc.

Rencontrer

- Des personnes et interagir avec elle
- Conférences, colloques et congrès;
- Visites au sein de communautés;
- Entretiens avec des organismes des Premières Nations et Inuit comme les centres d'amitié, les organismes de tourisme autochtone;
- Etc.

Contempler

- Expositions;
- Arts;
- Etc.

Écouter et visionner

- Balados;
- Documentaires;
- Etc.

Se former

- Établissement d'enseignement postsecondaire
- Des formations en ligne
- Utiliser des ressources pédagogiques en ligne conçues pour les milieux scolaires
- Etc.

Malgré toute la pertinence de ces sources d'information, une des meilleures est sans contredit les élèves : ils sont au cœur de la relation et les écouter et les observer offrent plusieurs informations sur leur culture respective.

Enfin, ces premières informations mènent la plupart du temps à découvrir plus largement ce que les Premières Nations et Inuit au Québec ont vécu (histoire), de quelle manière ils se distinguent ou se rapprochent entre eux et avec la société majoritaire (caractéristiques notamment culturelles et linguistiques) et ce qu'ils vivent aujourd'hui (réalités actuelles). En somme, la sensibilisation et l'information par l'enseignante ou enseignant conduisent à mieux connaître et à mieux comprendre les élèves des Premières Nations et Inuit, donc à mieux intervenir pour favoriser leur persévérance.

« J'ai toujours aimé ma culture. J'aime en discuter avec les autres et défaire les préjugés » (élève).

Se sensibiliser : avec quelles informations amorcer ses recherches et ses découvertes?

De façon plus générale, l'enseignante ou enseignant peut organiser ses recherches et découvertes en trois phases : (1) l'histoire des Premières Nations et Inuit, (2) leurs caractéristiques culturelles et linguistiques et (3) leurs réalités actuelles.

Des éléments d'histoire

Des éléments de l'histoire rectifiée de l'arrivée des Européens et du rôle actif des Premières Nations et Inuit à cette époque.

Se focaliser sur :

- Les relations entre les peuples;
- Les ententes et les traités;
- La Loi sur les Indiens;
- Les nouvelles informations découvertes.

*« Je crois que l'histoire devrait être davantage connue pour qu'il y ait plus de personnes sensibilisées »
(intervenante).*

L'histoire de l'éducation et de la scolarisation, dont l'expérience traumatisante des pensionnats et le choc transgénérationnel affectant encore les élèves.

Se focaliser sur :

- La colonisation, le génocide culturel et leurs répercussions;
- L'histoire de l'éducation avant l'arrivée des Européens;
- La scolarisation dans les pensionnats et ses répercussions.

À noter : La finalité de cette partie du processus ne consiste pas à expliquer les informations sur l'histoire, les réalités actuelles ou les caractéristiques culturelles et linguistiques des élèves, mais bien à déterminer celles sur lesquelles les premières découvertes de l'enseignante ou enseignant devraient porter. D'ailleurs, elles varient beaucoup d'une personne à l'autre, selon son expérience et l'intérêt antérieur qu'elle aura eu pour ces questions.

Des caractéristiques culturelles et linguistiques

Les informations générales sur les Nations et les communautés : quelques spécificités culturelles, linguistiques, historiques, géographiques, etc.

Se focaliser sur :

- Les caractéristiques des communautés et des Nations à proximité de son CFP et celles des élèves de sa cohorte concernant :
 - Le territoire, notamment ses caractéristiques physiques et symboliques;

Pour aller plus loin

Les éléments liés au territoire sont fondateurs des pédagogies, des savoirs et d'autres contenus transmis au sein des communautés. Ils constituent la base de l'apprentissage pour plusieurs Nations. Le territoire est également un symbole beaucoup plus grand (avec des nuances selon les Nations) qui constitue un espace de rencontre familial, social et politique (structure) et un lieu d'enseignement où se trouvent les ressources nécessaires à la vie (Deschênes, 2022).

- La langue (chaque mot contient la description de savoirs ; elle est porteuse de l'histoire et des connaissances) ;
- Les récits et légendes propres aux groupes culturels (qui portent plusieurs savoirs) ;
- L'histoire (avant la colonisation jusqu'à maintenant) ;
- Les savoirs et autres perspectives ;
- L'organisation des familles, le rôle de chacun et le rôle des aînés ;
- La structure et l'organisation administrative des communautés de ces Nations ;
- Des statistiques sociodémographiques générales et celles sur les communautés à proximité (population, taux d'emploi, taux de réussite scolaire, langues parlées, etc.).

« Il y a des mots qui ne veulent pas dire ce que nous, on sait. Un mot peut vouloir dire plein de choses » (élève).

Les visions de l'éducation, de l'apprentissage, de la persévérance, de la réussite et de l'évaluation.

Se focaliser sur :

- Les différences et les ressemblances entre ces visions et celles de la société québécoise ;
- Leurs répercussions sur l'enseignement ;
- Le modèle d'apprentissage holistique ;
- La pédagogie autochtone.

Pour aller plus loin

Il est important de ne pas amalgamer les caractéristiques des Nations et de constater des différences entre elles, malgré des points communs (CERP, 2019).

Des réalités actuelles

Les barrières actuelles à l'éducation et à la scolarisation.

Se focaliser sur :

- Les barrières en général pour toutes les Premières Nations et tous les Inuit en milieu urbain ;
- Les barrières personnelles, familiales, sociales, culturelles ou scolaires des adultes des Premières Nations et Inuit qui s'inscrivent en formation professionnelle.

Les contextes de vie des Premières Nations et Inuit en milieu urbain.

Se focaliser sur :

- Les réalités d'hypermobilité
- L'éducation des Premières Nations et Inuit en communauté comparativement au milieu urbain
- Les transitions scolaires et leurs répercussions.

Connaissance des spécificités culturelles des élèves et compréhension de leur parcours antérieur et actuel

De façon plus spécifique, au-delà des caractéristiques des communautés et des Nations situées à proximité de son CFP et, plus largement encore, de celles des Premières Nations et Inuit au Québec, les élèves des Premières Nations et Inuit qui fréquentent le CFP ont leurs particularités culturelles, linguistiques et personnelles comme groupe et comme individus. Or, puisque leurs cultures et leurs langues diffèrent de celles de la majorité, que leurs réalités et leurs histoires sont uniques, qu'ils arrivent d'un autre milieu souvent peu connu de l'enseignante ou enseignant et qu'ils ont des visions et des représentations différentes de l'éducation et de l'apprentissage, il est primordial de brosser un portrait de chaque élève selon ses particularités. Leur connaissance et leur compréhension permettent en effet d'intervenir de façon ciblée et d'identifier des pratiques éducatives qui fonctionnent et qui favorisent la persévérance. Ainsi, l'enseignante ou enseignant sensibilisé qui s'est informé de façon générale sur les caractéristiques culturelles et linguistiques des Premières Nations et Inuit peut maintenant se concentrer sur l'acquisition de connaissances plus spécifiques sur les élèves de sa cohorte.

Mieux connaître et comprendre l'élève, ses caractéristiques et son parcours

Mieux connaître et comprendre les caractéristiques culturelles, linguistiques et personnelles de l'élève et de son parcours favorise le développement d'une relation de confiance entre l'enseignante ou enseignant et lui, voire son lien de confiance à l'égard de l'institution scolaire (pistes d'action « Entrer en relation avec l'élève »). Cette meilleure connaissance et cette compréhension plus fine permettent à l'enseignante ou enseignant de :

- Mieux guider les élèves (piste d'action « Guider l'élève dans son parcours de vie »);
- Mieux intervenir et mieux construire ou adapter les pratiques éducatives (piste d'action « Adapter ses stratégies et ses pratiques éducatives »);
- Mieux saisir leurs besoins et leurs attentes et mieux les accompagner (piste d'action « Accompagner l'élève dans son parcours de formation »);
- Mettre en place les actions assurant leur sécurité culturelle (piste d'action « Sécuriser culturellement l'élève »).

D'ailleurs, des connaissances et une compréhension plus fine de l'élève permettent de renforcer ses forces et ses talents, mais aussi d'agir en prévention, puisqu'elles rendent compte également des faiblesses et des difficultés, comme des signes manifestes d'incompréhension, de démobilitation ou de décrochage. En ce sens, une fois la relation créée, l'enseignante ou enseignant a le loisir d'intervenir pour freiner un potentiel processus de rupture entre l'élève et son environnement. Il agit ainsi directement sur sa persévérance.

Pour aller plus loin

La pédagogie autochtone repose sur les principes suivants : l'apprentissage se fait par le biais de la participation, de l'expérimentation et de l'observation; on recherche les expériences d'apprentissage authentiques sur le territoire; les Aînés et gardiennes et gardiens des savoirs des Premières Nations et Inuit occupent une place importante; on favorise le plaisir d'apprendre et les expériences multisensorielles; l'enseignante ou enseignant agit surtout comme un guide; et l'apprentissage vise avant tout le développement de soi tout au long de la vie (RCAAQ, 2022) (voir aussi l'annexe pour une explication complète sur cette pédagogie).

Pour connaître les caractéristiques de l'élève et mieux le comprendre

Pour connaître les caractéristiques de l'élève des Premières Nations et Inuit et mieux le comprendre, l'enseignante ou enseignant est invité à se questionner selon différentes orientations réflexives. Entre autres, il est suggéré, afin d'organiser ces réflexions, que chaque question soit liée aux pistes d'action associées à la vision holistique de l'élève et de son environnement.



Bon à savoir !

La vision holistique

La vision holistique inspirée de plusieurs Nations repose sur l'idée d'une harmonisation entre les dimensions intellectuelle, physique, émotionnelle et spirituelle de l'élève et sur la croyance qu'une dimension ne peut pas être nourrie de façon unique, sans que les autres dimensions soient engagées. Elle s'applique aussi bien à l'éducation qu'à la vie plus largement. Une valeur et une importance égales sont accordées aux quatre dimensions qui sont considérées comme inséparables de l'élève, de sa famille, de sa communauté et de son territoire, voire du monde, des éléments en interdépendance qui existent les uns par rapport aux autres (CCA, 2009).

Transposées à la formation professionnelle, les quatre dimensions de la vision holistique inspirée de Premières Nations peuvent se transposer en « savoirs » : savoir, savoir-faire, savoir-être et savoir-devenir. Ainsi, chacun des savoirs se transforme en objectif d'apprentissage :

- Les **savoirs** correspondent aux connaissances à acquérir sur l'exercice du métier (**dimension intellectuelle**);
- Les **savoir-faire** correspondent aux compétences à maintenir ou à acquérir pour l'exercice du métier (**dimension physique**);
- Les **savoir-être** correspondent aux attitudes, comme les habiletés sociales, importantes à développer pour entreprendre la formation et pour l'exercice du métier, y compris la relation à entretenir avec ses collègues dans un milieu donné et les émotions et les sensations dans son contexte social, familial et scolaire (**dimension émotionnelle**);
- Le **savoir-devenir** correspond au sens accordé à son projet de vie et de formation professionnelle (**dimension spirituelle**).

Apprentissage chez l'élève membre des Premières Nations et Inuit en formation professionnelle

Savoir-être ou attitudes, comme les habilités sociales à développer pour compléter la formation et pour l'exercice du métier, incluant la relation à entretenir avec ses collègues dans un milieu donné et les émotions et les sensations dans son contexte social, familial et scolaire.

Sens accordé au projet de formation et de vie et au choix du métier, pour la personne, sa famille et sa communauté



Savoir-faire ou compétence à acquérir pour l'exercice du métier, pour sa pratique.

Savoirs ou connaissances à apprendre pour l'exercice du métier, cognition et métacognition

L'environnement de l'élève représente l'interdépendance entre les quatre dimensions et le territoire, la culture, la langue, l'histoire, les récits, les légendes et les savoirs (le cercle gris en arrière-plan);

L'enseignante ou enseignant développe des connaissances et une meilleure compréhension de l'élève (les flèches tournées vers l'élève) et de son environnement (les flèches tournées vers l'extérieur), et ce, au regard des quatre dimensions.

Les résultats des entrevues réalisées indiquent que l'équilibre entre ces quatre dimensions favorise la persévérance de l'élève grâce à son plein épanouissement et améliore ses chances de réussite scolaire.

Ainsi, dans ce contexte de l'enseignement aux élèves des Premières Nations et Inuit, le rôle de l'enseignante ou enseignant dans le développement de leur plein potentiel porte aussi sur la mise en œuvre d'actions et sur une intervention qui permettent de garder l'équilibre, chez les élèves, entre ces dimensions. Pour y parvenir, l'enseignante ou enseignant doit bien connaître les élèves et l'environnement dans lequel ils évoluent, ce qui implique de passer du temps avec eux et de les consulter sur leurs objectifs. La grille réflexive « *Le développement de connaissance et le portrait de l'élève* », disponible dans la **section 3**, propose une série de réflexions selon chacune des dimensions qui orientent l'enseignante ou enseignant dans ses recherches et découvertes.

Ces questions et ses réflexions conduisent l'élève, accompagné par l'enseignante ou enseignant, puis seul, à tracer de premiers objectifs et à définir ou préciser son projet personnel, scolaire et professionnel. Partagés, ses objectifs aident l'enseignante ou enseignant à le comprendre et à le guider (piste d'action « *Guider l'élève dans son parcours de vie* ») et lui permettent de faire un portrait de ce qui peut avoir une incidence sur la persévérance de chaque élève, selon chaque profil. Les observations de l'enseignante ou enseignant complètent les informations sur lesquelles il base les adaptations de ses interventions, de ses stratégies et de ses pratiques éducatives, notamment pédagogiques.

À noter : Ce portrait de l'élève se fait progressivement, dès son arrivée au CFP. De plus, une variante consiste à proposer des ateliers ou des cercles de dialogue avec quelques élèves afin qu'ils se sentent plus à l'aise de s'exprimer.

Ces moments permettent aussi à l'élève d'avoir un contact différent avec l'enseignante ou enseignant et vice-versa, dans un contexte qui donne l'occasion de créer des liens et une relation basée sur la confiance (piste d'action « *Entrer en relation avec l'élève* »). Ils sécurisent l'élève, notamment sur le plan culturel (piste d'action « *Sécuriser culturellement l'élève* »), et lui donnent de l'importance, ce qui le renforce et l'encourage, tout en améliorant son estime comme élève, comme personne et comme futur travailleur et collègue.

En somme, il est important de souligner que ces réflexions sont dynamiques et en constante évolution. Elles auront tendance à bouger et à progresser au cours des mois que dure la formation. Des élèves acquerront des connaissances au-delà de celles prescrites par les programmes et apprendront à apprendre différemment, certains vivront des remises en question et ne seront plus certains de leurs choix, d'autres encore développeront de nouvelles attitudes ou renforceront leur confiance en leur compétence. Une chose est néanmoins certaine : l'enseignante ou enseignant qui connaît et comprend chaque élève peut l'aider à rester en équilibre et à se rattacher à ce qui est important pour lui, puis le guider (piste d'action « *Guider l'élève dans son parcours de vie* »). Bref, ses connaissances l'aident à soutenir sa persévérance scolaire.

Pour aller plus loin...

Les élèves des Premières Nations et Inuit arrivent parfois avec une estime d'eux plus faible que d'autres élèves. L'histoire difficile de la colonisation et le génocide culturel qui s'en est suivi, le racisme actuel et la discrimination que leur famille et eux ont vécue ou vivent encore expliquent souvent en grande partie ce phénomène. La société racialise, infériorise, marginalise et vulnérabilise les Premières Nations et Inuit, ce qui a comme effet de les faire se sentir moins importants et moins compétents (CVR, 2015; CERP, 2019). Cette situation a des répercussions sur la relation entre l'institution et l'élève (voir aussi la piste d'action « Entrer en relation avec l'élève ») et peut constituer un défi pour l'enseignante ou enseignant au moment d'entamer cette démarche. Ainsi, la patience, la bienveillance et l'ouverture deviennent des attitudes plus qu'essentielles.



Piste d'action

Entrer en relation avec l'élève

Fondements de la piste d'action

1 Que signifie « entrer en relation »?

Entrer en relation avec l'élève signifie aller à sa rencontre pour développer un lien et éventuellement mieux le connaître et le comprendre. Puisque la relation se construit par la qualité des interactions, la communication, la bienveillance, le soutien et la sensibilité sont essentiels.

Pour une enseignante ou enseignant, entrer en relation avec les élèves signifie aussi développer une relation au sein de laquelle, en plus du savoir à transmettre, il y a deux humains qui se rencontrent.

2 Pourquoi est-il important et pertinent d'entrer en relation?

La création de la relation est certainement majeure en contexte d'enseignement à l'élève membre d'une Première Nation ou Inuit, puisqu'elle permet à l'enseignante ou enseignant d'alimenter sa connaissance de son environnement. Au-delà de la connaissance de la réalité de l'élève, les liens ainsi tissés avec lui s'avèrent une assise fondamentale pour sa persévérance scolaire. En fait, toute la démarche repose sur la relation créée, qui permet notamment de :

- Répondre aux besoins de l'élève;
- Renforcer l'estime de soi;
- Rehausser le niveau de connaissances sur les caractéristiques notamment culturelles et linguistiques de l'autre;
- Favoriser les échanges et la construction d'un réseau;
- Renforcer les habiletés sociales et relationnelles de l'élève;
- Donner un modèle à l'élève, afin qu'elle ou qu'il puisse développer des relations avec d'autres personnes;
- Contribuer au climat sain et positif dans le groupe, ainsi qu'au sentiment d'appartenance;
- Contribuer au rehaussement du taux de réussite des élèves du CFP.

Relation éducative

Relation éducative et confiance

Afin que la relation prenne forme et qu'elle soit forte, elle doit être caractérisée par un élément essentiel : la confiance. Ce lien de confiance entre l'enseignante ou enseignant et l'élève se construit d'abord par un engagement mutuel. Il se maintient ensuite par la qualité des interactions et des efforts mis en œuvre pour enrichir cette relation. La qualité de la relation éducative et le lien de confiance créé entre l'élève membre d'une Première Nation ou Inuit et les intervenants scolaires, notamment l'enseignante ou enseignant, contribuent grandement à maintenir ou stabiliser sa fréquentation scolaire (Presseau et coll., 2006; Manningham et coll., 2011) et à favoriser sa persévérance scolaire (Côté, 2019; Gauthier, 2015; Mareschal et Denault, 2020).

« La relation avec le prof était tellement importante que ça nous a aidés à continuer » (élève).

« La plus grande qualité [d'un enseignant], c'est quelqu'un qui veut s'investir. Quelqu'un qui est intéressé d'en apprendre sur chacun de nous » (élève).

Cet élément demeure incontournable; il a été nommé par plusieurs élèves de Premières Nations en formation professionnelle dans le cadre des entretiens réalisés et renforce l'idée selon laquelle le développement de la relation conduit l'élève à croire qu'il peut réussir.

Relation éducative en contexte interculturel

Dans le contexte du développement de cette relation entre l'élève membre d'une Première Nation et l'enseignante ou enseignant, la dimension interculturelle doit être prise en compte. Elle implique la reconnaissance de spécificités culturelles propres aux Premières Nations et Inuit. Indépendamment du contexte éducatif, la rencontre de l'autre signifie aussi la découverte des caractéristiques invisibles de sa culture, au-delà de ce qui lui est explicite et manifeste. Il s'agit d'un apprentissage réciproque. Pour que cette relation se construise positivement et en confiance, elle doit reposer sur l'honnêteté, le respect et l'acceptation de la différence.

Dans ce contexte, le respect de la singularité de chaque élève et la reconnaissance de ses différences priment. Également, une pratique efficace consiste à rendre possible une rencontre d'égal à égal entre deux « humains », en amont de la rencontre entre l'élève et l'enseignante ou enseignant. Pour bâtir ce lien significatif et, éventuellement, un lien de confiance, les stratégies à privilégier sont d'abord les suivantes :

- Prendre le temps de s'intéresser à l'élève pour s'informer de ses besoins, de ses objectifs, de ses attentes et de ses expériences actuelles;
- Être à son écoute.

Attention : L'enseignante ou enseignant en formation professionnelle doit être conscient que l'élève membre d'une Première Nation ou Inuit n'ira pas nécessairement, de façon spontanée, à sa rencontre. Il devra être l'instigateur de la création de la relation.

Ensuite, pour créer cette relation, l'enseignante ou enseignant doit prendre conscience qu'il voit le monde d'abord dans sa perspective culturelle — unique et souvent perçue comme étant universelle — et s'en détacher pour se recentrer et porter son attention sur la perspective de l'autre. Cette démarche lui permet de créer un milieu d'apprentissage où l'élève se sent respecté et accueilli. L'adoption d'autres perspectives est une pratique également engageante, notamment celle d'inclure la considération d'une vision holistique d'une éducation qui s'étend tout au long de la vie (CEPN, 2020). En définitive, l'observation, l'écoute, la curiosité, l'absence de préjugés et de stéréotypes aideront l'enseignante ou enseignant à cheminer vers cet objectif.

En allant à la découverte de l'environnement de l'élève, l'enseignante ou enseignant comprend, entre autres, l'importance de la proximité entre l'élève, sa famille et sa communauté. Il saisit la nécessaire collaboration entre le CFP et la famille et la communauté pour assurer la bonne transition de l'élève vers son parcours de formation professionnelle, puis vers sa réussite. D'ailleurs, la création d'une alliance entre le CFP et la famille et la communauté est bénéfique à l'élève, puisque la relation entre ces acteurs permet un partage des responsabilités et un travail de concertation. Il faut reconnaître que l'élève fait partie d'une grande famille et d'une communauté qui contribuent à son cheminement d'apprentissage (CEPN, 2020).

La relation avec l'élève se construit aussi dans des espaces de socialisation et de rencontres. Ces espaces sont des moments privilégiés qui offrent aux enseignantes et enseignants la possibilité de développer une saine proximité avec l'élève et de mieux le connaître, réduisant du même coup la distance entre les cultures.

Par ailleurs, il apparaît clairement dans les écrits et dans les entretiens réalisés que le regroupement d'élèves membres des Premières Nations et Inuit dans un même groupe engendre un effet positif sur leur motivation et sur leur mieux-être. En effet, plusieurs élèves rencontrés ont mentionné que la création d'un tel collectif au sein d'un groupe les encourage et les rend plus confortables, comme le montrent les deux exemples suivants :

« Ils [les élèves] sont plus gênés et ont plus de difficulté à s'extérioriser » (partenaire).

« Ce que j'ai aimé de mon cours, c'est la proximité qu'on a avec le prof et le respect qu'il y a entre nous et le prof » (élève).

« Le respect, c'est ce qu'il y a de plus important pour eux » (enseignant).

« La relation de confiance, c'est un jeu de serpents et échelles [...]; ils [les élèves] sont méfiants » (enseignant).

« Lorsqu'ils sont ensemble, ils se sentent mieux et cela a un impact positif » (intervenante).

Deux élèves membres d'un groupe composé d'élèves allochtones ayant décidé d'entreprendre le parcours scolaire ensemble rapportent que leur cheminement commun les a motivés. Entre autres, à plusieurs centaines de kilomètres de distance de leur communauté, leur présence pour l'autre les a encouragés, les a aidés à s'intégrer et les a rendus plus confiants lors de la première journée de classe et tout au long de leur parcours de formation.

Une élève a préféré reprendre son diplôme d'études professionnelles (DEP) en entier pour être certaine de suivre sa cohorte, plutôt que de se faire reconnaître des acquis et de se voir créditer certaines compétences dans le programme de formation (elle possède un DEP dans un programme d'études connexe).

« Je n'ai pas voulu me faire reconnaître les acquis que j'avais déjà d'un autre DEP pour ce programme. Je préférais reprendre les cours au complet et suivre mon groupe » (élève).

Pour aller plus loin

Dans le but de développer la relation avec l'élève, les enseignantes et enseignants (ou autres intervenantes ou intervenants) peuvent favoriser les échanges et les rencontres dans des contextes informels en dehors de la classe, par exemple lors d'activités sociales.

Enfin, dans les programmes offerts au secondaire ou au postsecondaire, l'élève doit s'adapter davantage à un environnement changeant et s'ajuster aux stratégies variables des ressources enseignantes. En revanche, la formation professionnelle propose un faible nombre d'enseignantes ou enseignants pour chaque cohorte. Cette situation a une incidence positive sur le parcours de formation, puisque les mêmes enseignantes ou enseignants sont plus souvent en présence de l'élève. La proximité ainsi développée amène l'élève à se sentir plus confortable, notamment grâce aux liens créés qui deviennent familiers plus rapidement.



Piste d'action

Guider l'élève dans son parcours de vie

Fondements de la piste d'action

1 Que signifient « guider » et « parcours de vie »?

Guider repose sur des pistes d'actions qui vont au-delà du projet de formation. L'enseignante ou enseignant qui guide l'élève lui permet, grâce à la réflexion, à l'analyse et au questionnement réciproque, de trouver du sens à son projet de formation, tel qu'il s'inscrit dans son projet de vie (et son projet familial).

Le guidage par l'enseignante ou enseignant s'inscrit directement dans la dimension spirituelle du modèle holistique (voir la piste d'action « Se sensibiliser, s'informer, connaître et comprendre »), mais concerne les quatre dimensions, interreliées. L'enseignante ou enseignant suit l'élève dans sa recherche d'équilibre et d'harmonie entre ces dimensions.

L'enseignante ou enseignant agit alors comme un mentor. Il écoute et questionne l'élève qui cherche sa voie ou qui veut demeurer dans celle qu'il a choisie. Il s'agit donc de donner une direction, d'appuyer une vision et d'encourager l'élève à poursuivre ses efforts vers un changement qu'il détermine lui-même. Il guide l'élève dans l'identification des moyens pour définir ses objectifs, dans le cadre de son projet, qui doit sans cesse être recontextualisé, objectivé et relativisé selon ses expériences actuelles. Il mobilise la capacité d'agir de l'élève pour en faire un acteur actif de sa « destinée », malgré le poids des barrières ou des structures auxquelles il peut être confronté, et lui rappelle qu'il a une marge de manœuvre dans la poursuite de ce parcours.

Pour aller plus loin

Les choix des membres des communautés des Premières Nations et Inuit sont souvent collectifs. Ils portent avec eux non seulement leurs aspirations personnelles et professionnelles, mais aussi celles de leur communauté et de ses besoins de développement. Par exemple, il n'est pas rare qu'un élève choisisse un métier en fonction des besoins de sa communauté.

Le parcours de vie fait référence aux étapes et transitions vécues et à vivre par l'élève, et ce, selon l'ensemble de ses décisions prises et à prendre et qui incluent son environnement (sa famille, son milieu social et scolaire, sa communauté, etc.). L'interdépendance des composantes de son environnement est au cœur de l'équilibre de ce parcours.

Le parcours de vie de l'élève, dans lequel s'inscrit le projet de formation, est semé d'événements qui influencent ses ressources physiques, psychologiques, sociales, culturelles, économiques, spirituelles, etc. Ces événements constituent une source d'apprentissage tout au long de sa vie. En guidant l'élève, l'enseignante ou enseignant lui permet de faire le constat de ces apprentissages et renforce son engagement dans son projet.

2 Pourquoi est-il important et pertinent de guider l'élève dans son parcours de vie?

En CFP, l'élève évolue dans un milieu où les référents culturels et les points de repère liés aux Premières Nations et Inuit sont rares. Il a tout à construire autour de lui. Dans ce contexte, le sens à accorder à sa démarche peut être plus difficile à rattacher à l'idée qu'il s'était faite au départ de son parcours de formation, ce qui peut affecter sa persévérance. Également, la pertinence de guider l'élève dans son parcours de vie s'appuie sur l'importance de :

- Décrire avec lui ce qui peut exercer une influence sur sa persévérance (facteurs de risque, de vulnérabilité, de réussite et de protection) et trouver des stratégies pour faire face aux aspects qui pourraient nuire à son projet de formation ;
- Le soutenir dans sa recherche de sens en continu par rapport à ce qu'il vit, à son choix de métier, à ses relations avec les autres, etc. ;
- Le soutenir dans ses réflexions sur le sens à accorder à son nouvel environnement (pas seulement le CFP, mais aussi l'extérieur, le centre urbain, etc.) ;
- Relativiser avec lui les événements qui surviennent afin de générer moins de stress et anticiper ceux qui viennent, selon les expériences vécues ;
- Le soutenir dans la détermination de sa vision à court, moyen et long terme (de ses études, de sa vie, de son choix de métier, etc.), dans le contexte où il est souhaité que cette vision contribue à développer son appétence pour ses apprentissages et la poursuite de son projet ;
- Faire le point avec lui sur sa situation, sur la progression et le maintien du développement de ses objectifs et sur les difficultés rencontrées et les moyens pris ou à prendre pour les surmonter ;
- Développer son estime de lui ou recadrer une pensée négative distordue ou fautive sur sa capacité d'agir et, ainsi, l'amener à comprendre qu'il peut progresser et réussir et qu'il possède les ressources personnelles pour ce faire ;
- Renforcer sa motivation scolaire et, éventuellement, sa persévérance.

Attitudes à renforcer pour guider l'élève dans son parcours de vie

Le guidage repose sur la relation entre l'élève et l'enseignante ou enseignant (piste d'action « Entrer en relation avec l'élève ») qui, elle, se développe notamment grâce à la sensibilisation ainsi qu'à la connaissance et à la compréhension de l'élève (piste d'action « Se sensibiliser, s'informer, connaître et comprendre »). Il est improbable qu'on puisse le guider sans avoir compris ses aspirations, ses objectifs ou ses visions et, surtout, sans avoir au préalable créé une relation basée sur la confiance.

De plus, dans la société majoritaire, même si des enseignantes ou enseignants décident de jouer ce rôle auprès des élèves, il est moins présent et moins formalisé dans l'établissement scolaire; l'élève est plutôt laissé à ses réflexions qui sont reléguées au domaine personnel, sauf lorsque l'élève vient vers eux. Pour les Premières Nations et Inuit, l'enseignante ou enseignant est perçu différemment. Il fait partie intégrante du « cercle » de l'élève, c'est-à-dire qu'il n'est ni en haut (supérieur en hiérarchie ou décideur), ni en bas (infériorisé ou sans importance dans son cheminement), ni à côté du cercle (en observateur, par exemple) : l'enseignante ou enseignant est dans sa zone de proximité, égal à lui, agissant comme une ou un porteur de savoirs parmi d'autres porteurs d'autres savoirs (les autres élèves) et il est lui aussi un apprenant. La relation est réciproque et il ne s'agit pas d'une relation d'expert à apprenant; tous en tirent des apprentissages, individuels ou pour alimenter leur sphère professionnelle et leurs interactions avec l'ensemble des élèves et collègues.

Dans cette posture, l'enseignante ou enseignant a tout à découvrir; elle lui commande l'humilité nécessaire « pour se voir non pas au centre des apprentissages de l'élève, mais comme un des acteurs de son apprentissage continu, parmi lesquels les aînés, les parents, la famille élargie et toute la communauté, y compris le territoire, occupent une place particulière » (CEPN, 2020). C'est donc dire que, même dans l'exercice du rôle de guide, il ne se situe pas dans une relation hiérarchique où un rapport de pouvoir s'installe entre l'élève et lui.

Pour aller plus loin

Le Conseil en éducation des Premières Nations définit l'enseignante ou enseignant comme un apprenant plutôt que comme un expert qui doit lui aussi s'engager dans un processus d'apprentissage continu. Ainsi, les enseignantes et enseignants sont amenés à connaître et à respecter les apprenantes et apprenants des Premières Nations et Inuit, puis à travailler avec eux pour créer un milieu d'apprentissage équitable et inclusif (CEPN, 2020).

Pour l'enseignante ou enseignant québécois, cette vision commande un changement d'attitude. La première — proposée dans la piste d'action « Se sensibiliser, s'informer, connaître et comprendre » — est la sensibilité culturelle. La deuxième est l'humilité culturelle. L'enseignante ou enseignant humble sur le plan culturel envisage sa culture avec un regard critique et cherche à comprendre les élèves, leurs réactions et leurs cultures avec respect et à reconnaître que le rapport de force entre eux peut ne pas être égal (Tervalon, 1998).

« Si j'avais à changer quelque chose sur mon expérience, ce serait de ne pas me fier sur le fait de simplement leur mentionner de le dire s'ils ont besoin d'aide » (enseignante).

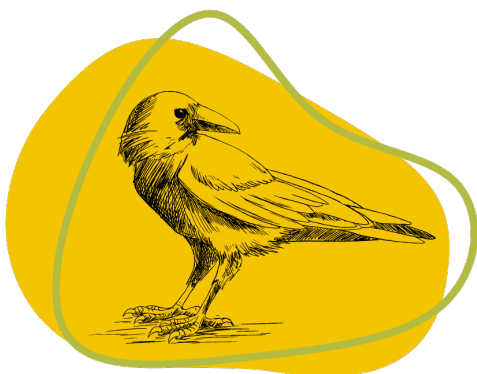
Pour aller plus loin

Pour certains intervenants, le rôle de l'enseignante ou enseignant comme guide s'élargit à celui de passeur culturel. Le passeur culturel (Zakhartchouk, 2006) soutient les transitions de l'élève entre les milieux ou les cultures. Dans le cas de l'enseignante ou enseignant aux élèves des Premières Nations et Inuit en CFP, il faciliterait le « passage » entre des cultures, en guidant les élèves entre leur culture première (celle de leur nation et de leur famille) et leur culture seconde, voire tierce (celles du centre et de la société majoritaire). Notamment en permettant des itérations entre les deux, le passeur donne du sens au passage culturel et relativise la transformation nécessaire pour y parvenir, ce qui permet à l'élève de trouver sa place dans la ou les nouvelles cultures sans renier ou avoir l'impression de devoir cacher sa culture première (voir ce site du CTREQ pour une synthèse : www.ctreq.qc.ca)

Ainsi, il s'agit d'un rôle qui nécessite chez l'enseignante ou enseignant une certaine expérience, une connaissance des caractéristiques personnelles et culturelles des élèves des Premières Nations et des attitudes afin de créer un lien de confiance. Dans son rôle de guide, l'enseignante ou enseignant renforce ou développe ses attitudes de sensibilité et d'humilité culturelles qui soutiendront les pratiques associées.

Ces attitudes, par ailleurs, comportent une connotation qui rappelle des principes d'enseignement sacrés préconisés dans plusieurs nations. Ils sont présentés à la page suivante, dans l'optique d'inspirer l'enseignante ou enseignant dans le développement de sa relation avec l'élève.

Les sept enseignements sacrés

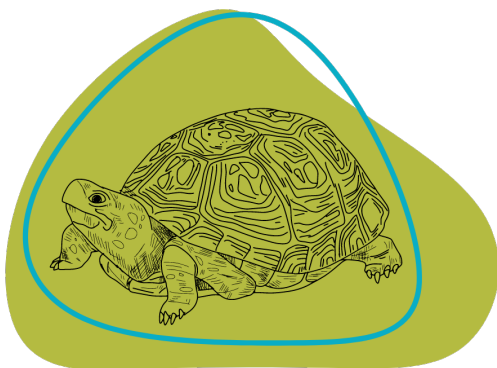
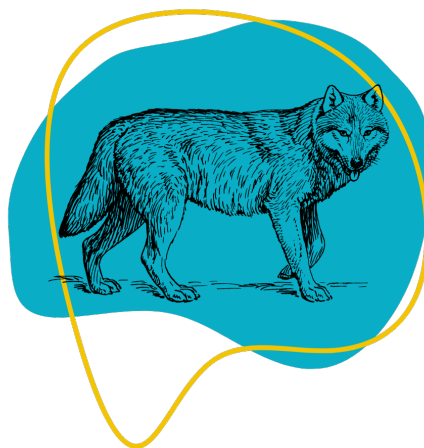


Honnêteté

Soyez honnête avec vos mots et vos gestes. Soyez honnête d'abord avec vous-même. Il sera ensuite plus facile d'être honnête avec les autres. Le corbeau représente l'honnêteté. Il accepte ce qu'il est et n'essaye pas d'être comme les autres.

Humilité

L'humilité, c'est savoir que vous êtes une partie sacrée de la Création. Chacune et chacun est égal aux autres et personne n'est supérieur. Le loup représente l'humilité, car il est un animal social qui vit en groupe. Les loups travaillent ensemble pour le bien du groupe.



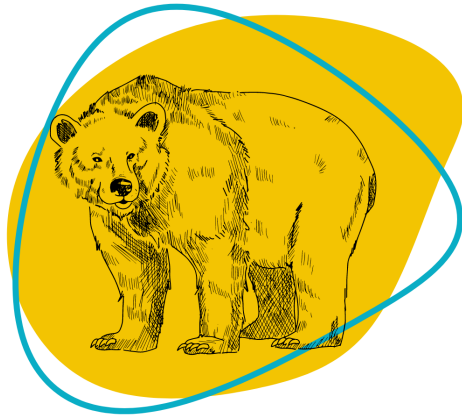
Vérité

La vérité, c'est s'exprimer seulement sur son vécu et non se mentir à soi-même ou aux autres. La vérité est représentée par la tortue, qui était ici pendant la création de la Terre et qui porte tous les enseignements sur son dos. En vivant de façon consciencieuse et lente, la tortue connaît la valeur du parcours et de la destination.

Sagesse

La sagesse doit être utilisée pour le bien de toutes et de tous. Chérir le savoir, c'est connaître la sagesse. Le symbole de la sagesse est le castor, qui utilise ses dents acérées, un don de la nature, pour bien couper des bûches et des branches lorsqu'il construit des barrages.





Courage

Le courage, c'est faire face à ses adversaires avec intégrité et faire ce qui est juste, même si les conséquences sont désagréables. L'ours représente le courage. La mère ours a le courage et la force d'affronter ses peurs et de faire face à des défis tout en protégeant ses petits.

Amour

L'amour est inconditionnel et doit être partagé librement. Lorsque nous partageons l'amour librement, ça nous revient. Ainsi, l'amour mutuel et réciproque est partagé parmi toute la Création, entre les êtres humains et non-humains. L'amour est symbolisé par l'aigle, qui peut parcourir de grandes distances et apporter les enseignements aux quatre coins de la Terre.



Respect

Le respect est mutuel et réciproque. Afin d'être respecté, il faut respecter les autres. Toute la Création doit être traitée avec respect. L'orignal représente le respect. Jadis, l'orignal était une ressource importante pour les Anishinabe, car il donnait chaque partie de lui-même pour fournir de la nourriture, des vêtements et des abris aux humains.

Sources :

Images inspirées de celles de la CSSSPNQL : Les sept enseignements sacrés - CSSSPNQL

Textes adaptés de l'Assemblée législative de l'Ontario : Seven Grandfather Teachings WEB Fr_.pdf (ola.org)

En plus des attitudes et qualités liées aux sept enseignements et à la sécurisation culturelle, les attitudes les plus significatives qui ont été rapportées par les élèves rencontrés sont l'écoute, l'authenticité, la bienveillance et l'empathie. La présence stable de l'enseignante ou enseignant semble également faire une différence importante.

Cela dit, d'autres attitudes permettent aussi à l'enseignante ou enseignant d'établir et d'approfondir sa relation avec l'élève. D'abord, il doit pour lui-même se situer dans la démarche : quelle est sa place, quels sont ses objectifs, ses rôles, quelles valeurs sont importantes pour lui et lesquelles fondent cette démarche, etc.? Ensuite, son ouverture ainsi que sa capacité et sa volonté d'innover sont importantes. Si guider l'élève concerne la réflexion sur les objectifs à développer et les moyens à mettre en œuvre pour réaliser avec succès son parcours de formation, il y a lieu aussi de poser un regard critique sur l'ensemble de l'expérience scolaire de l'élève au sein du CFP (accueil, encadrement, etc.), dont certains éléments pourraient nécessiter des adaptations.

Pour aller plus loin

Guider, grâce à l'écoute des sentiments, des réflexions, des rationalisations, voire des confidences des élèves, conduit l'enseignante ou enseignant à une meilleure connaissance des caractéristiques personnelles et culturelles des élèves, puis à une compréhension plus fine de leurs réalités. L'un et l'autre s'alimentent donc et ces connaissances aideront l'enseignante ou enseignant à guider l'élève. Entre autres, le rapport que l'élève entretient avec son environnement est subjectif et, pour le guider dans ses choix, l'enseignante ou enseignant doit comprendre de quelle manière sa culture et son vécu influencent le rapport à la scolarisation et à l'éducation, au savoir, à l'apprentissage, à l'industrie minière et au secteur industriel. Il s'agit là d'une piste fondamentale à explorer, car ces rapports interviennent dans la formation de l'élève et leur prise en compte en enseignement favorise le sentiment chez l'élève d'être entendu et compris, ce qui constitue aussi un facteur de persévérance.

Enfin, l'enseignante ou enseignant qui agit comme guide valorise les réussites et tire avec l'élève des apprentissages des moins bons coups, afin de favoriser l'autorégulation et d'améliorer les éléments les plus difficiles. Pour ce faire, il use de rétroaction efficace afin de le faire progresser. Une bonne rétroaction a aussi l'effet d'un renforcement positif et augmente la motivation, puis la persévérance, des élèves. Enfin, guider consiste à réduire les facteurs de risques et de vulnérabilité de l'élève, grâce à la réflexion, à la concertation sur sa vision de soi et à des apprentissages non spécifiquement scolaires ou professionnels comme l'acquisition de ressources personnelles. Bref, guider l'élève favorise sa persévérance. Pour conclure, guider ne signifie pas accompagner. Guider se veut plutôt une façon de :

- Réduire l'effet des construits sociaux, historiques et culturels tant pour les élèves des Premières Nations et Inuit que pour les personnes qui entrent en relation avec eux ;
- Donner du sens aux expériences vécues, grâce à la réflexion et à l'analyse, pour des apprentissages en dehors des « contenus » ;

- Travailler avec l'élève à la conciliation des enjeux vécus et des bénéfices que lui apportent la formation et les espoirs d'un emploi ;
- Faire « évoluer » les représentations sociales et culturelles qu'il entretient par rapport aux personnes, au métier à exercer, à l'emploi à occuper dans un secteur minier ;
- Permettre à l'élève de s'éloigner de représentations ou de jugements que la société pourrait avoir sur ses compétences et ses capacités (à étudier au CFP, à poursuivre un projet de formation professionnelle, etc.) et l'amener à se définir par lui-même en reconnaissant ses forces et ses faiblesses, ce sur quoi il doit se focaliser et ce qu'il doit améliorer.

Enfin, guider consiste à réduire les facteurs de risque et de vulnérabilité de l'élève, grâce à la réflexion, à la concentration sur sa vision de soi et à des apprentissages non spécifiquement scolaires ou professionnels comme l'acquisition de ressources personnelles. Bref, guider l'élève favorise sa persévérance.





Piste d'action

Adapter ses pratiques éducatives

Fondements de la piste d'action

1 Qu'est-ce qu'une pratique éducative?

Les pratiques éducatives sont des pratiques exercées principalement par l'enseignante ou enseignant, sans lui être exhaustives, qui portent sur :

- La planification des activités pédagogiques;
- Les choix des stratégies et des modes pédagogiques, dont l'organisation des contenus à enseigner ou la méthode choisie pour le faire;
- Le choix du matériel didactique et l'utilisation des ressources pédagogiques et éducatives;
- L'évaluation des connaissances et des compétences des élèves;
- L'organisation et la gestion de la classe.

La visée d'une pratique éducative consiste à :

- Définir des objectifs spécifiques pour un élève ou un groupe d'élèves, grâce à :
 - La reconnaissance de ses modes d'apprentissage propres;
 - La prise en compte de ses caractéristiques personnelles, culturelles, etc.

2 Pourquoi est-il pertinent d'adapter ses pratiques?

La plupart du temps, l'enseignante ou enseignant contextualise ses pratiques de façon automatique. Par exemple, il « sait » quoi faire et comment le faire dans un contexte donné par rapport à son expérience et à ses connaissances des élèves et du métier enseigné. Or, même si certaines pratiques sont dites efficaces en général dans un certain nombre de contextes, elles ne le sont pas forcément dans le contexte de l'enseignement à des élèves des Premières Nations et Inuit et l'enseignante ou enseignant doit s'adapter s'il veut favoriser la persévérance et la réussite des élèves.

L'adaptation des pratiques éducatives est pertinente parce que les particularités personnelles et culturelles des élèves, peu connues au Québec en général et dans les programmes de formation professionnelle en particulier, sont peu prises en compte en éducation. De plus, le besoin d'adaptation des élèves, tant aux contenus qu'aux différences culturelles de l'enseignante et de l'enseignant, est si important qu'il peut nuire à leur persévérance et à leur réussite. Leurs connaissances minimales du milieu éducatif et de la vision « québécoise » de la formation professionnelle les placent dans des situations nouvelles et inconnues, avec très peu de repères culturels.

D'ailleurs, les ressources pédagogiques et didactiques qui soutiennent les enseignantes et enseignants et les élèves des Premières Nations et Inuit sont rares. Le matériel existant est non pertinent sur le plan culturel et l'enseignement se base la plupart du temps sur des guides ou du matériel préparés pour des élèves allochtones et sur des méthodes pédagogiques non issues des Premières Nations ou Inuit.

De plus, les enseignantes et enseignants ont été peu formés par rapport à ces particularités (formation initiale ou continue). Ce qui est vrai pour les élèves issus de l'immigration ou de la diversité plus généralement (diversité sexuelle, diversité physiologique, etc.) ne l'est pas forcément pour les élèves des Premières Nations et Inuit. Des distinctions importantes marquent les groupes et l'adaptation en devient d'autant plus importante.

Puis, la recherche est sans équivoque : l'enseignement tel que dispensé au Québec est généralement inadapté pour les élèves des Premières Nations et Inuit. Malgré l'état des connaissances, des pratiques sont perpétuées sans réelle inclusion des spécificités culturelles, des savoirs et d'autres perspectives des Premières Nations et Inuit (Deschênes, 2022; 2023) ou alors il y a amalgame de ces spécificités. Entre autres, Deschênes (2022) rapporte qu'il faut favoriser un apprentissage plus global des éléments de contenus et identifier des modes d'évaluation qui situent les élèves dans un cadre plus vaste.

Enfin, adapter ses pratiques ne signifie tout de même pas tout éliminer et reprendre à partir de zéro. Des pratiques enseignantes apprises en formation et acquises par l'expérience sont adaptées et fonctionnent avec les élèves des Premières Nations et Inuit. Malgré la part d'innovation importante liée à l'adaptation, il ne s'agit pas de tout réinventer, mais bien d'adapter.

Principes d'adaptation des pratiques éducatives

L'adaptation des pratiques éducatives se base sur différents principes qui orientent les décisions de l'enseignante ou enseignant en cette matière. Ils sont présentés ci-après.

Principe 1 : Adaptations basées sur les caractéristiques des élèves

- L'enseignante ou enseignant adapte ses pratiques éducatives selon les visions, les besoins, les objectifs et les caractéristiques personnelles et culturelles de chaque élève, dont :
 - Les objectifs spécifiques de l'élève (piste d'action « Accompagner l'élève dans son parcours de formation ») :
 - Le parcours scolaire antérieur de l'élève, ses apprentissage et ses expériences, ses connaissances et ses compétences actuelles, etc. (piste d'action « Accompagner l'élève dans son parcours de formation ») ;
 - Les besoins et les attentes de l'élève en fonction de son milieu et de ses aspirations (piste d'action « Adapter ses stratégies et ses pratiques éducatives ») ;
 - L'âge et l'expérience de l'élève (la majorité des élèves sont des adultes plus âgés que les élèves québécois qui suivent ce type de formation et ils ont accumulé une expérience riche et différente du bagage avec lequel les élèves québécois commencent leur programme) ;
 - Les difficultés et les talents de l'élève (par exemple, un trouble d'apprentissage) ;
 - La poursuite à la maison des stratégies scolaires (Quel travail est fait à la maison? Quel soutien est offert par la famille? Quels efforts et temps sont accordés en dehors du milieu scolaire? Etc.) ;

- o Les visées professionnelles de l'élève, son rapport aux savoirs, à l'apprentissage ou au monde industriel (piste d'action « Guider l'élève dans son parcours de vie »);
- o Les facteurs de risque, de vulnérabilité, de protection et de réussite de l'élève (introduction);
- o Le sens accordé par l'élève et sa vision du chemin à prendre et de ses objectifs de vie (piste d'action « Accompagner l'élève dans son parcours de formation »);
- o Le besoin de sécurisation de l'élève (piste d'action « Sécuriser culturellement l'élève »);
- o Etc.

Pour aller plus loin

Des élèves rapportent en entrevue que leurs besoins et objectifs sont alignés sur ceux de leur communauté. Cette information confirme l'importance de s'intéresser aussi à l'environnement de l'élève, à sa famille, à sa communauté et à sa nation.

- Les apprentissages de l'enseignante ou enseignant, ses connaissances générales et celles sur les élèves, dont le portrait de chacun d'eux, lui permettent aussi de savoir quelles caractéristiques doivent être prises en compte et à quel moment (voir la piste d'action « Se sensibiliser, s'informer, connaître et comprendre »).
- Enfin, l'adaptation prend également appui sur les façons d'apprendre des élèves.



Bon à savoir !

Pour les élèves des Premières Nations et Inuit, il est plus facile d'apprendre :

- En partant du général vers le particulier;
- En collaborant et en travaillant en petites équipes;
- En étant très actif, en effectuant des travaux pratiques et en expérimentant;
- En réalisant des études de cas ou des résolutions de problème en petits groupes;
- En schématisant lui-même ou en comprenant un schéma qu'on lui présente avec des explications;
- En observant l'enseignante ou enseignant ou les autres élèves poser des gestes ou modéliser une séquence, puis en les imitant par des cycles essai-apprentissage;
- En observant-participant (par observation participante);
- En mettant en pratique ses apprentissages sur le territoire, en contexte réel;
- En prenant le temps d'assimiler chaque concept avant d'en intégrer un nouveau;
- En dialoguant avec les autres pour donner du sens à ce qu'il entend;
- En écoutant l'explication des contenus comme une histoire;
- En utilisant tous ses sens;
- En contextualisant les contenus par rapport à l'environnement et au territoire;
- En replaçant les observations faites dans un environnement connu et en faisant des liens avec son expérience (grâce à l'imagination, en extrapolant, et soutenu par l'enseignante ou enseignant).

CEPN (2014); RCAAQ (2016); Toulouse (2017); CCA (2009); Campeau (2016; 2021); Deschênes (2023)

Principe 2 : Adaptations basées sur les caractéristiques de l'enseignante ou enseignant

L'enseignante ou enseignant adapte sa pratique à partir de :

- Ses connaissances sur le plan pédagogique et didactique;
- Son expérience générale et en enseignement;
- Ses expertises et son champ de qualification;
- Ses représentations et ses connaissances des métiers à exercer et des compétences à développer chez les élèves (pas seulement celles inscrites dans les programmes; il peut aussi s'agir de compétences douces [soft skills] ou autres);
- Ses valeurs et croyances en éducation et ses perceptions et représentations de l'enseignement, de l'apprentissage;
- La relation qu'il a développée et entretenue avec l'élève (piste d'action « Entrer en relation avec l'élève »);
- Etc.

Principe 3 : Adaptations basées sur les contextes d'enseignement et les caractéristiques du milieu

- D'un centre à l'autre et d'un programme de formation à l'autre, les contextes de formation varient et l'enseignante ou enseignant adapte sa pratique en fonction des caractéristiques de son milieu, dont :
 - Le nombre d'élèves membres d'une Première Nation ou Inuit dans la cohorte;
 - Le type de formation;
 - Les ressources humaines disponibles, comme une enseignante ou enseignant-ressource en soutien ou une conseillère ou conseiller pédagogique;
 - Les autres ressources : matérielles, financières, etc.;
 - Le soutien de l'équipe-centre, dont la direction;
 - Etc.
- L'adaptation varie en fonction du territoire où le CFP est situé ainsi que de la nation et des communautés à proximité (la pédagogie chez les Premières Nations et Inuit est directement liée au lieu et au territoire).

Principe 4 : Adaptations basées sur la recherche et sur les pratiques documentées et connues comme efficaces

- Bien que les recherches sur les pratiques éducatives à adopter en formation professionnelle avec les élèves des Premières Nations ou Inuit soient rares, quelques-unes ont été récemment publiées et d'autres existent pour ces élèves inscrits à d'autres ordres d'enseignement qui peuvent être transposées au contexte de la formation professionnelle.

Principe 5 : Adaptations basées sur les modes d'enseignement et les pédagogies réputés favorables à l'apprentissage chez ces élèves et sur les principes d'apprentissage spécifiques

- Des pédagogies sont réputées favorables à l'apprentissage pour les élèves des Premières Nations et Inuit : la pédagogie autochtone (voir la banque de ressources complémentaires), la pédagogie du lieu (voir la banque de ressources complémentaires), l'approche de la double perspective (Bartlett, Marshall et Marshall, 2012) ou la pédagogie autochtone (Campeau, 2016; 2021).
- Les principes et les finalités de l'apprentissage pour les Premières Nations et Inuit peuvent différer et l'adaptation des pratiques en tient compte. Par exemple, pour des élèves, l'apprentissage intègre beaucoup plus l'environnement extérieur au CFP. Des adaptations des pratiques peuvent ainsi être fondées sur ce qui se passe autour du centre et au sein du territoire ou des communautés.



Bon à savoir !

L'apprentissage chez les Premières Nations et Inuit :

- Soutient ultimement le bien-être de l'individu, de la famille, de la communauté, de la terre, des esprits et des ancêtres;
- Est holistique, réfléchi, réflexif, expérientiel et relationnel;
- Implique une prise de conscience des conséquences de ses actions;
- Est un processus continu et tout au long de la vie qui vise le développement de soi;
- Est ancré dans les langues et cultures des Premières Nations et Inuit;
- Est axé sur la spiritualité;
- Est une activité partagée qui implique la famille, la collectivité et les aînés;
- Est une intégration de savoirs des Premières Nations et Inuit et d'autres savoirs;
- Est cyclique, interconnecté et variable;
- Est objectif et subjectif, relié au contexte et au lieu;
- Est concret;
- Est adaptable selon le lieu, le temps et le contexte;
- Est basé sur les relations interpersonnelles et la réciprocité;
- Consiste en l'exploration de façon autonome et indépendante;
- Fait partie d'un système sans hiérarchie des personnes, des « choses », des savoirs, etc.;
- Est transmis par différentes personnes, avec peu d'intervention et d'instruction.

Synthèse de Toulouse (2016), CEPN (2014), CCA (2009), MÉFM (2017), FNEESC (s. d.).

Pour aller plus loin

Les mots « erreur » et « échec » n'existent pas dans la majorité des langues des Premières Nations et Inuit. Questionnés, des élèves répondent plutôt qu'il s'agit d'une source d'apprentissage qui implique la nécessité de reprendre confiance en soi et en ses capacités. Par exemple, un aîné explique qu'en langue anishinaabemowin (la langue des Anishinabe), la signification la plus proche serait « on va s'améliorer! »

En conclusion, ces cinq bases de l'adaptation des pratiques éducatives des enseignantes et enseignants (caractéristiques des élèves, des enseignantes ou enseignants et du contexte d'enseignement, résultats de recherche et principes d'apprentissage) constituent des pistes pour les orienter. Elles fournissent un socle sur lequel l'enseignante ou enseignant peut construire ses adaptations et justifier pour lui-même des modifications potentielles de ses méthodes pédagogiques et didactiques qui prennent mieux en considération des caractéristiques pour lesquelles il peut avoir moins de connaissances. De plus, des enseignantes et enseignants développent des stratégies et pratiques éducatives multiples en ce sens, afin de parvenir à offrir un enseignement adapté aux élèves, tout en respectant les objectifs spécifiques des programmes d'études du secteur minier, les compétences visées et, plus largement, les objectifs liés à la triple mission de l'école québécoise : instruire, qualifier et socialiser. La prochaine partie propose des stratégies d'adaptation.

Stratégies d'adaptation des pratiques éducatives

Cette partie porte sur des stratégies éducatives adaptées aux élèves des Premières Nations et Inuit, construites sur les bases que sont les caractéristiques des élèves, des enseignantes et enseignants et du contexte d'enseignement, puis sur la recherche ainsi que les finalités et les principes de l'apprentissage chez les Premières Nations et Inuit. De plus, bien que l'ensemble des actrices et acteurs scolaires interviennent et interagissent auprès des élèves, les stratégies proposées se concentrent sur celles exercées en classe, qui incluent l'ensemble des services en enseignement et des services éducatifs, dont les pratiques pédagogiques et le choix du matériel didactique, le choix de l'évaluation, l'organisation et la gestion de la classe. Or, puisque la direction du centre ou du programme d'études constitue un appui considérable, voire indispensable à l'adaptation des pratiques éducatives, une partie est réservée à la description de certaines adaptations liées à l'administration et à la gestion du centre ou de son personnel, dont l'accompagnement pédagogique.

« Avec les élèves des Premières Nations et Inuit, il faut briser des barrières et travailler dans une certaine marginalité » (direction d'un centre de formation).

Par ailleurs, l'adaptation des pratiques éducatives repose sur une posture et sur des attitudes à développer ou à renforcer. Elles sont plutôt personnelles et difficiles à « prescrire », puisqu'elles font partie d'un processus d'apprentissage et de conscientisation individuel, mais elles demeurent néanmoins

indispensables à considérer. Par exemple, pour une enseignante ou enseignant, la sensibilité culturelle ne se développe pas du jour au lendemain. Elle requiert du temps et une conscience culturelle qui le conduisent à se remettre en question et à considérer des manières de conjuguer avec les nouveaux défis qui se présentent. Ainsi vue, la sensibilité devient un apprentissage à long terme, au sein d'un processus de développement personnel et professionnel variable d'une personne à l'autre et qui ne se commande pas. Or, même en sachant qu'on ne peut « commander » ces attitudes, elles sont considérées comme antérieures à toutes les pratiques éducatives proposées.

À noter : En dépit du caractère de certaines pratiques proposées qui pourraient sembler universelles, les propositions de cette dimension sont basées sur les commentaires des milieux de pratique, des enseignantes ou enseignants eux-mêmes et des autres actrices ou acteurs scolaires rencontrés, puis, surtout, sur les paroles rapportées par les élèves qui se sont exprimés sur ce qui fonctionne pour eux, dans leur contexte.

Enfin, les treize stratégies éducatives diverses proposées aux pages suivantes présentent plus ou moins d'adaptation et elles sont pertinentes pour tous les élèves des centres de formation et non uniquement pour ceux des Premières Nations et Inuit. De plus, elles ont la particularité d'avoir été considérées par des personnes rencontrées — élèves et autres acteurs de l'éducation — comme des pratiques qui ont porté fruit. La plupart ont été rapportées lors de la collecte des informations de la recherche liée à l'élaboration de ce document, mais d'autres proviennent de chercheurs ayant travaillé sur ce thème et d'autres encore, d'une recherche antérieure dont les résultats ont été présentés dans un autre ouvrage (Deschênes, 2022).

Pour aller plus loin

Des pistes d'adaptation des pratiques éducatives se trouvent aussi dans l'offre de services éducatifs et complémentaires offerts dans le CFP. Moins exploitées dans les programmes du secteur minier, elles constituent toutefois des pistes potentielles d'intervention. Des exemples sont aussi présentés plus loin, notamment en lien avec les interventions possibles des équipes de direction des centres de formation.

Stratégies éducatives

Stratégie 1 Travailler en étroite collaboration et en concertation avec des personnes et des communautés des Premières Nations et Inuit locales grâce à des accords de partenariat formels et durables

- Inviter des aînés membres des Premières Nations et Inuit sur une base régulière (en résidence, par exemple) afin qu'ils interviennent dans les cours, apportent leurs connaissances culturelles ou soutiennent les élèves pour différentes dimensions;
- Impliquer des organismes des Premières Nations et Inuit tels que les centres d'amitié ou les organismes spécialisés en emploi, comme la Commission de développement des ressources humaines des Premières Nations du Québec (CDRHPNQ).

Stratégie 2 Reconnaître les spécificités culturelles et inclure des savoirs et d'autres perspectives des Premières Nations et Inuit, ou y faire référence, dans les contenus (savoirs, référents, etc.), dans les activités pédagogiques (exercices, travaux, etc.) et dans les méthodes pédagogiques (pédagogie, matériel, etc.) et évaluatives

Pour aller plus loin

Voir aussi : CEPN (2020), Couture et al. (2019) et Deschênes (2025)

« Les élèves des Premières Nations et Inuit connaîtront le succès lorsque les approches pédagogiques valoriseront aussi les modes d'apprentissage, ainsi que les connaissances et leurs perspectives. Un moyen d'y parvenir consiste à trouver des manières d'incorporer le modèle holistique d'apprentissage tout au long de la vie qui, par définition, est une activité circulaire où tout est interrelié (par opposition à la théorie « linéaire » classique de l'apprentissage fondée sur la dynamique de cause à effet). L'apprentissage se fait au moyen de la langue, des traditions, de la nature, de la famille, des aînés, des ancêtres, de la communauté, etc. Tous ces éléments sont interdépendants, et l'absence d'un d'entre eux déstabiliserait l'ensemble du processus d'apprentissage » (CCA, 2007, cité dans CEPN, 2020).

« Il faut utiliser leurs forces, leurs connaissances. Il faut trouver des éléments pour valoriser leur culture dans le cadre du cours et intégrer leur perspective, leur laisser une place » (enseignant).

Stratégie 3 Reconnaître l'expertise des Premières Nations et Inuit et avoir recours à des contenus authentiques de sources qui font autorité au sein des communautés

- Utiliser des outils créés par des organismes des Premières Nations et Inuit (CRÉA, CSPNÉA, CEPN, etc.);
- Faire appel aux membres des Premières Nations et Inuit pour réviser des contenus, demander conseil, etc.

Stratégie 4 Accorder rapidement une attention particulière à l'équilibre, chez l'élève, entre les différents aspects liés au développement de ses dimensions cognitives, métacognitives, émotionnelles et spirituelles

- Se référer à la piste d'action « Se sensibiliser, s'informer, connaître et comprendre l'élève ».

Stratégie 5 Prévoir rapidement et en continu pendant toute la durée de la formation différentes mesures de soutien liées à l'insertion de l'élève dans un nouvel environnement culturel et linguistique

- Des ateliers de renforcement de la langue;
- Des ressources humaines en conseil (orientation scolaire et professionnelle, intervenants psychosociaux, soutien scolaire, etc.);
- Un service de traduction ou d'interprètes pour des moments précis;

- Du soutien pour les familles immédiates des élèves pour :
 - Leur adaptation aux milieux;
 - La garderie ou l'école pour les enfants;
 - Etc.

Stratégie 6 Choisir des contenus cohérents avec l'expérience scolaire des élèves

L'expérience scolaire des élèves des Premières Nations et Inuit est différente de celle des autres élèves; ils arrivent avec des connaissances et des compétences différentes qui ne sont pas nécessairement celles que les programmes ont prévues.

- Se concentrer sur des connaissances et des compétences préalables et s'assurer de leur développement avant d'enseigner les connaissances et les compétences spécifiques des programmes de formation.

Stratégie 7 Porter une attention particulière à la pertinence culturelle de tous les contenus et du matériel pédagogique et didactique

- Sélectionner des contenus authentiques et pertinents culturellement intégrant par exemple des éléments de la culture et de l'histoire des Premières Nations et Inuit (CEPN, 2020);

Pour aller plus loin

Il est important de garder un œil critique sur le matériel disponible. Si celui-ci est conçu dans un autre contexte que celui des élèves, non seulement il peut présenter des référents très éloignés culturellement de leur vécu, mais il peut aussi être faussé et présenter des images ou des idées dans une perspective unique.

- S'assurer que l'élève comprend les exemples utilisés et qu'ils font partie de leurs référents, notamment culturels;
- Utiliser des exemples et des savoirs qui sont signifiants culturellement pour les élèves;
- Même si les options sont limitées, sélectionner du matériel qui présente des caractéristiques non étrangères aux élèves et des ressources qui sont pertinentes sur le plan culturel (par exemple, des manuels qui présenteraient des élèves dans la trentaine ou la quarantaine qui sont au travail et non uniquement des élèves caucasiens);
 - Faute de matériel comme des manuels, on peut utiliser des outils visuels ou des schémas qui sont posés sur les murs ou tout autre support et qui ont trait à des symboles ou référents culturels des Premières Nations et Inuit;
- Valider les référents utilisés et éviter l'utilisation de ce qui pourrait constituer un référent culturel pour l'enseignante ou enseignant québécois, mais qui ne signifie rien de particulier pour l'élève des Premières Nations et Inuit (par exemple, l'utilisation de l'inukshuk, symbole inuit, sur une image lors d'une activité avec un groupe d'élèves principalement wendat);
- Éviter l'amalgame des référents culturels, c'est-à-dire l'utilisation d'un référent culturel en le « traitant » comme s'il avait du sens pour l'ensemble des cultures des Premières Nations et Inuit.

Stratégie 8 Exposer le côté pratique de tous les apprentissages à faire

- Expliquer le fondement de tout nouvel apprentissage et le contextualiser au regard de son utilité pratique, voire ultérieure à la formation, lorsque l'élève sera sur le terrain, en emploi.

« Ça se passe bien quand ils voient, quand c'est concret. Ils apprennent mieux avec des démonstrations. On a donc privilégié la formation théorique le matin » (enseignant).

Stratégie 9 Organiser les contenus

- Penser l'organisation des contenus du global au spécifique :
 - Annoncer rapidement l'ensemble des contenus à voir, avant de les compartimenter en contenus spécifiques;
 - Au début de chaque contenu spécifique à enseigner, rappeler à quoi il se rattache au point de vue global (un schéma ou une carte sémantique constitue un outil très porteur pour cette pratique).

Stratégie 10 Mettre l'accent sur les modes d'enseignement (pratiques pédagogiques et évaluatives) considérés comme favorables pour les élèves des Premières Nations et Inuit

- Toujours présenter les contenus dans un contexte, sans les détacher des objectifs globaux et en les rattachant à leur utilité concrète pour la pratique du métier ;
- Favoriser la pratique et l'exposition répétée aux contenus :
 - Prévoir la manipulation d'outils et d'équipements grâce, par exemple, à des partenariats avec les acteurs privés, une salle reproduisant en miniature les infrastructures d'une mine ou un simulateur, afin de réaliser des démonstrations concrètes et de favoriser l'acquisition des gestes professionnels attendus;
 - Placer les élèves dans des situations authentiques et concrètes (stages d'intégration en emploi, visites des milieux, réalisation de parties de module ou d'ateliers sur le terrain, en entreprise, etc.), pour leur permettre de se représenter l'environnement de travail dans lequel ils doivent transférer leurs apprentissages (accompagnés d'un potentiel jumelage avec un membre du personnel plus expérimenté);
 - Proposer des activités pratiques d'intégration des contenus directement à la suite de chaque contenu enseigné;

Pour aller plus loin

En plus de sa valeur pédagogique, cette pratique permet d'améliorer les chances de réussite de l'insertion en emploi. Au cours des visites et des ateliers sur le terrain, des rencontres avec des employeurs potentiels peuvent être planifiées, ce qui permet, entre autres, d'échanger sur les attentes réciproques. Ainsi, l'élève peut se projeter dans son futur milieu de travail, une pratique rapportée comme étant très efficace par plusieurs élèves et acteurs.

- Mettre l'accent sur les mises en situation et la gestion de cas, la mise en pratique et l'expérimentation (simulateurs, ateliers, modules de terrain, etc.);
- Orienter ses approches pédagogiques sur l'expérimentation, l'observation des pratiques et des manipulations propres aux métiers envisagés;

- Privilégier l'interaction, le travail en équipe ou le cercle de discussion comme méthodes complémentaires à l'enseignement pratique, par exemple pour des exercices de résolution de problème, et disposer la classe pour que tous les élèves puissent se voir et interagir; ces interactions favorisent :
 - Les échanges, la pratique et l'acquisition de la langue des études et du futur travail;
 - La multiplication des possibilités de proximité et de socialisation, dans un contexte de reproduction d'une communauté d'élèves qui se soutiennent;
- Favoriser des pratiques de pairage, de tutorat ou de mentorat;
- Faire des synthèses fréquentes des contenus enseignés;
- Pour les concepts plus abstraits, privilégier l'enseignement explicite en recourant à des éléments visuels et tactiles, surtout en atelier;
- Fournir de nombreux exemples, en s'assurant toujours de leur pertinence culturelle;
 - Les exemples choisis sont liés à des réalités concrètes du futur métier à exercer et liés, lorsque cela est possible, à des éléments de la vie communautaire des élèves avant leur arrivée au centre de formation;
- Utiliser des supports visuels le plus souvent possible et pour le plus de contenus possibles;
- Proposer des situations d'apprentissage non structurées, parfois non formalisées, et fondées sur le transfert d'expériences et de connaissances entre les élèves.

Stratégie 11 Suivre le rythme des élèves

- Comprendre et accepter que le rythme des élèves soit différent et ne pas le considérer uniquement comme « plus lent » puisque, dans certains cas, un changement de pratiques éducatives a un effet sur le rythme du développement des connaissances et des compétences;

Pour aller plus loin

Dans le cas d'un CFP où des cohortes exclusives d'élèves des Premières Nations et Inuit ont été formées, plus de temps a été offert pour la réalisation de programmes de formation et cette pratique a eu une incidence positive sur le taux de réussite des élèves. Cette décision était basée sur le rythme d'apprentissage des élèves, puisque le temps d'intégration de contenus théoriques semblait trop court pour eux, le fait que certaines connaissances antérieures n'étaient pas acquises et celui que des expériences scolaires antérieures n'étaient pas récentes.

- Valider en boucle la compréhension d'un contenu par les élèves avant de passer à de nouveaux contenus; même lorsque cette pratique semble chronophage, elle fait le plus souvent gagner du temps.

Pour aller plus loin

Dans les CFP, les plans de récupération ne sont pas systématiquement prévus pour tous les programmes d'études. Pourtant, il s'agit d'une pratique qui a été considérée comme efficace par des actrices et acteurs rencontrés.

Stratégie 12 Encadrer les élèves de façon étroite

- Rappeler régulièrement les échéanciers, faire noter les responsabilités et les horaires, faire des rappels, poser des questions sur la poursuite des objectifs, etc.

Stratégie 13 Utiliser des formes d'évaluation adaptées

À noter : L'évaluation est considérée comme une grande source de stress par presque toutes les personnes rencontrées, enseignantes et enseignants, élèves et autres intervenants. Il est primordial de bien l'encadrer et de sécuriser les élèves en évaluation, puisqu'elle constitue en soi un facteur de persévérance.

En amont :

- Comprendre et intégrer ce que l'évaluation signifie et représente la plupart du temps pour les élèves des Premières Nations et Inuit, c'est-à-dire :
 - Qu'elle existe plus ou moins en éducation chez les Premières Nations et Inuit ;
 - Que son caractère obligatoire pour la formation professionnelle est très stressant pour l'élève des Premières Nations et Inuit qui entre dans une zone inconnue et sans repère (entre autres sur le plan culturel) ;
 - Qu'en formation professionnelle, l'évaluation est individuelle, contrairement aux principes d'apprentissage privilégiés en éducation chez les Premières Nations et les Inuit, où l'évaluation fait partie de l'apprentissage et n'est pas isolée du reste de l'enseignement ;
 - Que l'évaluation constitue un jugement qui peut être considéré comme un jugement « sur soi » plutôt qu'un jugement « sur le développement d'une connaissance ou d'une compétence » et qu'en cela, elle touche l'élève personnellement, dans son rapport à soi, voire dans son identité culturelle ;
- Éviter d'évaluer l'élève sans d'abord avoir fait des rétroactions fréquentes quant à sa compréhension des nouvelles connaissances et à son acquisition des compétences enseignées ;
- Préparer les élèves à l'évaluation bien avant qu'elle ait lieu :
 - Réaliser des exercices pratiques, jusqu'à ce que l'élève se sente capable et compétent ;
 - Donner l'occasion de travailler en équipe, puis de façon individuelle, des situations qui pourraient être présentes lors d'une évaluation (démarche de résolution d'un problème, etc.) ;
 - Mettre l'accent sur l'autoévaluation et l'évaluation par les pairs pour la préparation.

En préparation de la forme et des critères de l'évaluation :

- En cas de doute, réfléchir avec l'équipe-centre et des collaborateurs des Premières Nations et Inuit aux formes d'évaluation à adopter en fonction des élèves (origine, caractéristiques, etc.) et des contenus, incluant les critères d'évaluation, lorsque cela est possible;
- Diversifier les formes des évaluations, par exemple :
 - Prévoir des évaluations à l'oral (par exemple, expliquer un système électrique avec un modèle ou la résolution d'un problème) et à l'écrit ou offrir l'alternative;
 - Préconiser une évaluation où l'élève est actif : la formation professionnelle permet la réalisation d'une évaluation dynamique où l'élève démontre ses compétences en faisant ou répliquant des gestes professionnels et non en expliquant ce qu'il pourrait ou devrait faire.

Pour aller plus loin

Dans le contexte de l'évaluation de l'intégration de connaissances ou de compétences chez l'élève des Premières Nations et Inuit dont le français n'est pas la langue maternelle, l'enseignante ou enseignant peut adapter l'évaluation en s'assurant d'insérer des énoncés et des questions courtes et très claires et avec une seule idée par phrase, en offrant la possibilité de lui lire les questions ou de réaliser l'ensemble de son évaluation à l'oral.

Avec les élèves, avant l'évaluation, pour leur préparation :

- Objectiver et relativiser l'importance des évaluations : oui, c'est important, mais l'objectif est de vérifier un apprentissage fait et l'échec n'est pas révélateur de l'ensemble de sa compétence...
- Expliquer les fondements et la pertinence de l'évaluation :
 - De façon générale : « nous avons besoin d'évaluer tes connaissances et compétences parce que... »
 - Par rapport aux contenus évalués plus précisément : « nous avons besoin d'évaluer ces contenus précisément parce que... »
- Annoncer très précisément ce sur quoi portera l'évaluation et dans quel contexte elle aura lieu, ce qui sécurisera beaucoup l'élève (il est même suggéré de faire une démonstration ou une mise en situation de ce qui se passera très exactement au moment de l'évaluation);
 - Les objets d'évaluation et la forme de l'évaluation ne doivent pas être une surprise, ils sont annoncés à l'élève;
 - Les critères d'évaluation doivent être présentés, expliqués et clairs déjà au moment de la préparation.

Pour aller plus loin

La recherche ayant mené à ce document fait le constat qu'il est nécessaire de rendre possible l'évaluation des élèves non seulement sur des compétences ou techniques précises, mais aussi sur des compétences complémentaires à acquérir, comme les compétences et les habiletés relationnelles et « douces » (*soft skills*).

Avant le début de chaque évaluation théorique :

- Offrir un endroit calme connu des élèves, voire qu'ils auront choisi eux-mêmes et qui peut leur sembler moins formel;
- S'assurer que chaque élève est bien et que c'est le bon moment pour lui de réaliser l'évaluation (il est calme et en forme, il se sent prêt, il comprend la pertinence de l'évaluation, il lui donne du sens, etc. – en référence aux quatre dimensions du modèle holistique de la piste d'action « Se sensibiliser, s'informer, connaître et comprendre »);
- Instaurer une routine rassurante pour l'élève;
- Utiliser l'humour pour détendre l'atmosphère;
- Rencontrer plus tôt les élèves plus fragiles qui pourraient être plus stressés;
- Lire avec eux chaque question ou chaque tâche à accomplir et faire paraphraser les élèves à voix haute;
- Donner des exemples (pas les réponses) ou demander aux élèves de le faire;
- Offrir la possibilité de poser des questions sur les questions.

Pendant l'évaluation :

- Conserver la possibilité de poser des questions;
- Rester disponible pendant toute la durée de l'examen :
 - C'est l'enseignante ou enseignant qui a enseigné la matière qui doit être présent à l'examen, pas un autre intervenant, car l'enseignante ou enseignant est le point de repère de l'élève, son sentiment de sécurité : « Si l'enseignant est là, ça va aller, je peux le faire, car si j'ai un problème, il pourra m'aider, car il me connaît et sait comment je fonctionne. ».

À la suite de l'évaluation :

- Utiliser l'évaluation comme source d'apprentissage à la suite de l'obtention des résultats :
 - Renforcer positivement les attitudes des élèves ou leur réussite, par rapport à la manière dont se sera passée l'évaluation plutôt que par rapport au résultat;
 - Revoir les éléments réussis et moins réussis (des parties de l'évaluation peuvent même être répétées en équipe, voire en contexte authentique, lors de la visite de milieux de pratique, etc.).

Ces éléments présentés sont des bases pour le travail de l'enseignante ou enseignant qu'il complète avec les pratiques qu'il connaît et qu'il utilise de façon générale avec tous les élèves. Il est à noter que les pratiques suggérées dans cette partie sont aussi bonnes et réputées efficaces avec tous les élèves. Comme mentionné au début de cette piste d'action, les pratiques sont en premier lieu basées sur les caractéristiques des élèves et des enseignantes et enseignants, puis sur celles des milieux. De plus, les élèves des Premières Nations et Inuit, malgré leurs spécificités culturelles, partagent aussi des caractéristiques avec les autres élèves. Par ailleurs, dans plusieurs cas, et constituant un défi pour des gestionnaires de centres et pour des enseignantes et enseignants, l'identité culturelle des élèves n'est pas connue et des services spécifiques sont difficiles à offrir.

Attention : L'autoidentification se fait de façon volontaire et ne doit pas avoir un caractère obligatoire ou incitatif. Pour les acteurs scolaires, les objectifs demeurent les mêmes :

- Élaborer et maintenir des relations avec les communautés et nations;
- Rendre hommage aux racines culturelles et aux langues des Premières Nations et Inuit;
- Soutenir les enseignantes et les enseignants dans le choix des ressources pédagogiques et didactiques pertinentes sur le plan culturel et qui reconnaissent et valorisent au moins en partie des cultures des Premières Nations et Inuit;
- Offrir des mesures de soutien adaptées;
- Sensibiliser les acteurs scolaires à l'importance de soutenir les élèves sur les plans également culturel et identitaire et non seulement scolaire, et les outiller pour ce faire.

Enfin, la majorité des pratiques proposées font partie de la marge de manœuvre des enseignantes et enseignants et de leur espace d'autonomie professionnelle. Or, elles nécessitent tout de même l'appui de la direction et de la direction adjointe du centre de formation. Si cet appui est notamment financier et matériel (formation continue, temps de préparation, activités culturelles, etc.), il est aussi moral et psychologique. Les membres de la direction doivent soutenir ceux qui soutiennent. Entre autres, le travail de ces enseignantes et enseignants doit être reconnu à sa juste valeur, de même que le temps investi pour l'adaptation de leurs pratiques et la réflexion qui l'accompagne. Dans la partie suivante sont abordées les pratiques que les membres des équipes de direction peuvent exercer à cette fin, en fonction des rôles qu'ils jouent auprès des enseignantes et enseignants. Ultiment, ces pratiques visent la persévérance des élèves, grâce au soutien des enseignantes et enseignants.

Stratégies d'adaptation liées à l'administration, à la gestion du CFP et au soutien à l'enseignement

Les enseignantes et enseignants qui ont la responsabilité de la formation des élèves évoluent dans un milieu où différentes activités et mesures de soutien peuvent être mises en place, un appui fondamental pour l'exercice de leur profession, qui leur permet de focaliser leur temps et leurs efforts sur la persévérance et la réussite de leurs élèves. La plupart du temps, ces activités et mesures sont du ressort de la direction du centre de formation.

Dans cette partie sont proposées des stratégies qui ont été rapportées par les acteurs scolaires rencontrés. Ces stratégies sont exercées par les membres de l'équipe de direction, ont une incidence positive sur le travail de l'enseignante ou enseignant, ou sur la relation qu'il entretient avec l'élève des Premières Nations et Inuit, et facilitent son inclusion et sa persévérance. Ce sont des stratégies considérées comme exemplaires et ce ne sont pas tous les centres qui ont la marge de manœuvre possible pour toutes les mettre en place. De plus, elles sont présentées comme des idées pour aller plus loin, au-delà de ce que l'enseignante ou enseignant peut faire dans son milieu ou dans sa classe.

Cela dit, il demeure fondamental de garder en tête que l'enseignante ou enseignant agit dans un milieu où il a besoin d'un appui non seulement physique ou financier, mais aussi pédagogique et psychologique. Les activités et mesures présentées dans cette partie en tiennent compte. Le soutien physique et financier fait référence aux ressources matérielles (local, matériel de démonstration, console, etc.) qui peuvent lui être attribuées, au temps ajusté dans sa tâche pour des activités professionnelles qu'il ferait moins régulièrement avec des élèves issus des Premières Nations et Inuit, etc. Quant au soutien pédagogique, il s'agit de lui donner accès à des ressources et guides pédagogiques spécifiques, à du temps avec la conseillère ou conseiller pédagogique ou avec l'enseignante ou enseignant-ressource, à des formations continues spécifiques, en plus de celles offertes à tout le personnel, etc. Puis, malgré toutes les ressources physiques et pédagogiques dont l'enseignante ou enseignant peut bénéficier, son équilibre est primordial et peut nécessiter un soutien personnel et psychologique. Outre sa santé mentale ou le choc culturel qu'il peut vivre et qui doivent aussi être considérés, le soutien psychologique fait référence à l'encouragement et au soutien moral dont il a besoin pour poursuivre ses efforts dans un chemin non nécessairement pavé qui ne va pas toujours dans une direction connue. Pour les stratégies liées à ce dernier aspect, c'est le gestionnaire du centre qui, le plus souvent, peut faire en sorte qu'on rende possible ces occasions d'aller plus loin. Plusieurs stratégies sont proposées ci-après et proviennent principalement des discours des personnes rencontrées, mais dont certaines se retrouvent déjà dans des textes et outils proposés par différents chercheurs (voir entre autres Manningham et al. [2011]; Lévesque et Polèse [2015]; RCAAQ [2020]; Couture et al., 2021).

Stratégie 1 Planifier l'arrivée des élèves

- Utiliser un outil pense-bête pour vérifier que tout a été pris en compte;
- Préparer, sensibiliser et former les intervenantes et intervenants scolaires :
 - Identifier les membres du personnel à former;
 - Identifier les besoins de formation : Comment accueillir ces élèves? Quoi prioriser? Etc.
- Organiser des services éducatifs et complémentaires au sein du centre de formation en fonction des caractéristiques des élèves;
- Faire le bilan de ce que le centre peut offrir et transmettre l'information à tous les intervenants;
- Faire le bilan de ce que le centre devra changer ou acquérir (ressources, personnel, etc.) et planifier la manière et le calendrier pour ce faire;
- Créer les groupes et répartir les élèves en concertation avec des personnes qui les connaissent bien.

Stratégie 2 Développer une attitude de compréhension... même sans comprendre

- Accorder toute la crédibilité à l'enseignante ou enseignant et considérer ses expériences avec les élèves, sans les remettre en cause, même si elles peuvent paraître éloignées de ce qui est habituellement vécu en classe;
- Encourager l'enseignante ou enseignant et s'accorder le temps nécessaire pour discuter avec lui de ce qu'il vit;
- Encourager la créativité et l'innovation pédagogique;
- Être flexible avec les enseignantes et enseignants, par exemple accepter des changements moins communs (enseignement à l'extérieur du centre, visites régulières au sein des milieux de pratique, etc.).

Stratégie 3 Développer et encourager le travail de concertation

- Offrir la possibilité (par exemple, des heures supplémentaires pour l'enseignante ou enseignant) de créer un comité de réflexion et d'action pour discuter des cas d'élèves et pour trouver rapidement des solutions aux problèmes qui se présentent.

Stratégie 4 Participer activement au développement de partenariats avec les familles, les communautés et les nations à proximité du centre, en collaboration avec les enseignantes et enseignants

Stratégie 5 Créer des partenariats avec les organismes où les élèves ont vécu d'autres expériences, notamment scolaires, dont :

- Les centres de formation générale des adultes;
- Les commissions scolaires à statut particulier des Premières Nations et Inuit;
- Les écoles prises en charge par la communauté;
- Les centres d'amitié autochtones;
- Les autres centres de formation professionnelle;
- Les organismes à but non lucratif qui ont soutenu ou soutiennent encore des élèves;
- Etc.

Stratégie 6 Réduire les procédures administratives et institutionnelles

- Chercher à simplifier les procédures administratives (inscriptions, confirmations, suivis, etc.);
- Permettre la flexibilité des cadres et des horaires, par exemple :
 - Être souple et pouvoir adapter les calendriers scolaires (journées pédagogiques, calendrier des saisons, etc.) et considérer les congés culturels propres aux Premières Nations et Inuit, les périodes de chasse, etc.;
 - Aménager des cours en soirée et pendant les week-ends;
 - Proposer des régimes de formation à temps partiel;
 - Proposer la possibilité de suivre des parties de formation en ligne;
- Accepter la possibilité de modifications mineures (afin de ne pas passer outre à des impératifs de notions à acquérir) des délais accordés pour chacun des contenus techniques et spécifiques des métiers (être flexible).

Pour aller plus loin

Des directions des centres délocalisent ou envisagent de délocaliser des programmes de formation dans les communautés (prestation communautaire) : mise en place de programmes, d'unités ou de plateaux mobiles de formation dans les communautés éloignées. D'autres offrent ou pensent à la possibilité d'offrir une

partie seulement de certains programmes au sein de communautés. Cette idée est par ailleurs renforcée par des enseignantes et enseignants et des élèves rencontrés dans le cadre de cette recherche.

« La formation en communauté avec les services disponibles là-bas, ça a été un facteur de réussite » (enseignant).

Il est à noter que la prestation communautaire a été largement mise en œuvre au Canada, que ce soit par des établissements des Premières Nations et Inuit indépendants ou des universités (campus ou programmes délocalisés, notamment en matière de formation des enseignantes et enseignants). C'est également un dispositif très présent aux États-Unis, en Australie et en Amérique latine avec les collèges tribaux et les programmes de formation initiale à l'enseignement. La décentralisation des programmes dans les communautés permet aux élèves :

- De poursuivre partiellement ou entièrement leur formation au sein de leur communauté;
- D'éviter un déménagement dans des centres urbains, avec les difficultés financières et sociales que cette situation entraîne.

Cette décentralisation permet également de répondre aux besoins de la population en matière d'éducation et, pour les communautés, elle peut constituer un facteur important de développement économique communautaire.

Stratégie 7 Soutenir les enseignantes et enseignants sur le plan pédagogique

- Fournir le plus possible de ressources humaines et matérielles aux enseignantes et enseignants : ressources pédagogiques et didactiques, par exemple :
- Accorder du temps aux conseillers pédagogiques ou aux enseignants-ressources pour la création de banques de ressources sur des thèmes, compétences et métiers spécifiques;
- Offrir aux enseignantes et enseignants de suivre des formations continues spécifiques (accorder le temps et les encourager).

Stratégie 8 Mettre en place et encourager les activités culturelles scolaires et parascolaires

- Inclure les familles et les communautés dans les activités (permettre un accès plus large);
- Identifier et organiser des activités avec des partenaires extérieurs;
- Être créatif : semaine intergénérationnelle, partage des savoirs des Premières Nations et Inuit au centre, etc.

Stratégie 9 S'entourer de ressources humaines dans un esprit différent

- S'entourer de conseillères et de conseillers pédagogiques spécialisés, d'animatrice ou d'animateurs à la vie étudiante avec une expérience en autochtonisation et décolonisation, d'un remplaçant unique qui connaît les élèves (toujours le même), etc.
- Embaucher des ressources membres des Premières Nations et Inuit pour jouer ces rôles et occuper ces fonctions;
- Mettre en place des instances ou comités consultatifs des Premières Nations et Inuit afin d'améliorer leur représentation et leur contribution au sein du personnel enseignant, de l'administration et des structures décisionnelles des établissements;
- Embaucher du personnel membre des Premières Nations ou Inuit également pour des postes complémentaires comme le conseil stratégique, l'accompagnement pédagogique et les services aux élèves, etc.

Pour aller plus loin

La réussite et l'efficacité de plusieurs initiatives reposent souvent sur l'implication d'une personne du milieu qui est sensibilisée aux réalités et aux besoins des élèves des Premières Nations et Inuit (RCAAQ, 2020).

Stratégie 10 Assurer la cohérence entre les interventions de différents acteurs qui interviennent auprès des élèves

- Offrir des espaces et des temps de concertation;
- Prendre le relais quand les enseignantes et enseignants manquent de temps.

Stratégie 11 Sensibiliser tout le personnel et offrir des formations à l'école et des conférences pour aborder différents thèmes

- Sensibiliser et former le personnel notamment sur :
 - Le développement de ses compétences, aptitudes et sensibilité vis-à-vis des élèves;
 - Les connaissances sur leurs perspectives, origines, cultures, expériences, savoirs et aspirations dans les politiques, programmes et styles d'enseignement;
 - L'établissement de relations solides, respectueuses et ouvertes avec eux et avec les communautés locales;
 - La compétence à inclure les spécificités culturelles, des savoirs ou autres perspectives en enseignement, etc.;
- Proposer des ateliers d'information aux enseignantes et enseignants sur les difficultés fréquemment rencontrées, les ressources et les outils disponibles pour les élèves, ainsi que des ateliers de sensibilisation aux réalités des Premières Nations et Inuit (avec des mises en situation).

Stratégie 12 Uniformiser et coordonner des pratiques au niveau institutionnel

- Impulser des stratégies institutionnelles pour uniformiser les pratiques, les rendre cohérentes et efficaces, grâce à des engagements formels, au déploiement d'actions concertées au sein de l'équipe-école et à une communication efficace;
- Sensibiliser l'ensemble de l'équipe-école et mettre en avant des acteurs culturellement compétents;
- Mettre en place un comité d'arrimage regroupant des enseignantes et enseignants, des professionnelles et professionnels de différents services, des personnes-ressources et des membres de la direction, voire des élèves ou des membres d'organisations des Premières Nations et Inuit, afin de réfléchir à des actions possibles à faire ensemble.

Stratégie 13 Créer un espace physique et mental à leur image pour les élèves qui servira de point de rencontre et d'échange, de recueil, de lieu spirituel, de repère culturel, etc.

Ces espaces physiques et idéologiques à l'intérieur des centres permettent aux élèves d'atténuer les chocs culturels et le stress vécu en lien avec le déracinement. Ils représentent également des lieux accueillants et sécuritaires culturellement (INMQ, 2017).

Stratégie 14 Créer un espace physique et mental pour les enseignantes et enseignants qui servira de point de rencontre et d'échange, de recueil, de lieu spirituel, etc.

Encourager et mettre l'accent sur la rencontre et la concertation des enseignantes et enseignants (même s'ils n'enseignent pas tous aux mêmes élèves) et autres acteurs intervenant auprès des élèves des Premières Nations et Inuit.

Cette pratique permet ce qui suit :

- Avoir une meilleure connaissance de chaque élève et une compréhension commune de ses besoins;
- Réduire l'impression de porter seul une situation et partager des situations vécues;
- Responsabiliser les acteurs dans des rôles réfléchis et déterminés en équipe;
- Créer une dynamique de réseau;
- Agir plus près des besoins en prenant appui sur les ressources existantes et disponibles;
- Prendre du temps ensemble pour « construire » et « coconstruire » des actions;
- Confronter des points de vue et des manières de faire;
- S'appropriier ensemble des outils existants;
- Favoriser la réflexion et les échanges autour des leviers existants;
- Partager les bonnes pratiques.

Pour aller plus loin

La concertation efficace repose sur :

- La volonté réelle et authentique des partenaires de coopérer ;
- La reconnaissance que tous apportent des éléments positifs ;
- La diversité des intervenants autour de la table (Premières Nations et Inuit, jeunes et aînés, représentations de différents corps de métier, etc.) ;
- L'attention constante à la qualité de la relation entre les membres du groupe qui se concertent ;
- L'adhésion à une vision commune de la concertation et de son organisation ;
- La cohérence, la constance (notamment dans le temps) et la pertinence culturelle pour tous des objectifs fixés dans le groupe et des moyens pour les atteindre.



Piste d'action

Accompagner l'élève dans son parcours de formation

Fondements de la piste d'action

1 Que signifie « accompagner l'élève »?

Dans le contexte de l'accompagnement de membres des Premières Nations et Inuit en insertion socioprofessionnelle, Deschênes (2022) explique qu'accompagner consiste à offrir le soutien nécessaire pour permettre à la personne d'élaborer et d'atteindre les objectifs de son projet professionnel tout en considérant ses valeurs, les éléments caractéristiques de sa culture et ses représentations du travail et de sa vie, tout en sachant à quelles barrières elle fait face. Accompagner implique dans cette perspective de laisser la place à l'élève et de le suivre dans ses choix en mettant en place ce qu'il est possible pour lui permettre de définir ses objectifs scolaires et professionnels, tout en renforçant son autonomie, et ce, en ne le faisant pas à sa place.

Accompagner, c'est servir de guide et d'allié et fournir un cadre et des repères sans diriger (Deschênes, 2022).

2 Pourquoi est-il important et pertinent d'accompagner l'élève?

Il est fondamental d'offrir un accompagnement à l'élève membre d'une Première Nation ou Inuit en formation professionnelle puisqu'il permet d'offrir des services uniques et personnalisés, basés sur les besoins individuels. De plus, il assure l'insertion réussie dans un programme de formation et dans un CFP hors communauté. Cet accompagnement permet à l'élève de mieux se connaître, grâce au développement de relations avec les autres, et d'être soutenu dans son parcours de formation. Il en résulte un plus grand engagement de l'élève, donc un accroissement de sa persévérance scolaire.

Stratégies d'accompagnement de l'élève

Stratégies d'orientation

Une étude menée par Dubeau et ses collaborateurs en 2021 auprès de 356 élèves francophones inscrits dans un programme de formation professionnelle d'une durée de deux ans a révélé que la certitude du choix professionnel est directement liée à la persévérance des élèves. Toutefois, pour certains élèves, ce choix n'est pas toujours clair et leur orientation peut être incertaine. Par exemple, certains élèves des Premières Nations et Inuit découvrent seulement au fil des mois le métier auquel le programme d'études mène, puisque leur connaissance de chaque métier est moins grande et qu'ils possèdent peu de

modèles ou de référents dans leurs communautés respectives (Deschênes, 2022). Certaines informations recueillies lors du projet confirment par ailleurs ces observations et conduisent à la pertinence des stratégies d'orientation des élèves.

Ainsi, avant même l'inscription dans un programme, il est possible d'accompagner l'élève dans son choix de formation en proposant :

- Des **journées carrières** organisées au sein des communautés pour faire découvrir les programmes de formation professionnelle menant à des métiers dans le secteur minier;
- Des **stages exploratoires** en entreprise;
- Des **visites du CFP** pour y faire découvrir les programmes de formation;
- Des **informations sur les programmes de formation** du secteur minier disponibles par vidéo;
- Des **informations publiées sur les médias sociaux** pour rejoindre d'autres élèves des Premières Nations et Inuit;
- Des **journées d'immersion** grâce au programme « Élève d'un jour », un programme permettant aux élèves de venir passer une journée en CFP afin d'y voir l'environnement et de s'y projeter;
- Des **rencontres d'information** organisées avec les organismes des Premières Nations et Inuit partenaires de la réussite dans le but d'y présenter les différents programmes de formation menant au secteur minier.

« Quand la personne connaît le métier auquel son programme mène, elle a plus de chance de réussir, car il y aura moins de surprises pour elle. Quand la personne a moins d'intérêt envers le métier, c'est plus difficile pour elle de persévérer » (intervenant scolaire).

« Ce serait bien de présenter les carrières potentielles dans le secteur minier dans les communautés pour qu'on développe le goût de s'inscrire à des formations » (élève).

Pour aller plus loin

Le contexte de la formation professionnelle rend possible l'offre de séquences de formation aux dynamiques différentes, porteuses de persévérance, par exemple : l'alternance travail-études, l'offre de stages à proximité de la communauté de l'élève, l'enseignement hybride (alternance entre formation en présence et formation en ligne ou asynchrone), le compagnonnage, les groupes de discussion, la réalité augmentée, les simulateurs, etc. Ces méthodes permettent une plus grande flexibilité d'horaire et la création d'occasions pour repenser les formules existantes.

Stratégies de préparation à la formation

Plusieurs élèves rencontrés lors des entretiens ont vécu des expériences scolaires aux conséquences négatives pour la poursuite des études ou pour leur choix d'inscription en formation professionnelle.

Certains élèves rencontrés ont dû obtenir des préalables scolaires ou passer un test de développement général (TDG) ou un test d'équivalence de niveau secondaire (TENS) dans un centre de formation générale des adultes pour poursuivre un programme de formation professionnelle. D'ailleurs, ce dernier test, le TENS, est un test d'équivalence de niveau de scolarité de la 5^e secondaire et permet, entre autres, l'admission en formation professionnelle (AEP-DEP). Ces étapes nécessaires comportent des défis potentiels pour les élèves et expliquent pourquoi leur accompagnement est plus que souhaitable. Que ce soit un accompagnement lors des différentes étapes administratives, un soutien moral ou des encouragements, l'accompagnement peut faire la différence dans le parcours de l'élève membre d'une Première Nation.

Être en formation représente une transition importante que les élèves vivent forcément lors de leur arrivée dans le programme de formation. L'accompagnement s'est révélé porteur pour soutenir les élèves dans leur préparation en vue d'apprendre leur nouveau métier. Un des éléments qui a été soulevé dans le cadre des entretiens porte sur l'importance d'offrir, en collaboration avec les communautés, des formations préparatoires qui amènent l'élève à se préparer à apprendre afin que sa transition vers son programme de formation professionnelle soit plus douce.

Puis, la transition implique aussi le déménagement en milieu urbain, hors communauté, un changement de situation souvent difficile. Pour soutenir l'élève dans ce changement, la planification d'un accompagnement personnalisé est souhaitable. Celui-ci peut prendre différentes formes, par exemple :

- Prévoir des services de soutien pour l'adaptation à la vie urbaine;
- Orienter et soutenir l'élève pour :
 - La recherche de logement;
 - La gestion des transports;
 - La gestion du budget;
 - La préparation du matériel nécessaire;
 - L'inscription des enfants à l'école ou à la garderie, aux soins de santé;
- Développer des collaborations avec les organismes des Premières Nations et Inuit, les consulter pour connaître les meilleures pratiques et travailler en concertation auprès de l'élève, grâce à une offre de services d'accompagnement complémentaire.

*« L'école a été une expérience négative tout au long de ma jeunesse. Je n'ai pas terminé mon secondaire »
(élève).*

*« En secondaire 3, j'ai dû changer d'école. À cette nouvelle école, j'ai commencé à avoir des problèmes avec les jeunes de mon âge. Je n'étais pas bien, je suis parti. Après je suis allé aux adultes et j'étais correct »
(élève).*

*« Ils m'ont poussé à faire mon TENS, sans me pousser vraiment. Je sentais qu'ils étaient là. Je voulais leur montrer que j'étais capable. On s'est encouragé et un moment donné ça a donné qu'on a fini notre TENS »
(élève).*

Stratégies d'accueil

Des pratiques comme la planification personnalisée, réfléchie et flexible de l'accueil et de l'insertion scolaire constituent des assises importantes qui mènent l'élève vers une intégration plus fluide et graduelle dans son programme et dans le CFP.

Différentes pratiques actuelles ou souhaitées ont été soulevées par des élèves des Premières Nations :

- Réaliser des rencontres d'accueil avec les élèves dans le but de leur présenter le code de vie, les pratiques et les attentes, les règles et les modes de fonctionnement, etc.;
- Demander à l'élève de nommer ses besoins en lien avec :
 - Son lieu de résidence pendant les études (sécurité, meubles, nourriture, etc.);
 - Ses déplacements (moyen de transport, fréquence des déplacements, etc.);
 - Sa situation personnelle ou familiale;
- Identifier les personnes-ressources qui peuvent accompagner l'élève et les mettre en contact pour faciliter le lien ultérieur, en cas de besoin;
- Identifier avec l'élève des points de repère significatifs pour lui;
- Prévoir des services de proximité, tels que :
 - Des services de tutorat et d'accompagnement individuel (notamment par des agentes ou agents de liaison et intervenantes ou intervenants des Premières Nations et Inuit);
 - Des services d'accompagnement à la vie en milieu urbain (à travers les CAAQ, notamment);
 - Etc.;
- Rencontrer les enseignantes et enseignants et les sensibiliser à l'importance de l'accueil des élèves des Premières Nations et Inuit, tout en les informant sur des stratégies pour ce faire;
- Planifier des visites en entreprise, sur le chantier ou dans l'atelier, l'usine ou le garage dans lequel la formation se déroulera, afin que l'élève visualise son futur métier et qu'il puisse s'y projeter;
- Mettre en place un comité d'élèves responsable de l'accueil et de l'insertion, qui inclut des élèves des Premières Nations et Inuit;
- Organiser une activité brise-glace dans le CFP en début de formation;
- Organiser des rencontres informelles ou des activités sociales avec les autres élèves du CFP.

« C'est important de prendre en charge l'élève, car il arrive d'un milieu différent. C'est important de l'accueillir, qu'il soit conscient des ressources qui sont à sa disposition et que celles-ci sont offertes dans un contexte « libre » d'accès ou non » (partenaire).

Stratégie de suivi : le plan d'accompagnement individualisé

Définition et objectif du plan d'accompagnement

Ayant comme finalité l'insertion harmonieuse de l'élève dans son programme d'études et dans le CFP, le plan d'accompagnement individualisé est un outil essentiel pour l'enseignante ou enseignant qui renferme des informations (particularités de l'élève, objectifs personnels et scolaires, contraintes et difficultés, visées de formation, forces, etc.) coconstruites avec l'élève (voir la **section 3**). Il vise principalement à proposer des solutions personnalisées et spécifiques aux situations vécues par les élèves (vie scolaire, personnelle, familiale, professionnelle, etc.), ainsi qu'à développer des solutions adaptées et adaptables pendant tout le parcours de formation. La collaboration des membres de l'équipe-centre est également requise tout au long du processus de coconstruction du plan d'accompagnement.

Cette piste d'action met en lumière les bases sur lesquelles il est important de s'appuyer pour l'élaboration du plan d'accompagnement et détermine des moments clés (bien qu'il puisse, voire doive être modifié en tout temps) où le plan est appelé à être bonifié, soit lors de l'orientation de l'élève, lors de sa préparation à la formation, lors de son accueil et lors de son intégration.

« L'élève vivait un contexte familial qui fait en sorte que suivre la formation devenait une gymnastique difficile avec laquelle composer » (enseignante).

« Au départ, je pensais que c'était plus ou moins important pour eux de réussir parce qu'ils s'absentaient » (enseignante).

Bases pour l'élaboration du plan d'accompagnement

L'accompagnement a une portée de réciprocité puisque l'élève accompagné et l'enseignante ou enseignant accompagnant s'enrichissent mutuellement dans la construction de la relation. Le plan d'accompagnement doit alors être coconstruit avec l'élève, c'est-à-dire construit avec, par et pour lui. Plusieurs éléments sont à prendre en considération en vue de l'élaboration du plan d'accompagnement de l'élève. En voici quelques-uns :

- Avant l'entrée en formation, évaluer les acquis afin de prévoir et de mettre en place un soutien personnalisé qui correspondra à ses besoins;
- Considérer la vision de l'apprentissage qui se prolonge tout au long de la vie comme une valeur fondamentale des membres des Premières Nations ;
- Comprendre l'effet de sa position et de sa culture sur celle de l'autre et accorder une attention particulière au fait que l'enseignante ou enseignant peut être l'unique modèle non membre des Premières Nations et Inuit pour l'élève;
- Avoir et entretenir des attentes élevées envers l'élève;
- Croire aux capacités de l'élève, même si elles sont démontrées différemment. Il y a plusieurs façons de constater les capacités de l'élève;

- Dans la planification de l'accompagnement, identifier les éléments liés au temps, par exemple à travers ses cycles de vie : journée, session, année, fin du programme ;
- Coconstruire un plan d'accompagnement avec l'élève en incluant sa vision de son parcours de formation et la façon dont ce parcours s'inscrit dans son cheminement de vie, par rapport à sa famille, à sa communauté et à lui-même ;
- Se rappeler que la réussite et la persévérance ont des significations différentes pour les membres des Premières Nations et Inuit et verbaliser avec l'élève la signification qu'il leur donne ;
- Impliquer les organismes des Premières Nations et Inuit dont la mission porte sur la réussite éducative et la préparation à l'emploi ;
- Prévoir un accompagnement individualisé et personnalisé selon les profils personnels, mais aussi les profils familiaux (obligations familiales, soutien des parents, etc.), communautaires (provenance des élèves et besoins du retour en communauté à une fréquence déterminée), etc. ;
- Comprendre et considérer les réalités quotidiennes de l'élève ;
- Réaliser des suivis régulièrement auprès de l'élève afin d'inclure ses besoins émergents, notamment en fonction de l'évolution des situations personnelles et familiales et de la progression de son parcours de formation, des dimensions qui ont toutes une incidence sur l'élève et qui sont incluses dans le cercle de vie ;
- Identifier, toujours avec l'élève, les facteurs de protection et les facteurs de risque (**section 1**) qui serviront de base pour déterminer les stratégies d'accompagnement à entreprendre et décrire de quelle manière ces facteurs influencent la persévérance de chaque élève dans son parcours de formation.

Stratégies d'intégration

L'utilisation du plan d'accompagnement personnalisé coconstruit avec l'élève constitue aussi un outil pour son intégration. Par exemple, en plus de permettre un suivi étroit, il est un moyen efficace de consigner tant les besoins de l'élève que ses facteurs de protection, les facteurs de risque auxquels il est exposé, ses objectifs scolaires et professionnels et ses attentes à l'égard de sa formation. Son intégration en est facilitée, puisqu'il comprend mieux ainsi les attentes du CFP à son égard.

Par ailleurs, l'intégration est marquée par différents facteurs de risque et barrières (langues, différences culturelles, méconnaissance du système d'éducation, etc.). Entre autres, l'établissement d'enseignement ainsi que les différents rouages administratifs qu'il exige peuvent être imposants et sembler impersonnels à l'élève. Dans le but de lever ces barrières, diverses interventions ou pratiques ont été nommées par les élèves rencontrés qui peuvent être exercées par les personnes qui les accompagnent. Il s'agit des suivantes :

« On me demandait d'être présent, mais avant j'aurais voulu qu'on m'aide à gérer mes problèmes » (élève qui mentionne avoir reçu peu d'accompagnement dans son parcours).

« J'étais gêné d'utiliser les services, mais je suis passé par-dessus ça, car j'avais vraiment besoin d'aide. Je suis content d'y avoir été parce que cela m'a vraiment aidé » (élève).

- Élaborer des guides d'accueil simples et imagés auxquels l'élève peut se référer et les lui présenter/ expliquer à son arrivée;
- Expliquer la disponibilité et le fonctionnement des services éducatifs et complémentaires et de quelle manière et pour quels cas l'élève est concerné;
- Orienter l'élève vers les bonnes ressources selon ses demandes et ses besoins et présenter physiquement les personnes pour créer un premier lien (l'élève aura plus de facilité à retourner vers la ressource en cas de besoin s'il y a déjà eu un premier contact);
- Faire les suivis avec lui pour s'assurer qu'il a reçu le soutien nécessaire;
- Identifier les services de proximité pertinents pour l'élève;
- Expliquer le fonctionnement des rencontres de suivi;
- Vulgariser les différentes étapes en lien avec les rouages administratifs et mettre l'élève en relation avec un membre du personnel de soutien à qui il pourra s'adresser pour toutes questions liées;
- Expliquer le fonctionnement du programme de formation et les différentes étapes du parcours de formation (théorie, pratique, alternance travail-études, stages, etc.);
- Remettre aux élèves des schémas récapitulatifs ou des fiches synthèses des étapes et processus administratifs et éducatifs;
- Identifier en début de formation les forces et les faiblesses de l'élève;
- Organiser des séances de mise à niveau avant le début du programme (français, mathématiques, culture de travail et savoir-être en contexte industriel);
- Veiller à la sécurisation culturelle de l'élève dans son programme et dans le CFP (voir la piste d'action « Sécuriser culturellement l'élève »);
- Soutenir la conciliation des études avec les responsabilités professionnelles, familiales et communautaires;
- Être flexible et s'adapter au rythme de l'élève;
- Être proactif et innovant dans la mise en œuvre de stratégies et pratiques d'accompagnement et de soutien connues.

Pour aller plus loin

Offrir une flexibilité des cadres et des horaires (par exemple, exceptions pour des problématiques familiales ou communautaires, aménagement de temps partiel ou de cours du soir, mise en place de formations en ligne, etc.)





Piste d'action

Sécuriser l'élève sur le plan culturel

Fondements de la piste d'action

1 Que signifie « sécuriser un élève sur le plan culturel »?

La sécurisation culturelle s'inscrit notamment dans la réalité de la présence de racisme et de discrimination et, dans une autre mesure, d'incompréhension et d'ignorance des réalités des Premières Nations et Inuit (CERP, 2019; ENFFADA, 2019; CVR, 2015). Elle consiste en une approche qui reconnaît la présence des iniquités vécues par ce groupe au sein de la société et qui cherche à combler les écarts qui en résultent (NAHO, 2009; MSSS, 2021).

Dans le contexte de l'insertion des Premières Nations et Inuit, Deschênes (2022), qui s'inspire notamment de Couture et al. (2021), de Dufour (2015; 2019), de l'INMQ (2017), de Lévesque (2015) et de Mareschal et Denault (2020), propose cette définition de la sécurisation culturelle.



Bon à savoir !

La sécurisation culturelle

La sécurisation culturelle s'inscrit dans le contexte de la rencontre entre des personnes de cultures différentes, dont l'une est dite « majoritaire ». Au sein de cette rencontre, les relations, par ailleurs souvent marquées par des événements historiques marquants, ne sont pas égalitaires et présentent des enjeux de pouvoir fondés sur une représentation souvent faussée de l'autre (due à une méconnaissance de ses caractéristiques).

La sécurisation culturelle est fondée sur la reconnaissance des forces, le dialogue et l'échange des idées, des émotions et des expériences, le partage d'un espace relationnel commun et la connaissance, puis la minimisation des répercussions des inégalités sociales entre les personnes de différentes origines.

Entre autres, elle exige de prendre soin de l'autre, de le soutenir et de se préoccuper de son bien-être dans toutes les dimensions [cognitive, physique, affective et spirituelle]. Elle repose sur des relations développées dans le respect, dans la connaissance et la reconnaissance du contexte des Premières Nations et Inuit et de ses déterminants historiques, culturels, socioéconomiques et politiques.

Dans le cadre du modèle à six pistes d'action proposé dans ce document, la sécurisation culturelle est conçue et présentée comme étant transversale à l'ensemble des dimensions; elle fait partie intégrante de toutes les pratiques et stratégies éducatives qui favorisent la persévérance.

2 Pourquoi est-il important et pertinent de sécuriser l'élève sur le plan culturel?

En éducation, la sécurisation culturelle de chaque élève des Premières Nations et Inuit est importante et pertinente, puisque, à travers des pratiques comme la reconnaissance de leurs spécificités culturelles, la valorisation et l'inclusion de leurs savoirs et autres perspectives et l'enseignement culturellement significatif (Deschênes, 2023), elle améliore le sentiment d'appartenance communautaire et familial, valorise l'identité culturelle individuelle et collective de l'élève et accroît sa motivation scolaire (INMQ, 2017). Elle constitue ainsi un facteur de protection (**section 1**) déterminant de la persévérance et de la réussite éducative des élèves. En effet, lorsque les élèves arrivent à s'identifier et à se reconnaître dans les apprentissages à faire, grâce aux stratégies d'adaptation, dont celle de la pertinence culturelle des contenus ou de la cohérence culturelle, ils persévèrent davantage.

Attitudes et compétences qui favorisent la sécurisation culturelle

La sécurisation culturelle repose sur un engagement actif au regard du développement des attitudes de conscience, de sensibilité, d'humilité et de compétence culturelles (CEPN, 2020). Elle consiste à agir selon un ensemble de comportements, d'attitudes et de pratiques individuels qui, lorsqu'intégrés à une organisation, permettent aux personnes d'être efficaces dans leurs interventions auprès des membres des Premières Nations et Inuit (National Aboriginal History Organization, 2009). Pour Deschênes (2022), dans ce contexte interculturel impliquant des Premières Nations et Inuit, des attitudes et des compétences culturelles favorisent la sécurisation culturelle des membres de ces communautés et, ainsi, sont directement liées à la persévérance scolaire.

Pour aller plus loin

Pour l'enseignante ou enseignant, l'adaptation et la réponse aux besoins de l'élève impliquent un ajustement de ses modes de fonctionnement, notamment sur le plan pédagogique, et non un changement de sa personnalité, de ses croyances ou de ses valeurs. Le contact avec l'autre est mutuellement enrichissant et l'envie de découvrir ainsi que l'ouverture sont à la base de plusieurs apprentissages.

- Respecter l'autre dans une communication non verbale (par exemple, sourire à l'autre, malgré une expression de son visage qui semble sévère), en gardant à l'esprit que les signes de l'élève peuvent être différents des siens; Nommer ses préjugés et ses résistances et tenter de les déconstruire;
- Reconnaître les biais culturels de part et d'autre;
- Vaincre avec l'autre la discrimination, grâce notamment à l'inclusion et à la bienveillance;
- Apprendre les codes culturels de l'autre, afin de communiquer en s'assurant d'une plus grande compréhension mutuelle.

Attitudes et compétences culturelles qui favorisent la sécurisation culturelle

- Être capable de relativiser et d'apprécier les différences culturelles entre l'élève et soi;
- Savoir de quelle manière trouver les informations et les ressources pour en connaître davantage sur la culture des Premières Nations et Inuit;
- Poser un regard critique sur les caractéristiques distinctives de la culture de l'élève;
- Savoir gérer les aspects liés à la relation à l'autre culture dans l'environnement éducatif;
- Dialoguer, avec l'objectif de faire ensemble et de penser ensemble, et s'expliquer les différences dans les manières de penser ou de connaître (dimensions intellectuelle et cognitive), de faire (dimension physique), de ressentir (dimension affective) ou de croire (dimension spirituelle), et ce, par rapport aux divers éléments de l'environnement, afin de favoriser l'harmonie;
- Tolérer l'ambiguïté et l'incertitude;
- Relativiser ses propres croyances, valeurs, connaissances, perceptions, etc., au regard de leur caractère non universel;
- Être empathique, flexible et tolérant à l'égard de la différence, notamment culturelle;
- Essayer de s'adapter aux façons de penser, de faire, de ressentir ou de croire de l'autre;
- Laisser la liberté à l'élève de faire les choses différemment en faisant confiance à sa capacité d'en arriver au résultat « souhaité » par ses propres moyens selon, par exemple, ses façons d'envisager une tâche à accomplir;
- Répondre aux besoins culturels de l'élève (se reconnaître ou reconnaître sa communauté dans les différentes étapes de son parcours, constater la cohérence entre des contenus et son vécu, etc.), tout en respectant ses propres valeurs.

« [L'enseignant] ne nous coupait jamais la parole et aimait avoir nos expériences à nous, ce qui a amené une ouverture pour tout le monde » (élève).

Sécurisation culturelle de l'élève

Pour s'engager activement dans un processus de sécurisation culturelle, les directions, les intervenantes ou intervenants ainsi que les enseignantes ou enseignants doivent baser la création des relations sur le respect, l'équilibre et la satisfaction réciproque des échanges. Par exemple, l'élève doit toujours être inclus dans les décisions qui le concernent et l'enseignante ou enseignant s'assure que les relations sont égalitaires.

Sécuriser culturellement l'élève concerne notamment :

- La création d'un espace culturel relationnel, qui offre des occasions pour créer des liens avec l'élève, mais aussi avec les membres de sa famille et de sa communauté;
 - Par exemple, en rendant exclusif l'usage d'un local et en y intégrant des repères culturels afin d'en faire un lieu à l'image des Premières Nations et Inuit;

- La protection et le renforcement de l'identité culturelle et du sentiment d'appartenance de l'élève à sa cohorte, au métier étudié et au CFP ;
 - Par exemple, en demandant aux élèves de proposer des activités collectives culturelles à réaliser au CFP.
- La construction chez l'élève du sentiment de compétence scolaire et professionnelle dans un milieu culturellement différent du sien et dans un métier qui est peu connu par l'élève et les communautés ;
 - Par exemple, en encourageant l'élève à partager sa vision et son point de vue sur différentes situations.

Sécurisation culturelle en enseignement

Pour le Conseil en éducation des Premières Nations (CEPN), la sécurisation culturelle, en contexte d'enseignement, consiste à créer un milieu d'apprentissage où l'élève se sent respecté et accueilli et qui tient compte de la vision holistique de l'éducation (CEPN, 2020). Il s'agit de reconnaître la valeur des visions, représentations et perspectives des élèves et de les inclure au même titre que celles de la culture majoritaire. Par exemple, l'élève peut être questionné sur sa vision d'une situation pouvant survenir dans l'exercice d'un métier et sur les solutions qu'il mettrait en œuvre selon sa perspective.

La recherche actuelle sur le sujet et les données collectées renforcent l'importance considérable pour l'enseignante ou enseignant de mettre en valeur les spécificités culturelles, les savoirs et autres perspectives des Premières Nations et Inuit, et ce, aux yeux de tous les élèves. Cela veut également dire que cet ajustement est apporté par l'enseignante ou enseignant même s'il n'y a que quelques élèves membres des Premières Nations et Inuit dans sa classe.

Les participants mentionnent aussi que la sécurisation culturelle, en classe, porte sur :

- L'utilisation de pratiques pédagogiques et évaluatives pertinentes culturellement et adaptées aux Premières Nations et Inuit ;
 - Par exemple, une adaptation consiste à relire les questions des examens à l'élève et à le faire paraphraser pour s'assurer de sa compréhension ;
- La mise en place de cercles de parole ou de partage comme activité pédagogique ou comme mode de fonctionnement pour la communication ;
 - Par exemple, pour une discussion de début de cohorte sur les règles de vie, l'enseignante ou enseignant peut utiliser ce mode pédagogique inspiré des Premières Nations et Inuit ;
- L'inclusion de repères culturels dans la classe, l'atelier, le garage ou sur le site de formation ;
 - Par exemple, des éléments du territoire de résidence des familles et des communautés des élèves sont exposés ou utilisés en enseignement ;
- La considération de styles d'enseignement inspirés des Premières Nations et Inuit ;
 - Par exemple, l'enseignante ou enseignant inclut des éléments de la pédagogie du lieu (voir la piste d'action « Adapter ses stratégies et ses pratiques éducatives ») dans ses activités pédagogiques.

Pour aller plus loin

Des expériences démontrent la pertinence d'offrir la formation au sein des communautés. Pour l'élève, une telle pratique permet de se rapprocher des personnes, de leur milieu, de leur famille, de leur communauté et exerce une influence très positive sur le sentiment de sécurité culturelle pour différentes raisons : le soutien quotidien de son entourage, la réduction des effets liés au choc culturel, à la transition et aux changements de rythme de vie, la conciliation plus facile des études avec la famille, des besoins financiers moins importants, un groupe composé de personnes de sa culture qui se connaissent déjà. Pour les enseignantes et enseignants, l'offre de formation au sein des communautés permet de mieux connaître les caractéristiques culturelles et linguistiques de l'élève et de mieux comprendre sa réalité, tout en développant leur conscience culturelle et des attitudes telles que la sensibilité culturelle. Pour la communauté, cette pratique, parce qu'elle réduit considérablement les barrières à la formation, fait en sorte d'augmenter le nombre possible d'inscriptions en formation. Puis, la réussite des uns devient un modèle intéressant pour les autres.

Sécurisation culturelle dans le centre de formation professionnelle

Au-delà des pratiques éducatives au sein de la classe, des pratiques de sécurisation culturelle sont dites organisationnelles et concernent l'ensemble du CFP, par exemple les suivantes :

- Développer des offres de formation qui respectent, reconnaissent et intègrent les déterminants historiques, culturels, politiques ou socioéconomiques des élèves;
- Créer des lieux physiques familiers, accueillants et chaleureux qui permettent l'expression émotionnelle et spirituelle;
- Organiser, en collaboration avec des personnes des Premières Nations, des ateliers, des événements et des activités valorisant les cultures;
- Offrir aux élèves des espaces culturellement pertinents qui permettent un lieu de socialisation et de rassemblement et qui favorisent l'adaptation au CFP;
- Mettre en place des formalités administratives simplifiées;
- Embaucher du personnel membre des Premières Nations et Inuit;
- Ouvrir le CFP à des visites d'Aînés et d'Aînées.

« Il est important de ne pas se décourager d'offrir des activités culturelles et de ne pas fermer les espaces même s'ils sont peu fréquentés. La participation est propre à chacun et peut varier dans le temps. C'est une roue qui tourne » (partenaire).

Pour aller plus loin

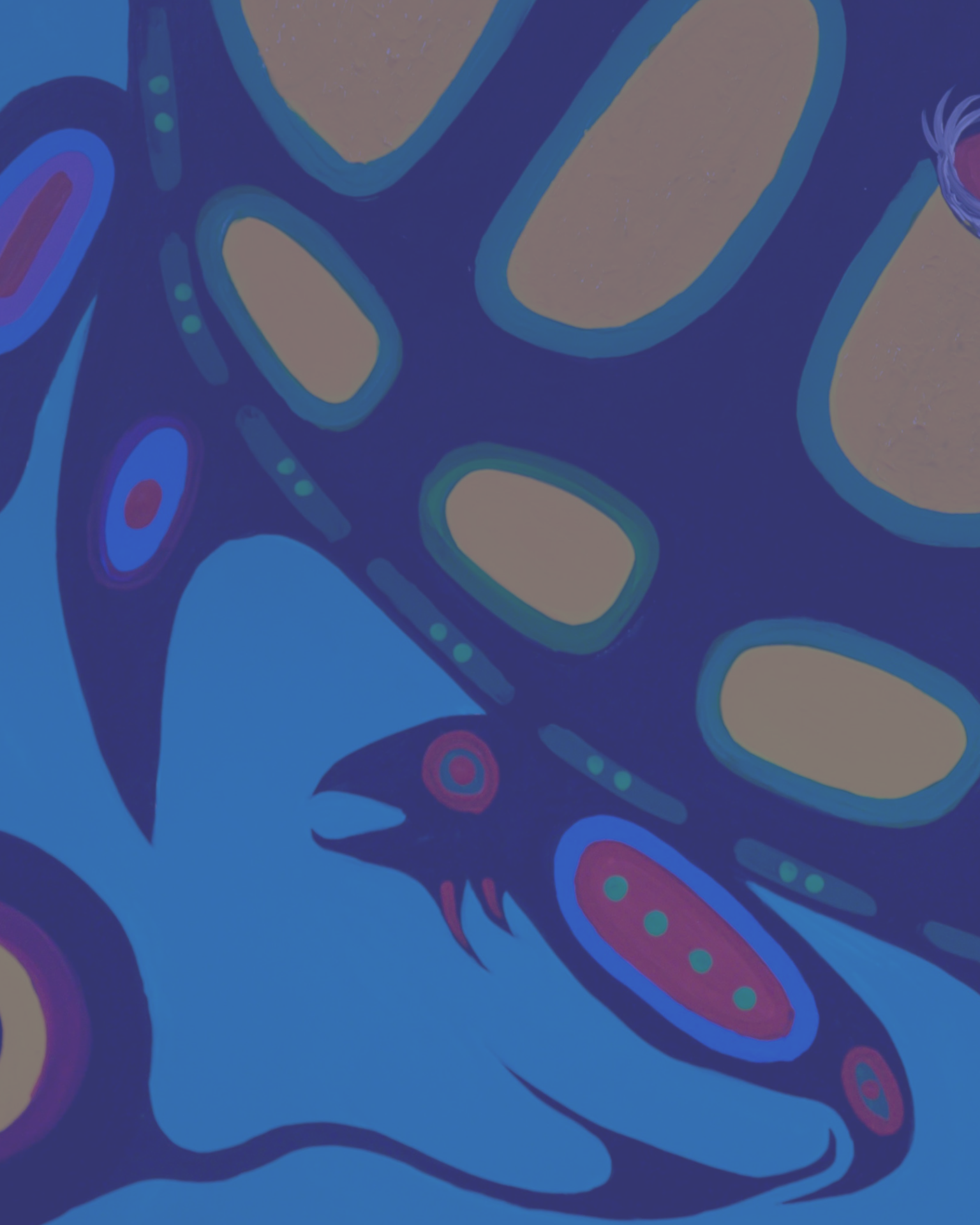
L'enseignante ou enseignant inclut des membres des Premières Nations et Inuit dans l'élaboration du matériel pédagogique afin de s'assurer de sa pertinence culturelle.





3

Grille de réflexion pour orienter
la mise en oeuvre des pratiques et
des stratégies





Grilles de réflexion pour orienter le mise en oeuvre des pratiques et des stratégies

Dans le but d'outiller davantage les enseignantes et enseignants dans l'appropriation de pratiques et de stratégies visant une plus grande persévérance scolaire des élèves, des grilles de réflexion sont proposées aux pages suivantes. Ces grilles contiennent des questions permettant la réflexion, la planification, l'organisation et la mise en place de chacune des pistes d'action proposées. Ces grilles peuvent être utilisées par l'ensemble de l'équipe-centre au bénéfice des élèves et de leur réussite dans le parcours de formation.

Pour aller plus loin

Les grilles imprimables sont disponibles en annexe ainsi qu'en version imprimable sur le site de l'Institut national des mines : inmq.gouv.qc.ca.

Cette démarche réflexive est une belle façon pour l'enseignante ou enseignant d'amorcer la démarche, grâce à une approche qui lui permet la prise de recul pour des actions de planification conséquentes visant les réels besoins et attentes de l'élève. Les grilles portent sur chacune des pistes d'action et tout comme celles-ci, elles sont non linéaires et intemporelles dans leur séquence et permettent des allers-retours d'une à l'autre.



Le développement de connaissance et le portrait de l'élève



Le guidage de l'élève



L'adaptation des pratiques éducatives



Le développement de la relation entre l'élève et l'enseignante ou enseignant



L'accompagnement de l'élève



La sécurisation culturelle de l'élève

À noter que, bien que des réponses puissent être similaires d'un élève à l'autre et que certaines concernent des pratiques qui sont mises en oeuvre en classe avec tous les élèves, les questions ont été rédigées dans l'optique d'une réflexion sur chaque élève individuellement.





Grilles de réflexion

L'acquisition de connaissance et le portrait de l'élève

Piste d'action : Se sensibiliser, s'informer, connaître et comprendre l'élève

Me sensibiliser et m'informer

Cette année, quels sont mes objectifs (action, moyen et calendrier) pour me sensibiliser et m'informer davantage sur l'histoire, les réalités actuelles et les caractéristiques culturelles et linguistiques des Premières Nations et Inuit?

Quels obstacles suis-je susceptible de rencontrer (manque de temps, méconnaissance des ressources, etc.)?

Comment les contourner?

Connaître et comprendre l'élève

Dimension intellectuelle

Connaissances en lien avec l'apprentissage du métier et autres connaissances nécessaires à la poursuite du programme

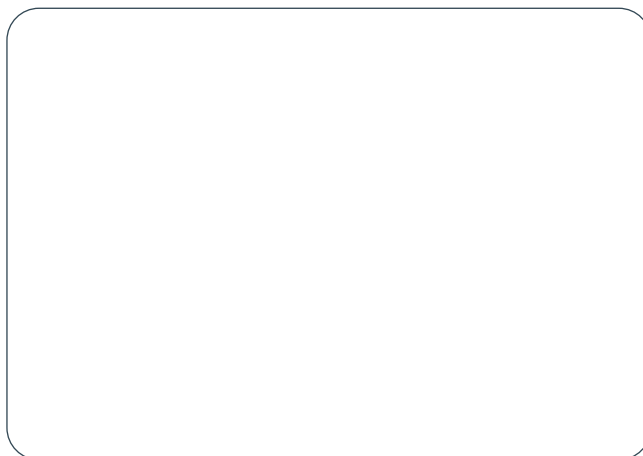
Quel est l'état des connaissances actuelles de l'élève par rapport aux attentes et à la progression du programme?

Arrive-t-il avec du retard ou de l'avance sur le reste du groupe?

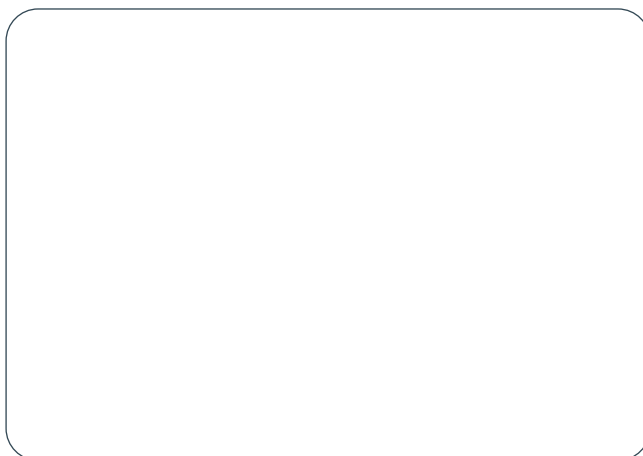
Au fil du temps, comment évolue le développement de ces connaissances?

Quelles sont ses forces et ses points à améliorer?

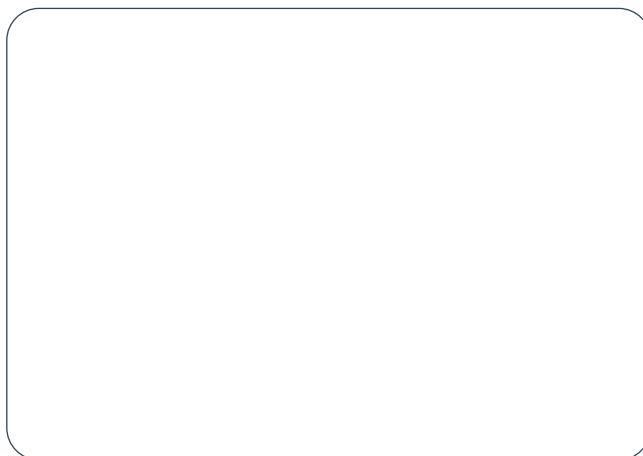
Quelles connaissances préalables doivent-encore être développées par rapport aux attentes et à la progression du programme?



Qu'est-ce qui lui permet d'acquérir de nouvelles connaissances (expériences récentes ou antérieures, ressources personnelles, groupe de pairs, stages, etc.)?



Quelles sont les particularités de son parcours scolaire et comment influencent-elles l'apprentissage de nouvelles connaissances?



Comment l'élève apprend-il?
Quels sont ses trucs pour apprendre ou pour comprendre une nouvelle connaissance?

Qu'est-ce qui fonctionne avec lui? Quelles sont ses forces et ses points à améliorer ?

Dimension physique

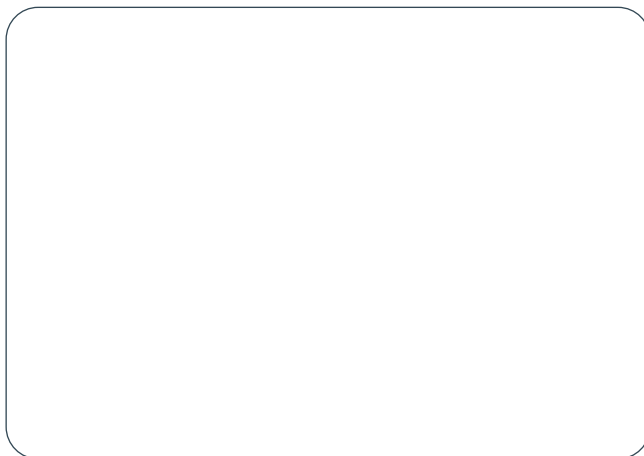
Compétences en lien avec l'apprentissage du métier et autres compétences : douces, habiletés relationnelles, etc.

Quel est l'état des compétences actuelles de l'élève (savoir-faire, pratique...) par rapport aux attentes et à la progression du programme?

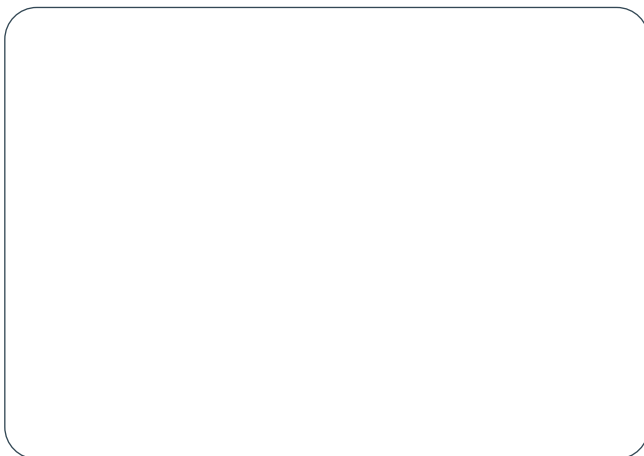
Arrive-t-il avec du retard ou de l'avance sur le reste du groupe?

Au fil du temps, comment évolue le développement de ces compétences?

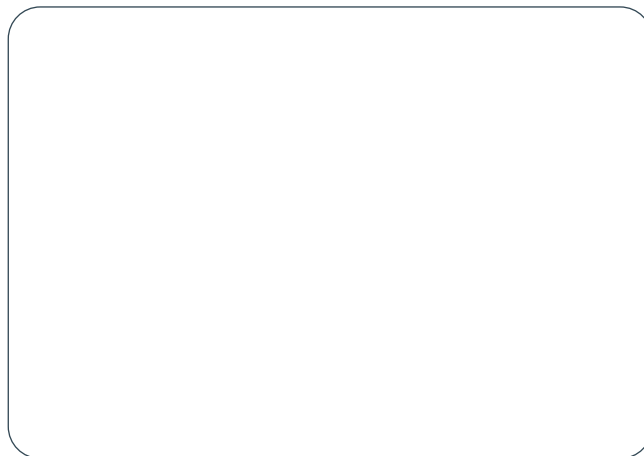
Quelles compétences préalables (savoir-faire, pratiques...) doivent-encore être développées par rapport aux attentes et à la progression du programme?



Qu'est-ce qui lui permet de développer de nouvelles compétences (expériences récentes ou antérieures, ressources personnelles, groupe de pairs, stages, etc.)?



Quelles sont les particularités de son parcours scolaire et comment influencent-elles l'apprentissage et le développement de nouvelles compétences?



Comment l'élève apprend-il
une nouvelle compétence?

Quels sont ses trucs pour
apprendre ou pour
comprendre une nouvelle
compétence?

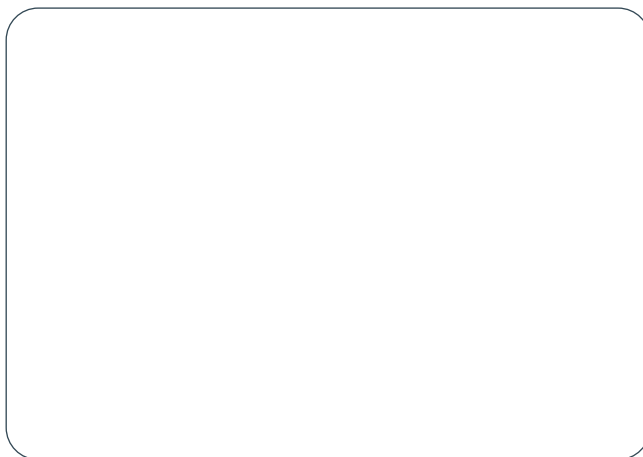
Qu'est-ce qui
fonctionne avec lui?

Dimension émotionnelle

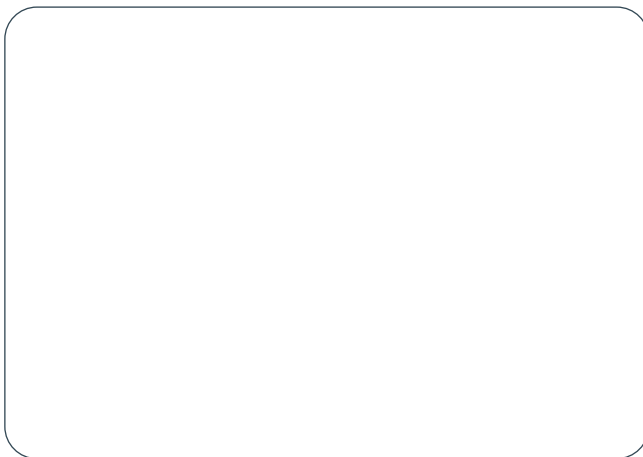
Attitudes actuelles et à développer pour son insertion professionnelle, émotions et façon de se sentir dans ce contexte et avec les autres

Comment l'élève se sent-il en relation avec les autres élèves?

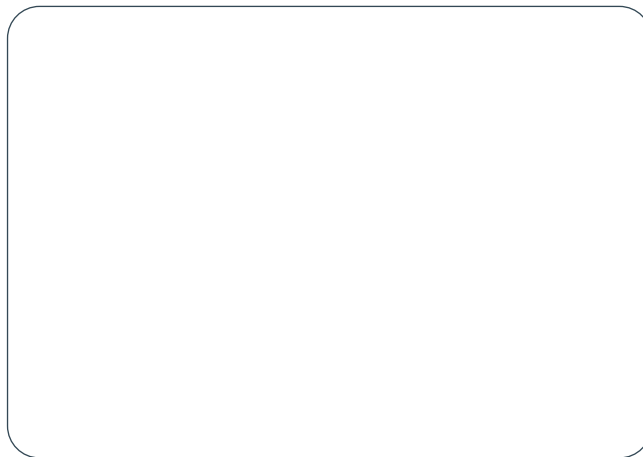
A-t-il déjà développé des liens?



Comment l'élève se voit-il dans son métier plus tard?



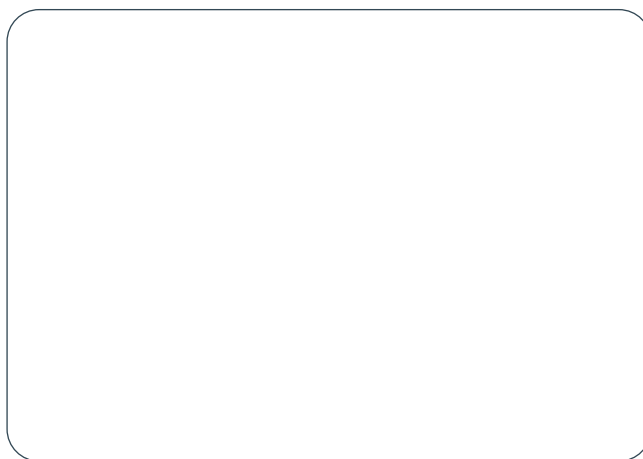
Comment l'élève se voit-il en relation avec les autres travailleuses et travailleurs?



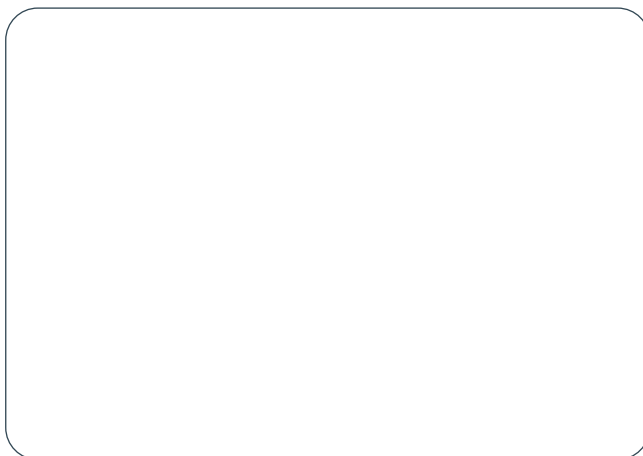
Comment la famille
et la communauté
soutiennent-elles l'élève?

Qui sont-elles?

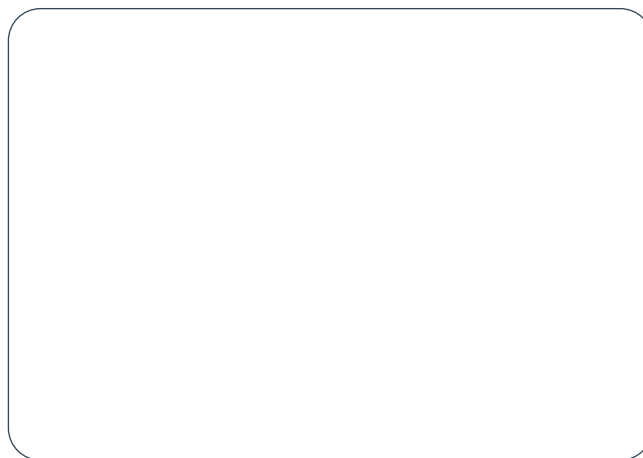
Où sont-elles?



Quelles sont ses perceptions
et ses attentes de la
formation professionnelle?



Qu'est-ce qui le
motive à faire des
apprentissages?



Dimension spirituelle

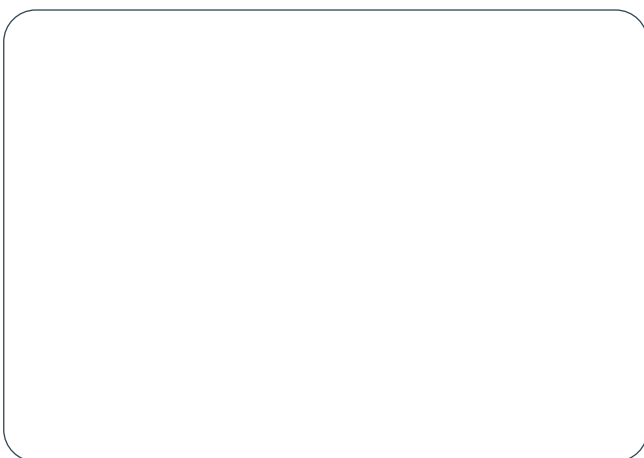
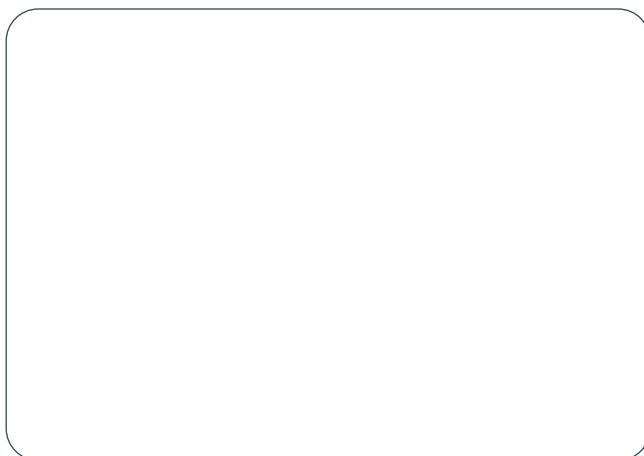
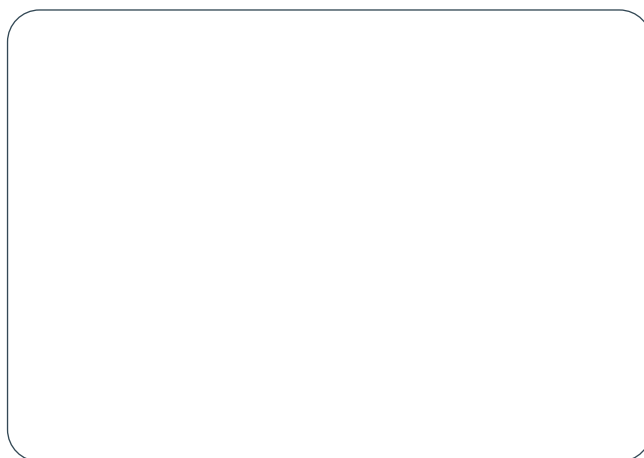
Sens donné au projet de formation

Quelle est sa vision de son projet?

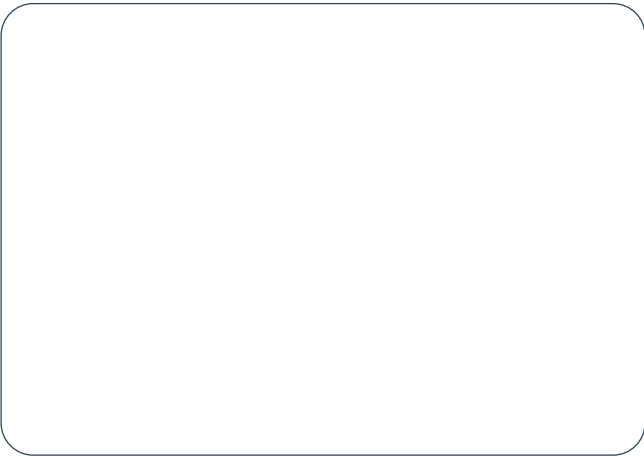
Quel métier l'élève veut-il faire exactement?

Pourquoi veut-il étudier?

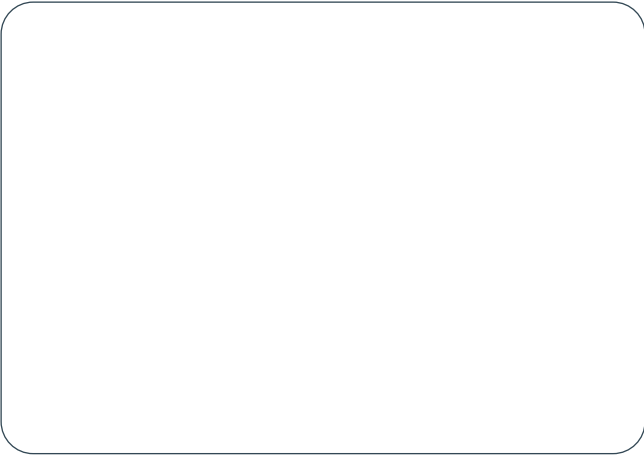
Pourquoi a-t-il choisi ce métier?



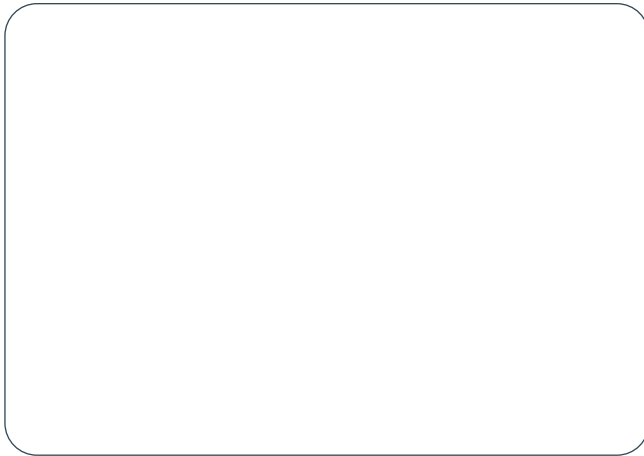
Comment l'élève se sent-il dans son choix de programme?




Comment l'élève se sent-il dans son choix de suivre une formation dans un CFP?

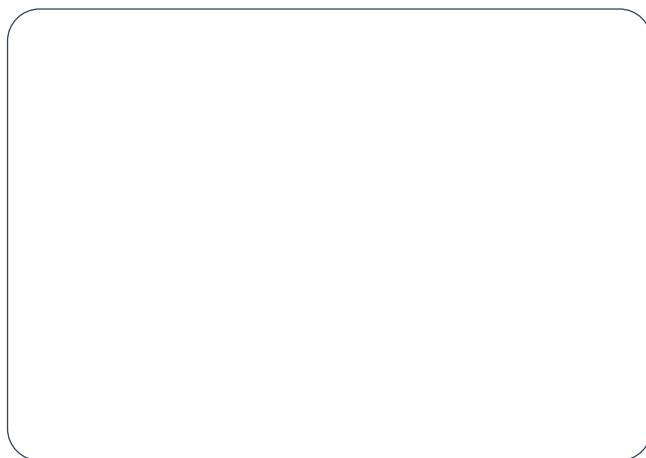


Que pensent sa famille et sa communauté de ces choix?
Comment l'élève se sent-il par rapport à cette situation?

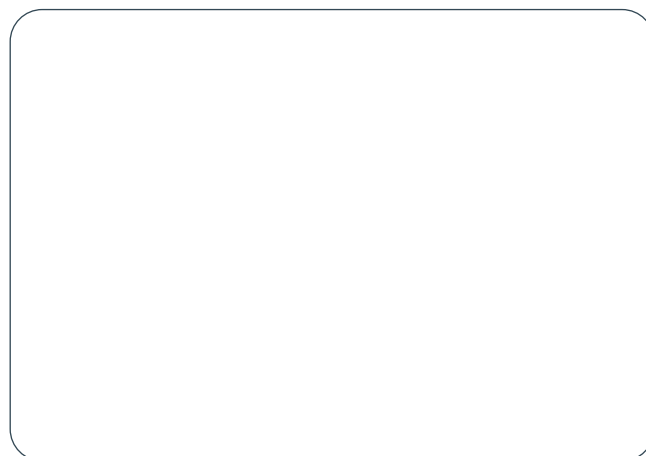




Par qui ou par quoi
a-t-il été influencé
dans son choix?



Qu'est-ce qui est le plus
important pour l'élève à
travers sa démarche de
formation?





Grilles de réflexion

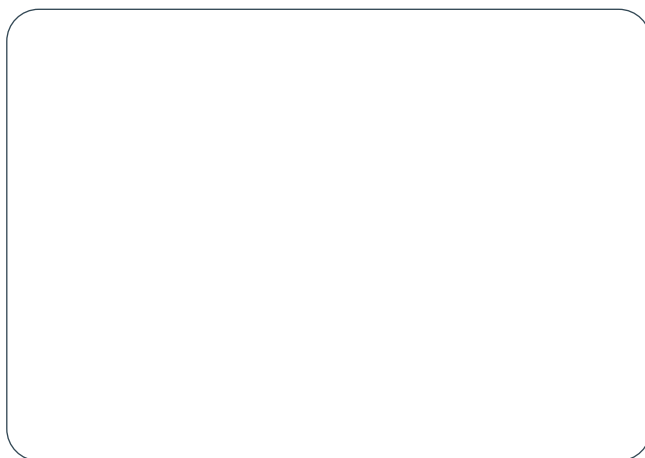
Le développement de la relation entre l'élève et l'enseignante ou l'enseignant

Piste d'action : Entrer en relation avec l'élève

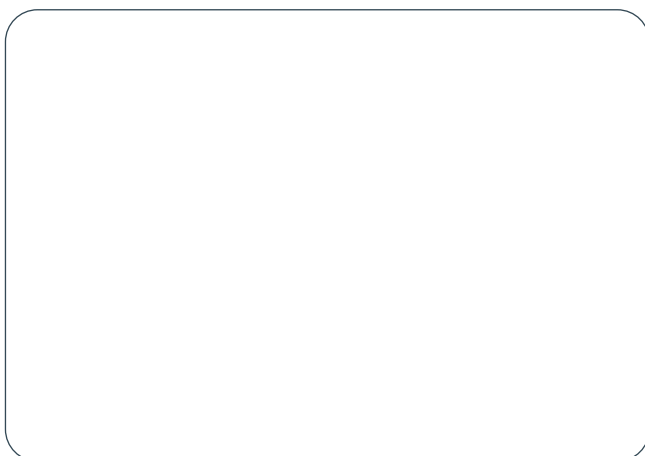
Quels moyens puis-je mettre en place pour développer des liens avec l'élève?

Quels obstacles suis-je susceptible de rencontrer et comment les contourner?

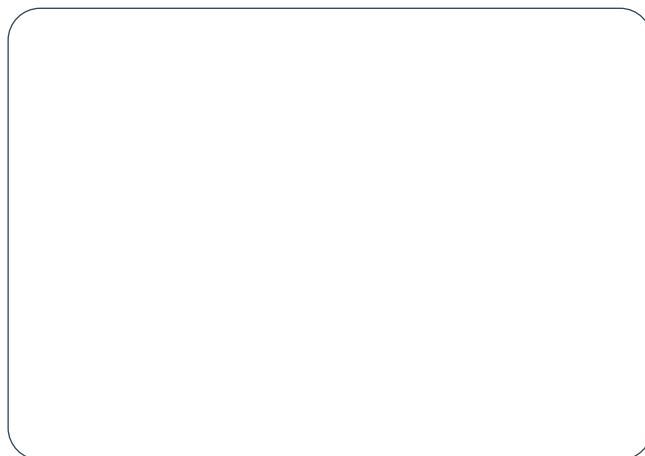
Quelles attitudes dois-je privilégier dans la création du lien avec l'élève?



Comment puis-je trouver un espace d'échange sécuritaire afin de passer du temps avec l'élève dans un cadre non hiérarchique?



Comment puis-je développer le lien de confiance entre l'élève et moi (actions, attitudes, comportements, etc.)?





Grilles de réflexion

Le guidage de l'élève

Piste d'action : Guider l'élève dans son parcours de vie

Qu'est-ce que je connais de l'élève qui me permet de le guider, de le ramener à ses objectifs initiaux, de le rassurer, etc.?

L'enseignante ou enseignant est encouragé à discuter avec l'élève afin de mieux connaître les aspects suivants de son parcours de vie. Ces discussions sont formelles ou non et elles, ponctuelles et se produisent à différents moments du parcours de l'élève, et non à un seul moment.

Quels sont les
objectifs de l'élève
pour son projet
de formation ?

Pourquoi a-t-il amorcé
ce projet de formation?

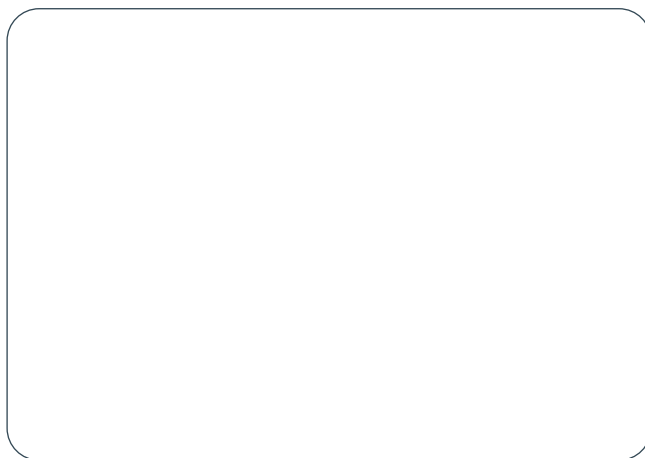
Que veut-il
développer?

Comment l'élève
s' imagine-t-il dans 5 ans (ou
10 ans)?

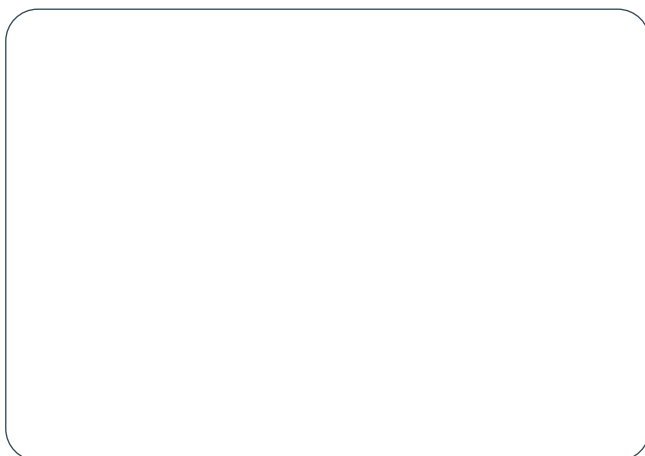
Quelle est sa vision?

Dans quelle mesure ses objectifs le motivent-il suffisamment ?

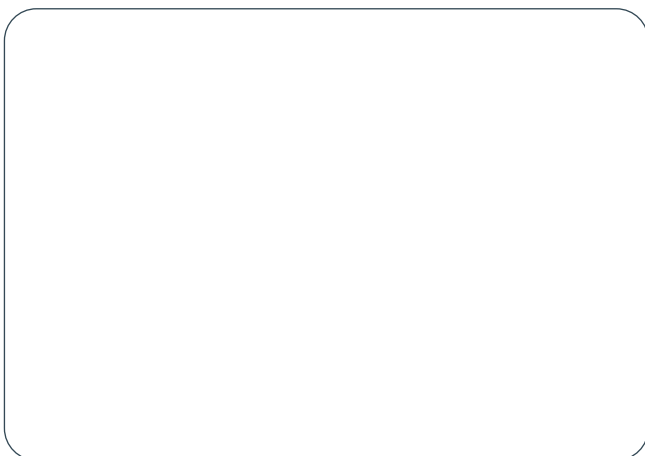
Comment évolue cette motivation dans le temps? Pourquoi?



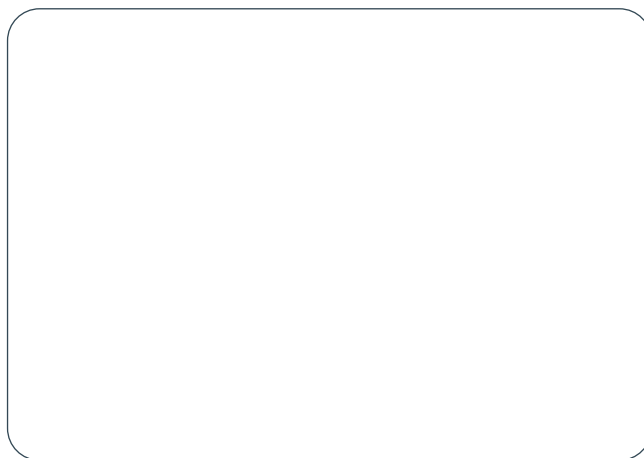
Comment l'élève se sent-il par rapport au développement de son parcours de vie?



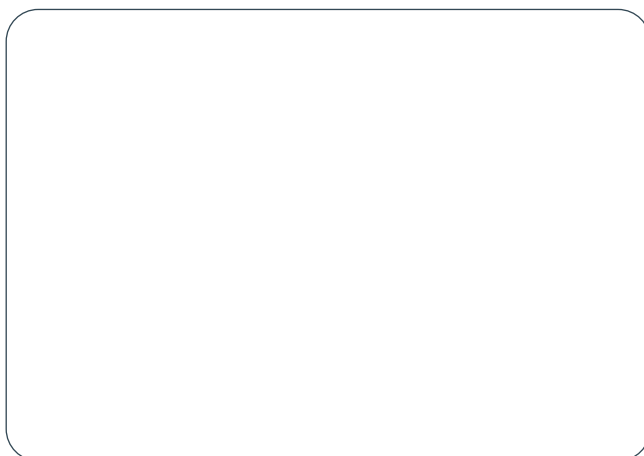
Quels sont les obstacles auxquels il fait face?



Qu'est-ce qui l'encourage
à poursuivre?



Quelles stratégies
puis-je proposer à l'élève par
rapport à chacune de ces
questions?







Grilles de réflexion

L'adaptation des pratiques éducatives

Piste d'action : Adapter ses pratiques éducatives

Quelles pratiques éducatives fonctionnent déjà bien et lesquelles dois-je adapter, sur le plan :

...des pratiques pédagogiques?

...des pratiques évaluatives?

...des pratiques d'organisation de la classe?

...d'autres pratiques?

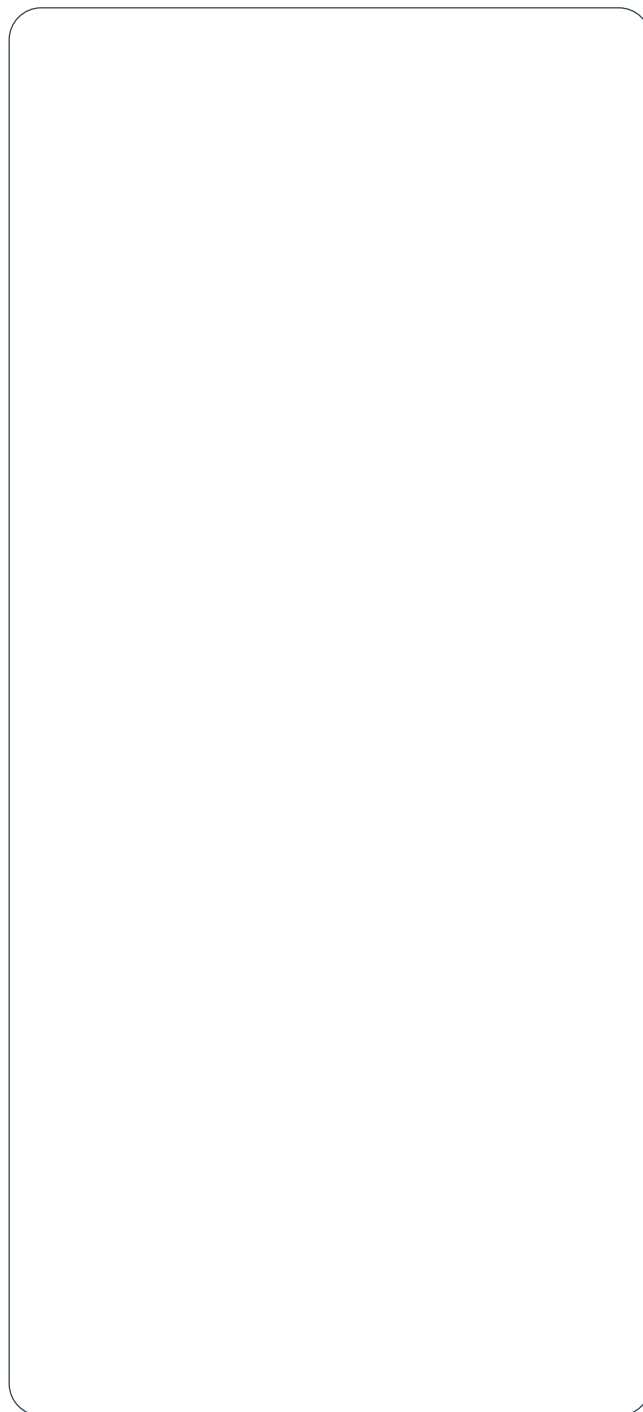
Quelles caractéristiques des élèves doivent orienter le choix des adaptations? Qu'est-ce que je dois encore apprendre sur les élèves pour être en mesure de faire les adaptations nécessaires?

Dans quelle mesure les adaptations faites ou à faire sont-elles en adéquation avec mes croyances, mes valeurs, mes compétences, etc.?

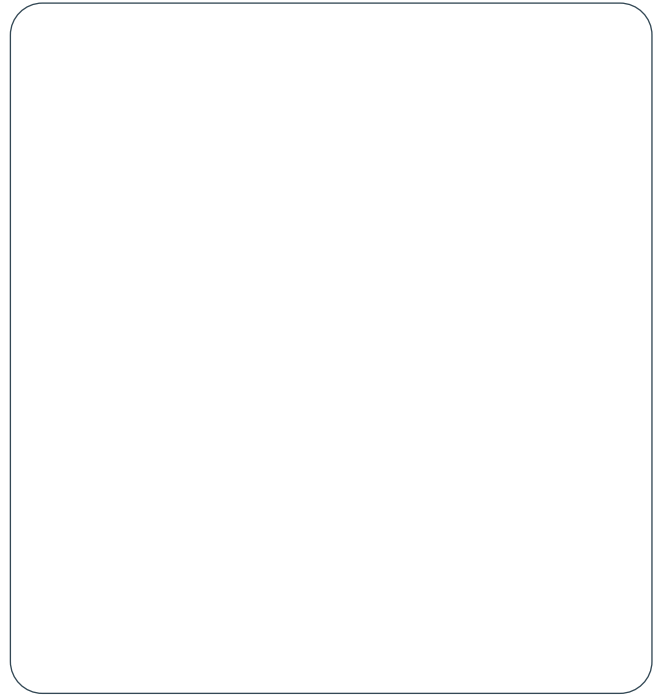
Quelles connaissances ai-je des pédagogies réputées favorables à l'apprentissage des élèves des Premières Nations et Inuit et comment puis-je les développer?

Quels contextes
d'enseignement ou
caractéristiques du milieu
doivent orienter le choix
des adaptations?

Quelles recherches et
pratiques connues doivent
orienter le choix
des adaptations?

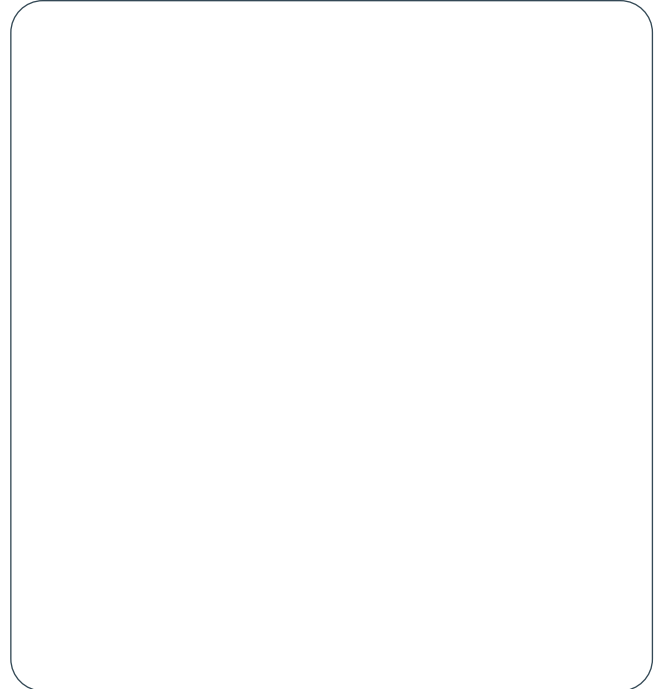


Parmi les stratégies éducatives proposées, lesquelles sont à ma portée et lesquelles puis-je déjà mettre en œuvre?

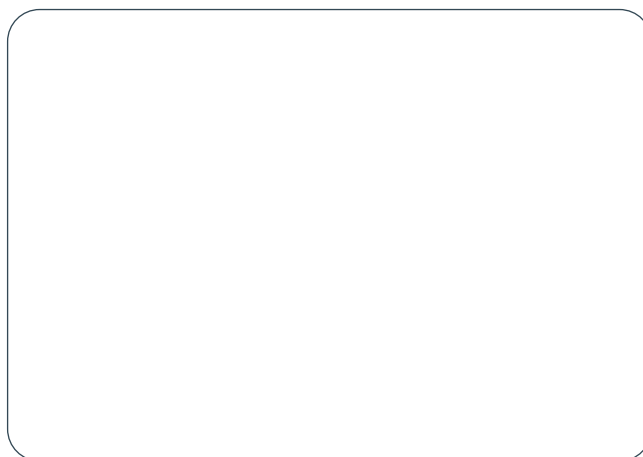


Parmi les stratégies éducatives proposées, lesquelles dois-je développer davantage?

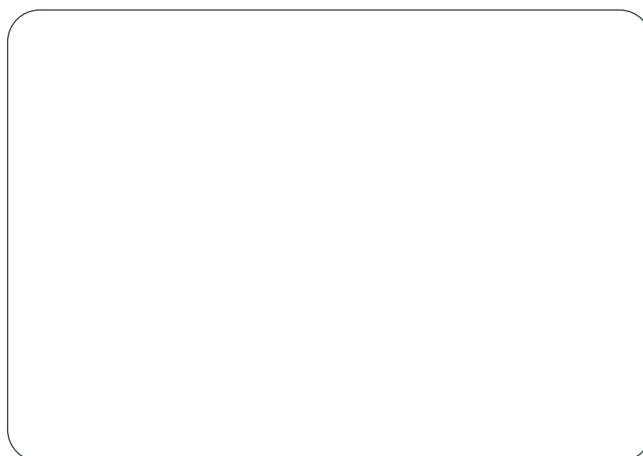
Quand établir un plan de progression pour l'utilisation des stratégies proposées?



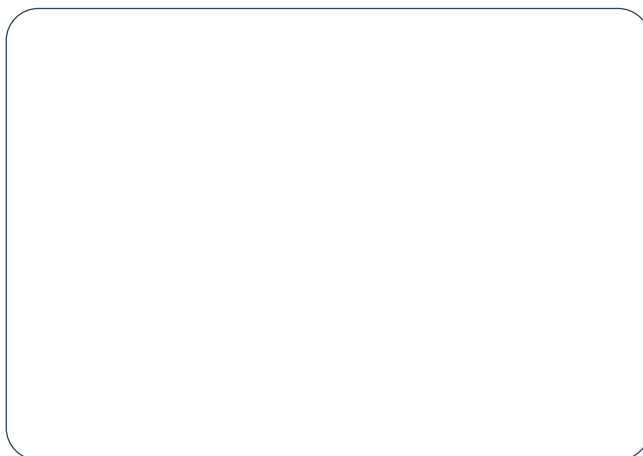
Quelles sont les ressources dont j'ai besoin pour mettre en place ou adapter mes pratiques éducatives?



Quelles sont mes appréhensions? Pourquoi?
Comment puis-je les réduire?



Comment puis-je devenir un agent de changement dans le centre de formation professionnelle, notamment vis-à-vis l'équipe de direction, afin qu'elle m'appuie dans l'adaptation de mes pratiques éducatives?







Grilles de réflexion

L'accompagnement de l'élève dans son parcours de formation

Piste d'action : Accompagner l'élève dans son parcours de formation

Identifier les facteurs de vulnérabilité et de risque

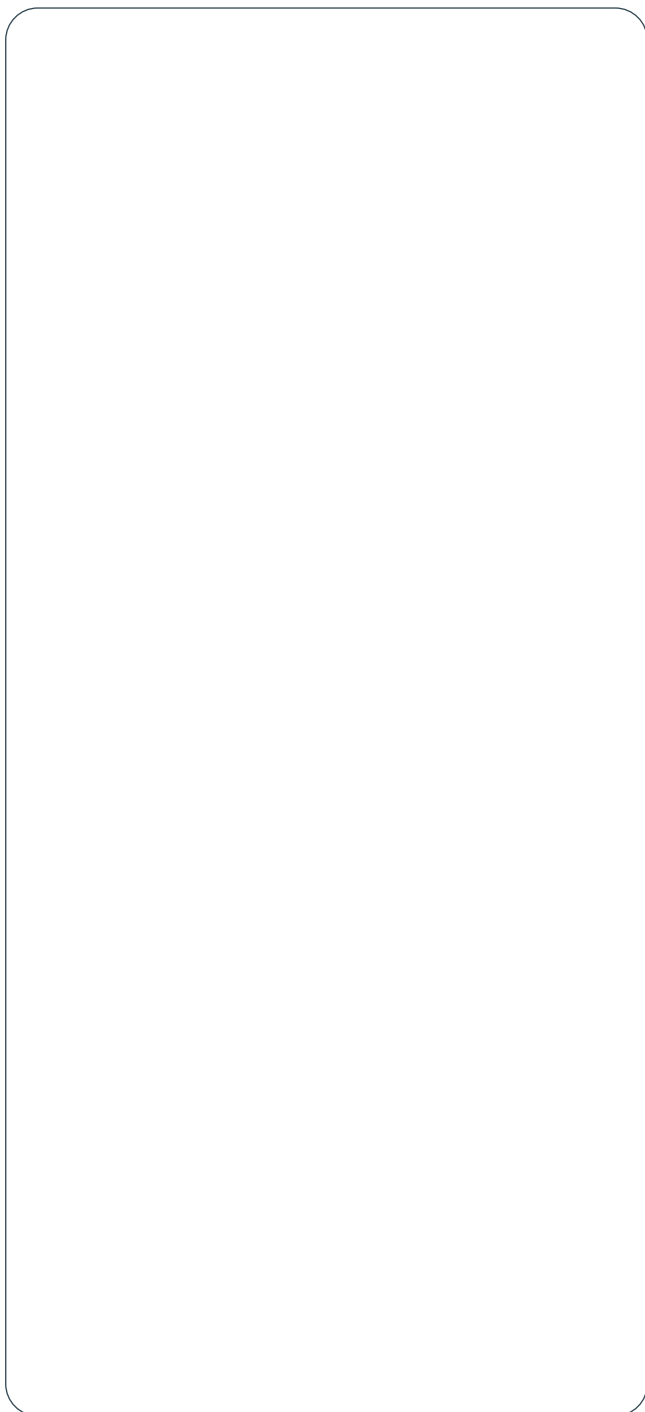
(Voir **section 1**)

Quels sont les facteurs de vulnérabilité et de risque personnels qui peuvent exercer une influence sur l'élève?

Comment pourrais-je l'accompagner pour réduire les effets négatifs?

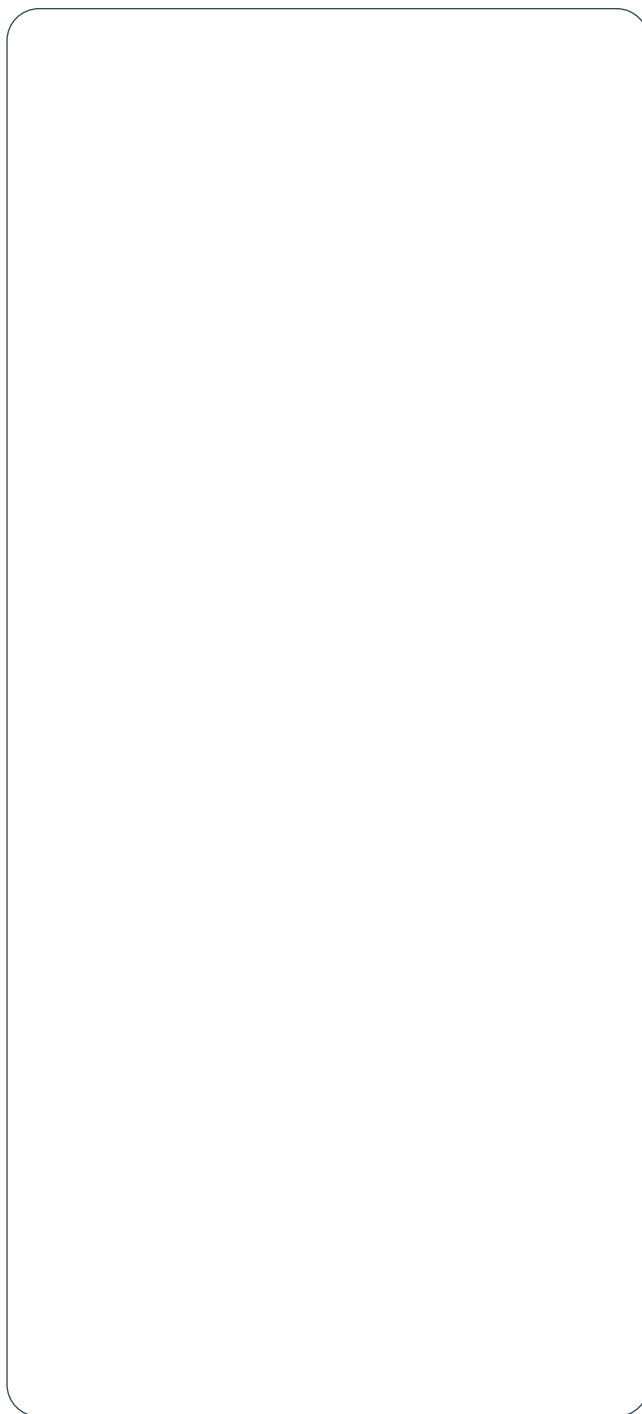
Quels sont les facteurs de vulnérabilité et de risque pédagogiques qui peuvent exercer une influence sur l'élève?

Comment pourrais-je l'accompagner pour réduire les effets négatifs?



Quels sont les facteurs de vulnérabilité et de risque organisationnels qui peuvent exercer une influence sur l'élève ?

Comment pourrais-je l'accompagner pour réduire les effets négatifs ?



Identifier les facteurs de protection et de réussite

(Voir **section 1**)

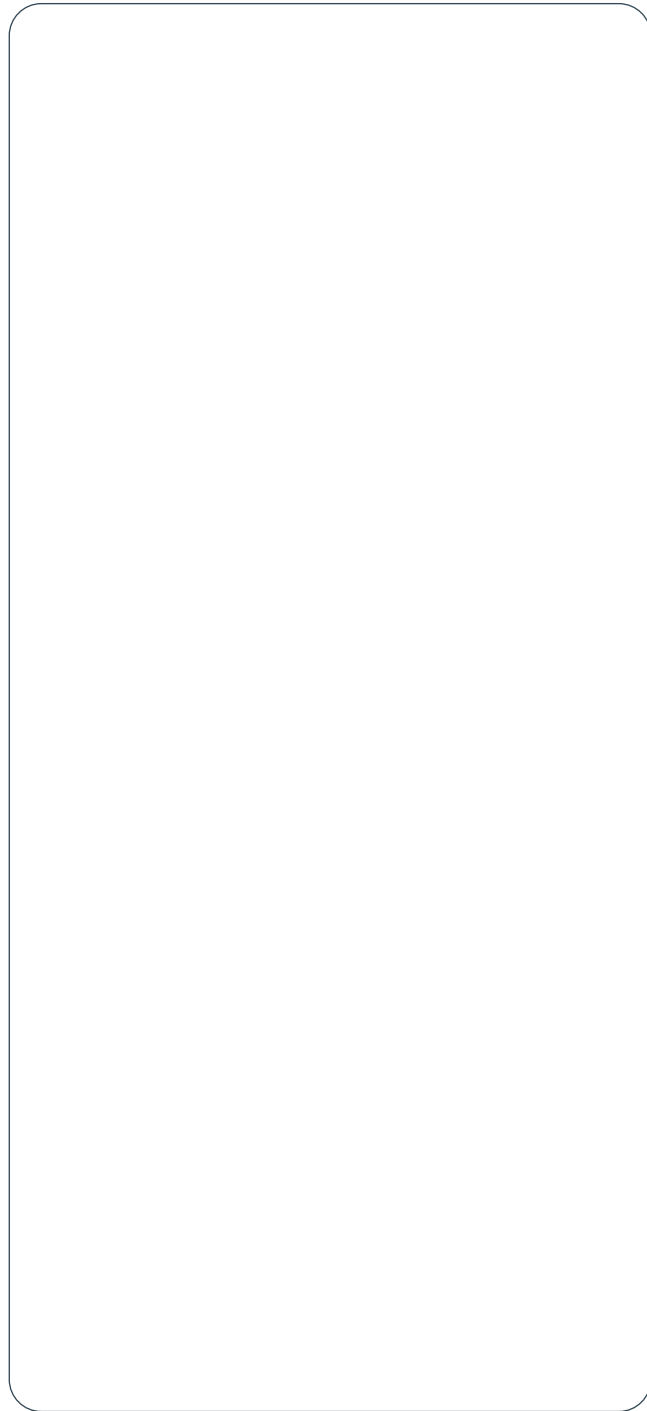
Quels sont les facteurs de protection et de réussite personnels qui peuvent exercer une influence sur l'élève?

Comment puis-je m'en servir comme un levier pour accompagner l'élève?

A large, empty rounded rectangle with a thin black border, intended for the user to write their answers to the questions in the purple box.

Quels sont les facteurs de protection et de réussite pédagogiques qui peuvent exercer une influence sur l'élève ?

Comment m'en servir comme un levier pour accompagner l'élève ?



Quels sont les facteurs
de protection et de
réussite organisationnels
qui peuvent exercer une
influence sur l'élève ?

Comment m'en servir
comme un levier pour
accompagner l'élève ?

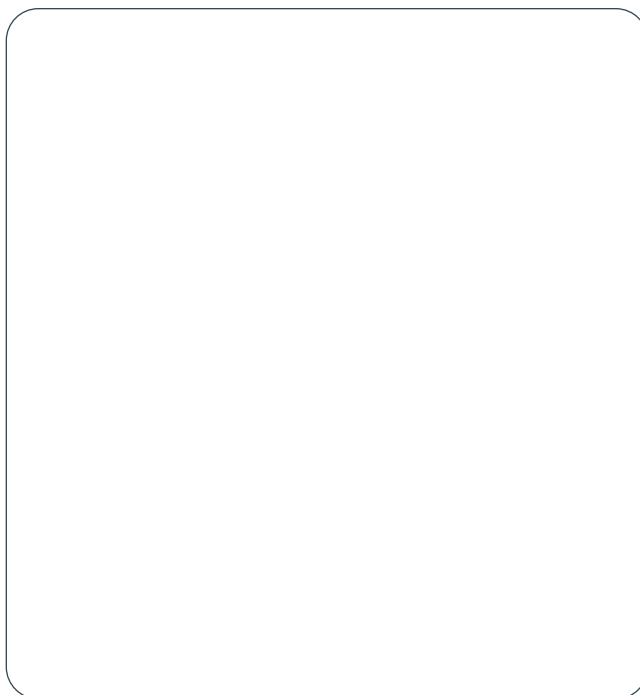
Préparer à la formation

Quels sont les besoins de l'élève sur le plan scolaire?

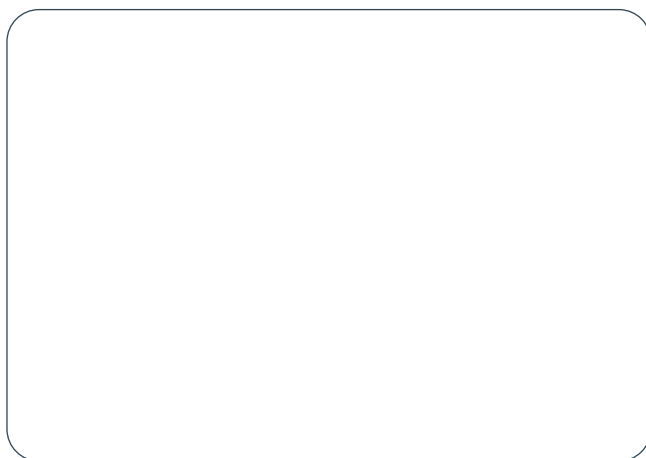
Quels préalables doit-il encore développer?



Quels sont les besoins de l'élève sur le plan personnel?
Par exemple pour : la recherche de logement, la planification des transports, la gestion de son budget et l'organisation familiale?

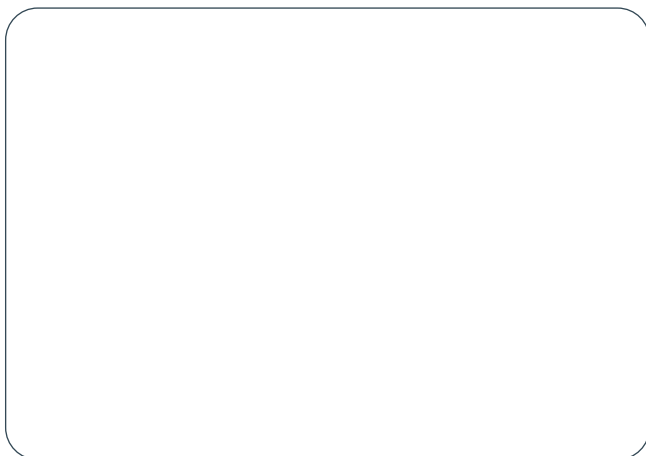


Dans quelle mesure et de quelle manière (stratégies concrètes) puis-je l'accompagner dans ces besoins?

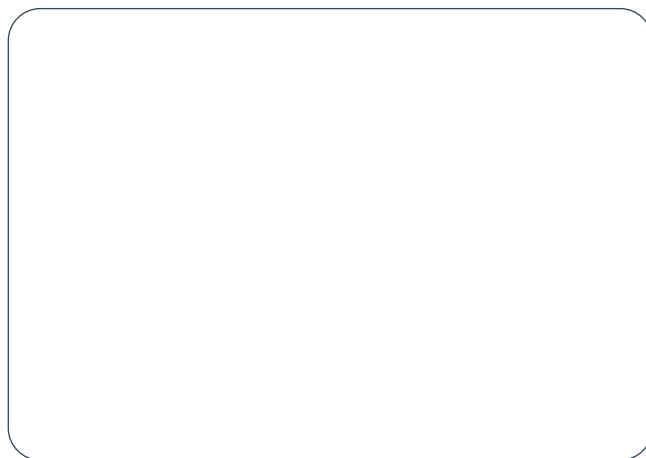


Quels sont les organismes des Premières Nations et Inuit qui accompagnent déjà l'élève?

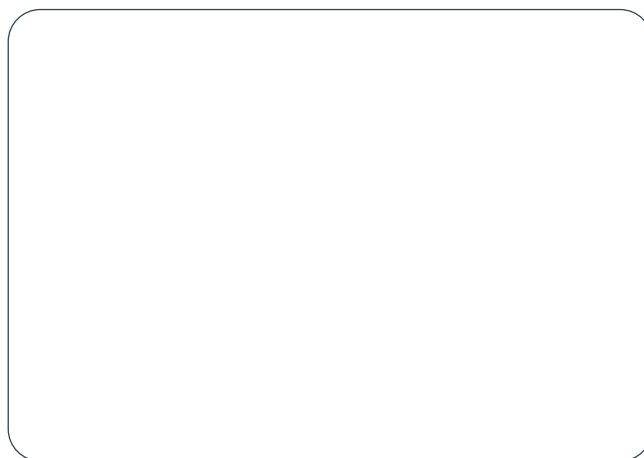
L'aide reçue est-elle satisfaisante et suffisante?



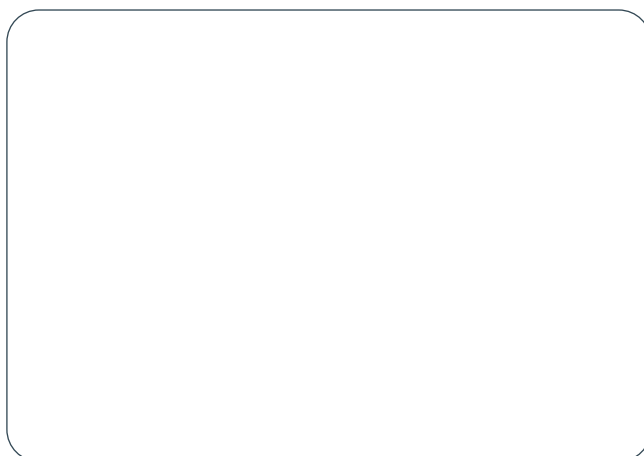
Quels sont les autres organismes des Premières Nations et Inuit qui pourraient accompagner l'élève selon ses besoins?



Comment puis-je les contacter, créer un partenariat avec eux et les impliquer dans les démarches éducatives de l'élève?



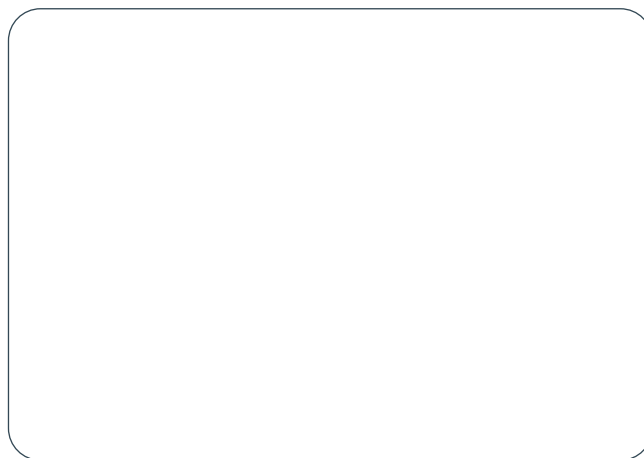
Quels services peuvent être mis en place pour accompagner l'élève dans sa transition (entre la communauté et le centre urbain, entre des cultures, entre des modes de fonctionnement, etc.)?



Accueillir l'élève

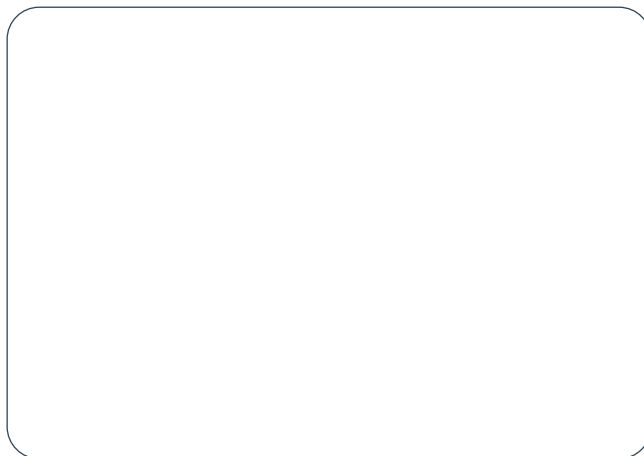
À quelle fréquence l'élève souhaite-t-il retourner dans sa communauté? Est-ce réaliste?

Comment peut-on organiser ces déplacements pour réduire leur incidence sur le plan scolaire?



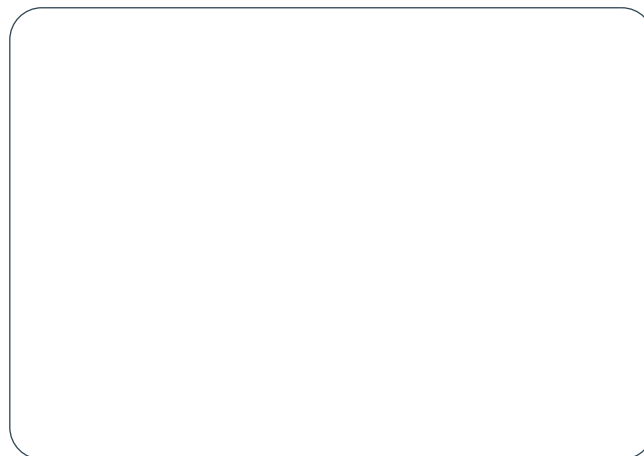
Quel est le portrait de la situation familiale de l'élève?

Dans quelle mesure cette situation peut-elle influencer le cheminement de l'élève?



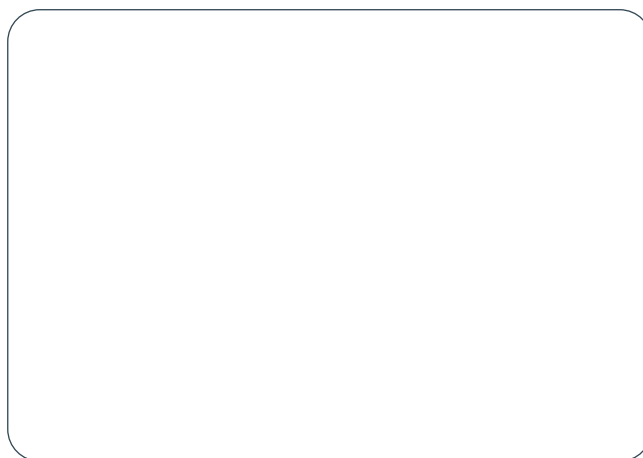
Dans quelle mesure l'élève a-t-il le soutien de sa famille et de sa communauté dans son projet d'étude?

Comment cette situation influence-t-elle son cheminement scolaire et comment puis-je le soutenir?



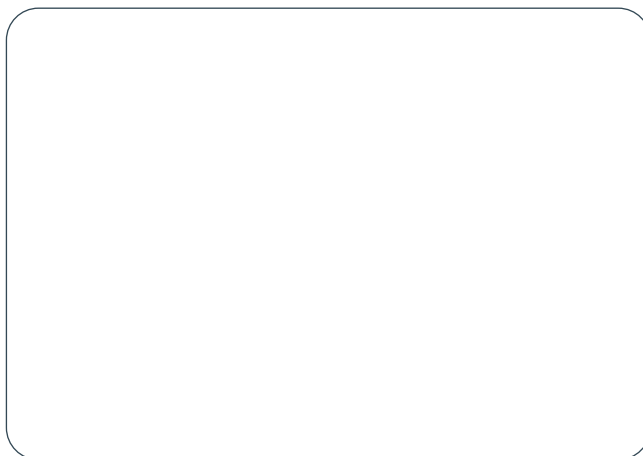
Sur le plan de l'apprentissage, quels sont les défis qu'anticipe l'élève?

Comment puis-je l'accompagner pour surmonter ces défis?

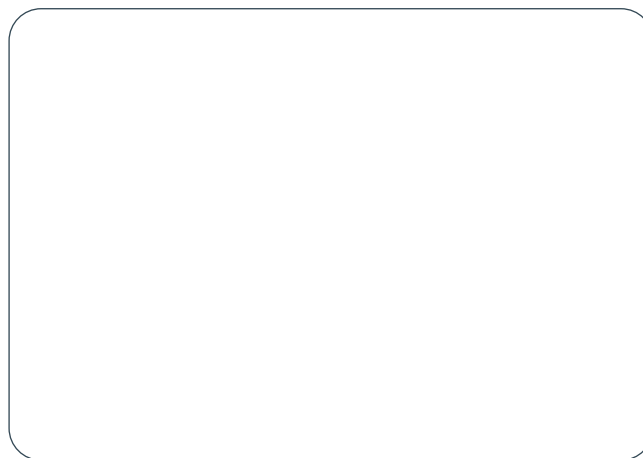


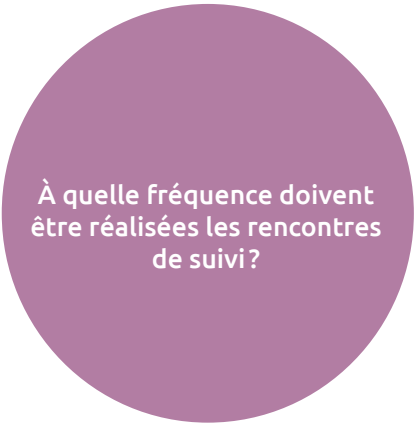
Sur le plan administratif, quels sont les défis qu'anticipe l'élève?

Comment puis-je l'accompagner pour surmonter ces défis?

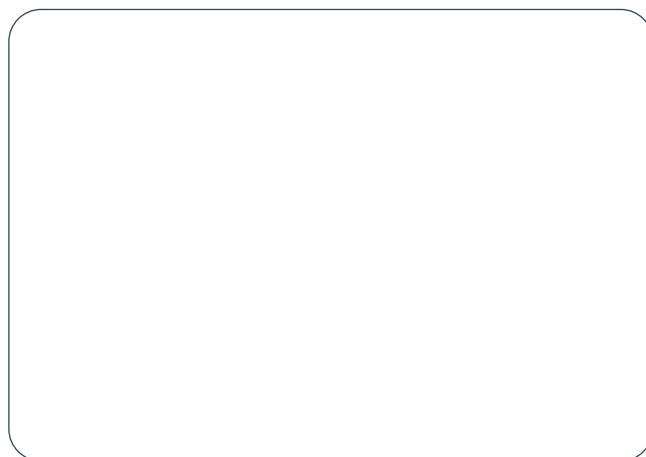


Qui sont les personnes-ressources pouvant accompagner l'élève selon chacun de ses besoins?

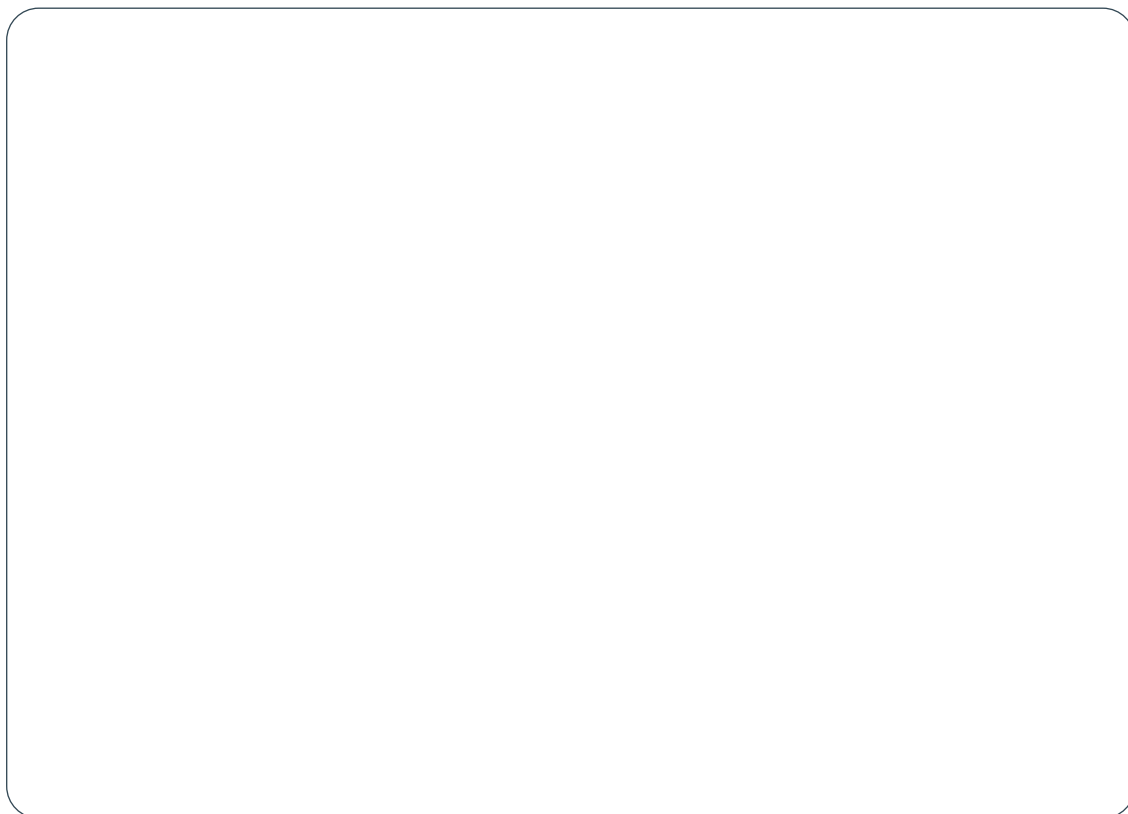




À quelle fréquence doivent être réalisées les rencontres de suivi?



Dans cet espace, rédiger une liste des activités à organiser qui sont intéressantes pour l'élève et ses besoins (exemples : visites en entreprise, activité sociale, activité brise-glace, etc.). Avec lui, établir un plan de réalisation (dates et priorisation des activités).



Actualisation du plan d'accompagnement

Réaliser l'actualisation du plan plus d'une fois pendant le parcours de formation
Reprendre les éléments du plan d'accompagnement et les mettre à jour avec l'élève

Quels sont les éléments
nouveaux?

Comment adaptons-nous
l'accompagnement en
fonction des nouveaux
éléments?

Est-ce que
l'accompagnement offert
répond aux besoins de
l'élève?





Grilles de réflexion


La sécurisation culturelle de l'élève

Piste d'action : Sécuriser l'élève sur le plan culturel

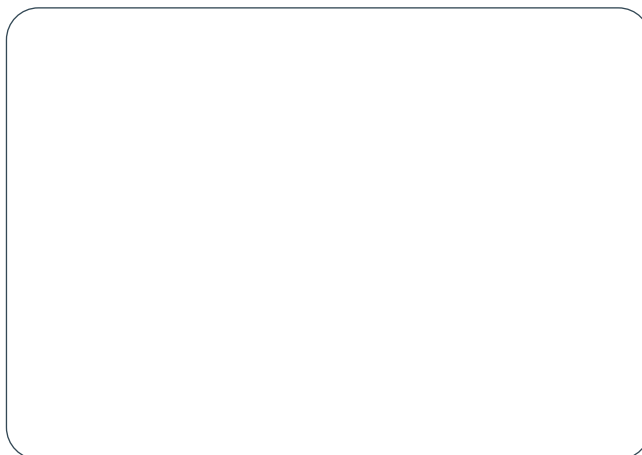
La sécurisation dans la classe, l'atelier, le garage, le chantier...

Que puis-je mettre en place pour reconnaître les spécificités culturelles ou linguistiques de l'élève?

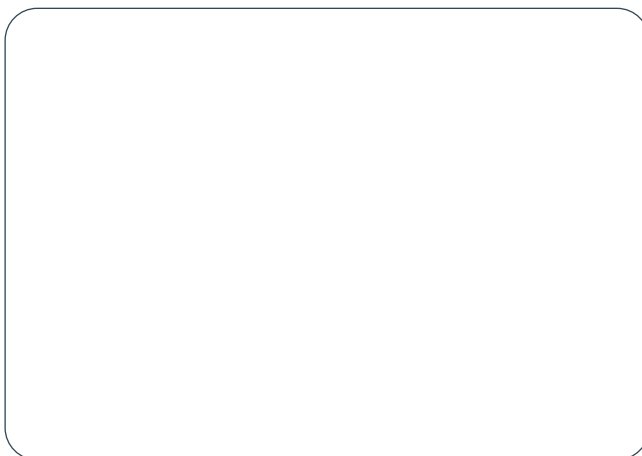
Que puis-je mettre en place pour valoriser et inclure les savoirs et perspectives des Premières Nations et Inuit dans mon enseignement et dans mes pratiques éducatives plus largement?



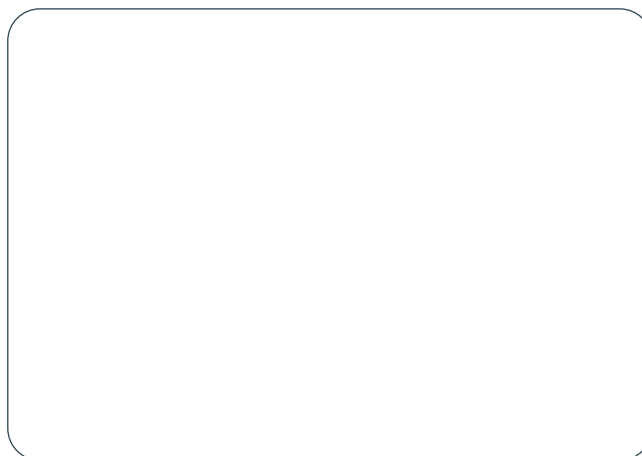
Dans quelle mesure mes pratiques pédagogiques et évaluatives sont-elles pertinentes culturellement?



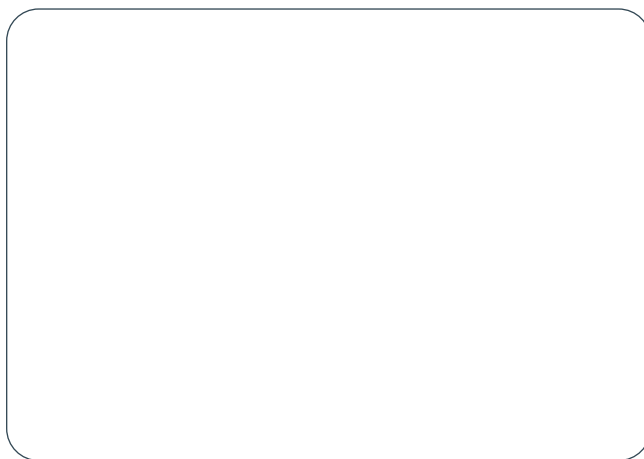
Comment puis-je inclure en enseignement des contenus pertinents sur le plan culturel?



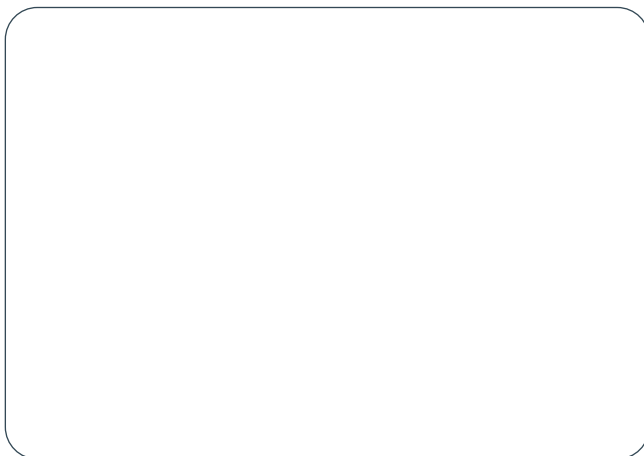
Comment pourrais-je inclure des repères culturels?



Dans quelle mesure l'élève est-il libre de penser, faire, ressentir ou dire à sa façon?

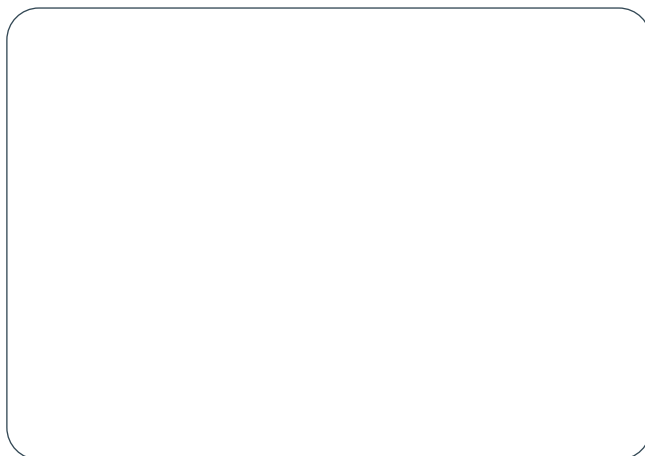


De quelle manière puis-je créer des liens avec la famille de mon élève et sa communauté?

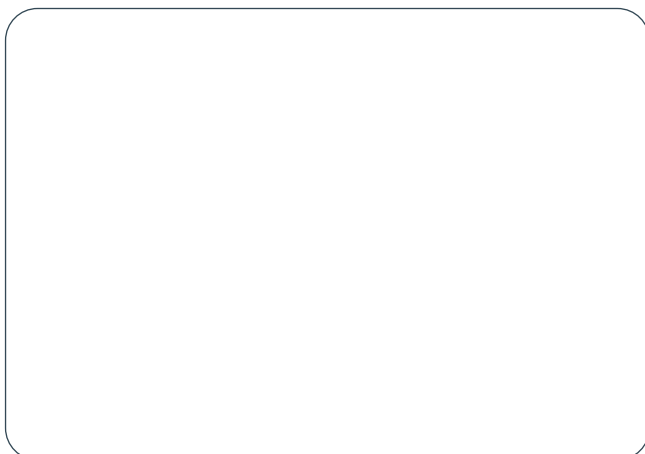


La sécurisation au sein du centre de formation professionnelle...

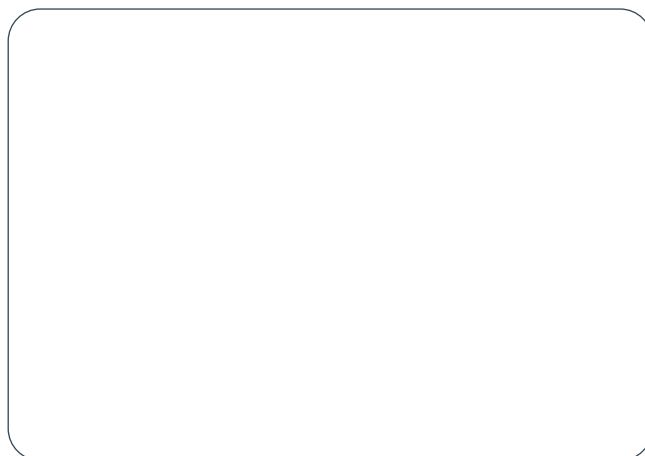
Comment puis-je favoriser l'inclusion de repères culturels?



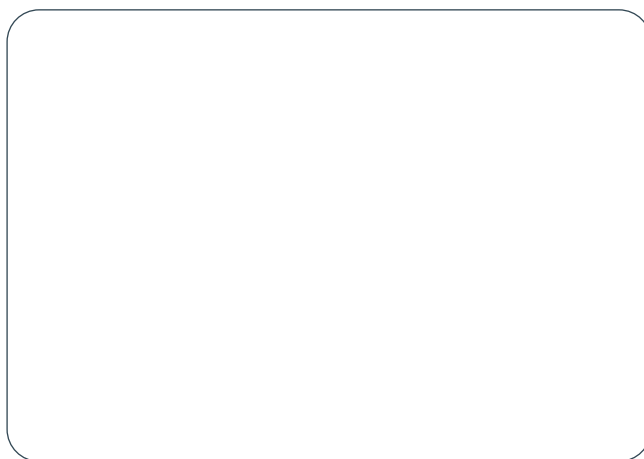
Comment puis-je favoriser l'accueil et l'inclusion des familles et des communautés dans le CFP?



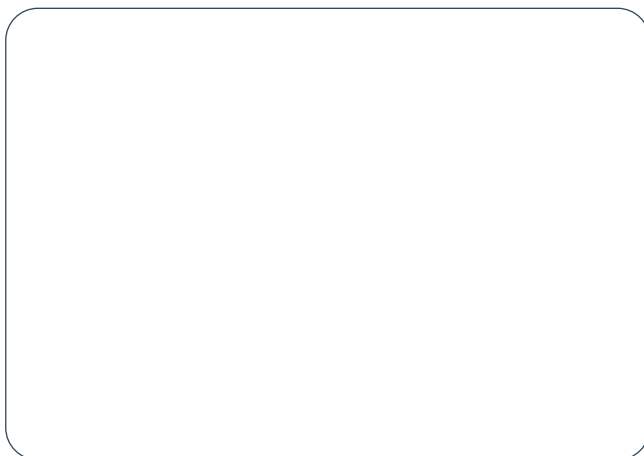
Comment puis-je contribuer à l'organisation d'activités culturelles et sociales?



Comment puis-je
contribuer à mettre en place
des espaces culturellement
pertinents?



Comment puis-je
favoriser la délocalisation
des formations
en communauté?





Conclusion

À la suite de la présentation des facteurs de risque et de vulnérabilité de même que des facteurs de protection et de réussite des élèves inscrits en formation professionnelle, cet outil propose six pistes d'action qui présentent des stratégies sensibles culturellement, des pratiques concrètes et des moyens pour les mettre en œuvre et qui permettent à l'équipe-centre d'intervenir et de poser des actions qui favorisent la persévérance scolaire des élèves.

L'adoption de ces nouvelles stratégies et pratiques par les enseignantes ou enseignants peut toutefois comporter des défis. Par exemple, elles nécessitent le développement de diverses connaissances sur les cultures des Premières Nations et Inuit et sur des pédagogies et des moyens de les mettre en œuvre. Puis, elle requiert le développement de compétences pédagogiques et culturelles spécifiques. Cette situation explique les raisons pour lesquelles l'humilité et la sensibilité culturelles, l'attention soutenue et la souplesse des méthodes utilisées pour répondre aux besoins des élèves, la cohérence et la pertinence culturelles, l'adaptation des pratiques et des stratégies éducatives, l'empathie et la bienveillance sont des attitudes à développer ou à renforcer chez les enseignantes et enseignants qui accueillent des élèves des Premières Nations et Inuit.

Enfin, le temps et la patience, l'expérimentation, l'initiative, voire la prise de risque, et l'expérience sont garants du succès des démarches des enseignantes et enseignants afin de mettre en œuvre les stratégies et les pratiques proposées dans les six pistes d'actions présentées. Le choix du moment optimal de cette mise en œuvre repose sur le respect du rythme de progression de chaque élève. Petit à petit, tous définissent leur champ d'influence, leur responsabilité et leur marge de manœuvre dans chaque situation rencontrée.



Annexe

Grâce au code QR suivant, vous accédez à :

- Toutes les grilles de réflexions en version imprimable;
- Une banque de ressources complémentaires;
- Une synthèse de la pédagogie autochtone;
- Une synthèse de la pédagogie du lieu;
- La méthodologie utilisée dans le cadre du projet ;
- Une liste de documents officiels ;
- Les références des ouvrages recensés dans le cadre du projet ;
- Et d'autres informations pertinentes.





Références bibliographiques

- Bartlett C., Marshall M. et Marshall A. (2012). Two-Eyed Seeing and other lessons learned within a co-learning journey of bringing together Indigenous and mainstream knowledges and ways of knowing. *Journal of Environmental Studies and Sciences*, 2, 331–340. <https://doi.org/10.1007/s13412-012-0086-8>
- Beaudoin, C., Rousseau, N., Thibodeau, S. et Borri-Anadòn, C. (2021). Les services éducatifs complémentaires à la formation professionnelle : qu'en est-il pour les 16-19 ans? *Enfance en difficulté*, 8, 25-45. <https://doi.org/10.7202/1075505ar>
- Blanchet-Cohen, N., Bedeaux, C. et Geoffroy, P. (2015). Évaluation des projets du Fonds pour la persévérance scolaire des jeunes autochtones. Université Concordia. http://psja.ctreq.qc.ca/wp-content/uploads/2015/08/FPSJA_Rapport_evaluation_complet_vf_.pdf
- Campeau, D. (2016). Valeurs autochtones en salle de classe : recours à la pédagogie autochtone et à la pédagogie du lieu pour favoriser une interface culturelle. *Revue de l'association québécoise des enseignants de français langue seconde*, 32(1), 23-40. <https://doi.org/10.7202/1090209ar>
- Campeau, D. (2021). Pédagogie autochtone et pédagogie du lieu : proposition d'un modèle d'enseignement autochtonisé. *Éducation et francophonie*, 49, 52-70. <https://doi.org/10.7202/1077001ar>
- Chichekian T. et Bragoli-Barzan, L. (2020). Challenges encountered by indigenous youth in postsecondary education. *Mc Gill Journal of Education*, 55(2), 463-485. <https://doi.org/10.7202/1077977ar>
- Commission de développement des ressources humaines des Premières Nations du Québec (CDRHPNQ) (2019). Les femmes autochtones dans les métiers non traditionnels. https://5d896bb7-82c3-4f89-8058-aae-b370a0f17.filesusr.com/ugd/4f7b76_2292604c216a47bb8dc957aef9207571.pdf
- Commission d'enquête sur les relations entre les autochtones et certains services publics : Écoute, réconciliation et progrès (CERP). (2019). Rapport final. Québec : CERP. https://www.cerp.gouv.qc.ca/fileadmin/Fichiers_clients/Rapport/Rapport_final.pdf
- Commission de la santé et des services sociaux des Premières Nations du Québec et du Labrador (CSSSPNQL). (2021). Les sept enseignements sacrés. Les sept enseignements sacrés - CSSSPNQL.
- 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. http://www.trc.ca/assets/pdf/French_Exec_Summary_web_revised.pdf
- Conseil canadien sur l'apprentissage (CCA) (2009). État de l'apprentissage chez les Autochtones au Canada : Une approche holistique de l'évaluation de la réussite. Ottawa. http://bv.cdeacf.ca/EA_PDF/59335.pdf
- Conseil en éducation des Premières Nations (CEPN) (2014). Mikinak : Guide pédagogique de sensibilisation aux Premières Nations. Conseil en éducation des Premières Nations. https://www.cerp.gouv.qc.ca/fileadmin/Fichiers_clients/Documents_depotes_a_la_Commission/P-182.pdf
- Conseil en éducation des Premières Nations (CEPN) (2020). Compétence 15. Conseil en éducation des Premières Nations. <https://cepn-fnec.ca/wp-content/uploads/2023/01/Competence-15-Final.pdf>
- Couture, C., Bacon, M., Arousseau, 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). <https://doi.org/10.7202/1077002ar>
- Couture, C., Duquette, C. et Blacksmith-Charlish, S. (2019). Vers un modèle rassembleur intégrant des savoirs culturels autochtones dans l'enseignement de science et technologie et d'univers social. *Revue de la persévérance et de la réussite scolaires chez les Premiers Peuples*, 3, 46-49.

- Côté, I. (2019). Les défis et les réussites de l'inclusion des perspectives autochtones en éducation: synthèse des connaissances dans les recherches menées au Canada. *Revue de langage, d'identité, de diversité et d'appartenance*, 3(1), 23-45. https://acef.ca/wp-content/uploads/2021/11/EF-49-1-014_COTE_vf1.pdf
- Deschênes, É. (2022). L'insertion sociale et professionnelle des travailleurs autochtones : des pistes claires pour contribuer concrètement et efficacement. Édition JFD.
- Deschênes, É. (2023). Valoriser et inclure les savoirs et autres perspectives des Premières Nations et Inuit en éducation et en formation. Les Éditions Fides Éducation.
- Dubeau, A., Plante, I., Jutras-Dupont, C., Samson, G., Frenay, M. (2020). Understanding the relationships between psychological and contextual determinants, motivation and achievement outcomes for students in vocational training or technical training programs. *Vocations and Learning*, 14, 165-183. <http://dx.doi.org/10.1007/s12186-020-09258-w>
- Dufour, E. (2015). La sécurité culturelle en tant que moteur de réussite postsecondaire : Enquête auprès d'étudiants autochtones de l'Institution Kiuna et des espaces adaptés au sein des établissements allochtones [Mémoire de maîtrise, Université de Montréal]. Papyrus. <http://hdl.handle.net/1866/13638>
- Dufour, E. (2019). La sécurisation culturelle des étudiants autochtones. Une avenue prometteuse pour l'ensemble de la communauté collégiale. *Pédagogie collégiale*, 32(3), 14-24. <https://educ.info/xmlui/bitstream/handle/11515/38023/dufour-32-3-19.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Enquête nationale sur les femmes et les filles autochtones assassinées ou disparues (ENFFADA). (2019). Réclamer notre pouvoir et notre place : Le rapport final de l'enquête nationale sur les femmes et les filles autochtones disparues et assassinées (Volume 1a et 1b) [Rapport de commission d'enquête]. <https://www.mmiwg-ffada.ca/fr/final-report/>
- Espinosa G. (2020). La relation enseignant-élève et l'affectivité : place et importance chez le jeune adulte en contexte de formation. Dans Mazalon, É. Et Dumont, M. (dir.), *Soutien à la persévérance et à la réussite des jeunes et des adultes en formation professionnelle* (p. 155-177). Presses de l'Université du Québec.
- First Nation Education Steering Committee (s.d.). First People Principles of learning. <https://www.fnesc.ca/wp/wp-content/uploads/2020/09/FNESC-Learning-First-Peoples-poster-11x17-hi-res-v2.pdf>
- Gouvernement du Québec (2022). Soutien aux personnes autochtones en formation générale des adultes et en formation professionnelle dans le cadre du Plan Nord. Ministère de l'Éducation. <https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/education/evaluations-programmes/Projet-pilote-FGA-FP-plan-nord-rapport-evaluation.pdf>
- Institut national des mines (INMQ) (2017). Favoriser la sécurisation culturelle des autochtones en formation minière au Québec. Gouvernement du Québec. https://inmq.gouv.qc.ca/medias/files/Publications/Rapports_de_recherche/INMQ_securisation_culturelle.pdf
- Joncas, J., 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 & Training*, 1-24. <https://doi.org/10.1080/13636820.2022.2122539>
- Lévesque, C. (2015). Pour l'amélioration de la qualité de vie et des conditions de santé : Promouvoir la sécurisation culturelle. *Droits et libertés*, 34 (2), 16-18. https://www.cerp.gouv.qc.ca/fileadmin/Fichiers_clients/Documents_deposes_a_la_Commission/P-119.pdf
- Lévesque, C., Polèse, G. (2015). Une synthèse des connaissances sur la réussite et la persévérance scolaires des élèves autochtones au Québec et dans les autres provinces canadiennes. Cahiers DIALOG 2015-0. Rapport de recherche. Réseau de recherche et de connaissances relatives aux peuples autochtones (DIALOG) et Institut national de la recherche scientifique (INRS). Montréal. <https://espace.inrs.ca/id/eprint/2810>
- 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. Laboratoire de recherche pour le soutien des communautés. Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue (UQAT). https://www.uqat.ca/telechargements/info_entites/manningham_et_al_nov2011.pdf
- Mapachee, T. Nation Abitibiwinini de Pikogan, résident de la communauté anishinabe de Pikogan. Conférence d'ouverture d'une journée de réflexion. Février 2023.

- 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. <https://numerique.banq.qc.ca/patrimoine/details/52327/4209349>
- Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) (2022). Portrait d'ensemble 2022-2023. Formation professionnelle. Services et programmes d'études. Gouvernement du Québec. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/formation_professionnelle/document-administratif-22-23.pdf
- Ministère de l'Éducation et de la Formation du Manitoba (MÉFM). (2017). L'intégration des perspectives autochtones dans le milieu scolaire de langue française : une approche pédagogique inspirée par les visions du monde autochtones. https://www.edu.gov.mb.ca/m12/frpub/ped/autochtones/perspectives/docs/doc_complet.pdf
- Ministère de la Santé et des Services sociaux (MSSS). (2021). La sécurisation culturelle en santé et en services sociaux : vers des soins et des services culturellement sécurisants pour les Premières Nations et les Inuit. <https://publications.msss.gouv.qc.ca/msss/fichiers/2020/20-613-02W.pdf>
- National Aboriginal Health Organization (NAHO). (2009). Cultural competency and safety in First Nations, Inuit and Métis health care. <https://www.ccsa-nccah.ca/docs/emerging/RPT-CulturalSafetyPublicHealth-Baba-EN.pdf>
- Presseau, A. Martineau, S. Bergevin, C. et Dragon, J-F (2006). Contribution à la compréhension du cheminement et de l'expérience scolaires de jeunes autochtones à risque ou en difficulté en vue de soutenir leur réussite et leur persévérance scolaires. Fonds québécois de recherche sur la société et la culture (FQRSC). <https://depot.erudit.org/bitstream/002943dd/1/Rapport%20de%20recherche%20FQRSC-2006.pdf>
- Regroupement des centres d'amitié autochtones du Québec (RCAAQ) (2015). La jeunesse autochtone dans les villes : une force de l'avenir. Mémoire du Regroupement des centres d'amitié autochtones du Québec. https://www.rcaaq.info/wp-content/uploads/2017/11/Memoire_RCAAQ_2015_Jeunesse_SAJ_francais.pdf
- Regroupement des centres d'amitié autochtones du Québec (RCAAQ) (2016). L'apprentissage tout au long de la vie : soutenir la réussite éducative des Autochtones en milieu urbain. https://www.rcaaq.info/wp-content/uploads/2017/11/Memoire_RCAAQ_2016_education_reussite_educative.pdf
- Regroupement des centres d'amitié autochtones du Québec (RCAAQ) (2020). Favoriser la persévérance et la réussite éducative des étudiants autochtones au postsecondaire. https://www.rcaaq.info/wp-content/uploads/2020/02/RCAAQ_2020_Favoriser-la-pers%C3%A9v%C3%A9rance-et-la-r%C3%A9ussite-%C3%A9ducative-des-%C3%A9tudiants-autochtones-au-postsecondaire-FR.pdf
- Regroupement des centres d'amitié autochtones du Québec (RCAAQ) (2022). Guide d'accueil et d'inclusion des élèves autochtones dans les écoles primaires et secondaires québécoises. https://www.rcaaq.info/wp-content/uploads/2022/12/Guide-daccueil-et-dinclusion-des-%C3%A9l%C3%A8ves-autochtones_FR_1VF.pdf
- Tervalon M, Murray-García J. (1998). Cultural humility versus cultural competence: a critical distinction in defining physician training outcomes in multicultural education. *J Health Care Poor Underserved*, 9(2), 117–25. <http://dx.doi.org/10.1353/hpu.2010.0233>
- Toulouse, P. (2016). What Matters in Indigenous Education: Implementing a Vision Committed to Holism, Diversity and Engagement. What matters in Indigenous Education. <https://peopleforeducation.ca/wp-content/uploads/2017/07/MWM-What-Matters-in-Indigenous-Education.pdf>
- Zakhartchouk, J.-M. (2006). Transmettre vraiment une culture à tous les élèves : réflexion et exemples pratiques. Cahiers pédagogiques. <https://www.cahiers-pedagogiques.com/transmettre-vraiment-une-culture-a-tous-les-eleves-reflexion-et-exemples-de-pratiques/>





Partenaires



ԵՈՒՆ ԴՇԿՏՐՈՏՅՆ
Kativik Ilisarniliriniq



CDRHPNQ | FNHRDCQ



Institut national
des mines

Québec 