

DES SERVICES ET DES PRATIQUES POUR
SOUTENIR LA RÉUSSITE ÉDUCATIVE DES ÉLÈVES
AUTOCHTONES EN MILIEU URBAIN



RAPPORT DE RECHERCHE

Sous la direction de Christine Couture et Marco Bacon
Chicoutimi 2021

MERCI

au Centre de services scolaire
des Rives-du-Saguenay, à
l'école des Quatre-Vents ainsi
qu'au Centre d'amitié
autochtone du Saguenay
pour leur engagement
dans le projet

PAGE DE CRÉDIT

CORESPONSABLES DE LA RECHERCHE

Christine Couture et Marco Bacon

COCHERCHEURS

Emmanuelle Arousseau, Loïc Pulido, Élisabeth Jacob, Constance Lavoie, Catherine Duquette, Dominic Bizot

ASSISTANTES DE RECHERCHE

Lauriane Blouin, Pascaline Pacmogda, Lorraine Tremblay

ASSISTANTES AU DÉVELOPPEMENT PÉDAGOGIQUE

Shannon Blacksmith-Charlish, Danysa Régis-Labbé

COORDINATION

Johanne Allard, Catherine Gagné, Isabelle Boivin, Marc Girard, Émilie Lavoie, Claudette Awashish, Josie-Ann Bonneau

PARTENAIRES

Centre de services scolaire des Rives-du-Saguenay (CSSRDS), Centre d'amitié autochtone du Saguenay (CAAS), Centre des Premières Nations Nikanite de l'Université du Québec à Chicoutimi (CPNN-UQAC), Institut Tshakapesh, Conseil de la Nation Atikamekw (CNA)

SOUTIEN FINANCIER

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES), Centre de services scolaire des Rives-du-Saguenay, Fondation de l'Université du Québec à Chicoutimi (FUQAC)

RÉVISION LINGUISTIQUE

Anne-Marie Trudel

ISBN : 978-2-923232-72-0

Pour citer ce rapport :

Couture, C., Bacon, M., Arousseau, E., Pulido, L., Jacob, E., Lavoie, C., Duquette, C., Bizot, D. (2021). *Projet Petapan : Pratiques pour soutenir la réussite d'élèves autochtones en milieu urbain*. 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).

REMERCIEMENTS

Nous tenons à remercier tous les membres du personnel de l'école des Quatre-Vents et du Centre d'amitié autochtone du Saguenay qui sont les artisans du projet Petapan. Par leur engagement, ils contribuent à la réussite des élèves autochtones, mais aussi au bien-être des familles et au rapprochement interculturel en milieu urbain. C'est un pas sur le chemin de la réconciliation qui, par l'enrichissement mutuel, offre de nouvelles pistes à explorer pour le développement de pratiques éducatives respectueuses des langues et des cultures autochtones. Le projet Petapan est un exemple d'innovation basé sur l'engagement, le respect, la rencontre et le partage. Merci à toutes les personnes qui poursuivent le chemin au quotidien.

TABLE DES MATIÈRES

Liste des acronymes	7
Introduction	8
Rappel historique - Projet scolaire autochtone à Saguenay ...	9
Projet Petapan	11
Accompagnement et recherche	18
Cadres de références	22
Visées du projet Petapan.....	22
Réussite éducative.....	24
Sécurisation culturelle	26
Éducation interculturelle - éducation inclusive	29
Regard écosystémique.....	31
Pratiques pour soutenir la réussite d'élèves autochtones ...	34
Pratiques de gestion scolaire	37
Pratiques pour soutenir l'implication parentale	39
Pratiques enseignantes	41
Pratiques des services d'aide et de soutien à l'élève (services éducatifs complémentaires)	42
Pratiques d'aide et de soutien en orthopédagogie	42
Pratiques d'aide et de soutien en éducation spécialisée.....	44
Pratiques d'aide et de soutien en travail social	45
Pratiques d'aide et de soutien en orthophonie	45
Pratiques d'aide et de soutien en psychologie	46
Pratiques d'accompagnement.....	47
Méthodologie	49
Approche de recherche collaborative	50
Participants à la recherche données recueillies entre participant à la recherche et Analyse de données (données recueillies page 53)	51
Analyse des données.....	54
Limites de l'étude	56



Présentation des pratiques évoquées pour soutenir la réussite des élèves autochtones	58
Pratiques de gestion	59
Pratiques culturelles	63
Cours de langues et de cultures	66
Pratiques d'enseignement.....	69
Pratiques de soutien à l'enseignement et collaborations professionnelles	76
Pratiques de soutien en travail social.....	78
Service de garde	80
Priorités, défis et retombées	82
Retombées	92
Présentation du modèle Petapan	99
Principaux constats et pistes à retenir pour soutenir la réussite d'élèves autochtones en milieu urbain	105
Pistes à retenir pour soutenir la réussite d'élèves autochtones en milieu urbain	109
Synthèse	110
Propos de conclusion : un pas vers la réconciliation	112
Annexes.....	115
Annexe 1 : Inventaire des pratiques en développement (2017-2019).....	116
Annexes 2 : ressources pédagogiques et contributions de parents autochtones étudiantes au baccalauréat en éducation préscolaire et enseignement primaire à l'uqac .	125
Annexe 2-A : Trousse de conscience phonémique	125
Annexe 2-B : Répertoire de ressources pédagogiques	126
Annexe 2-C : Projet territoire	161
Annexe 2-D : Ressources en langue Atikamekw	173
Références bibliographiques	176

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 : Participants aux entretiens (2018-2019)	52
Tableau 2 : Priorités, défis et retombées - Gestionnaires du projet	82
Tableau 3 : Priorités, défis et retombées - Enseignantes des classes autochtones	83
Tableau 4 : Priorités, défis et retombées - Enseignantes des classes allochtones	85
Tableau 5 : Priorités, défis et retombées - Responsables des cours de langues et de cultures	86
Tableau 6 : Priorités, défis et retombées - Personnel des services éducatifs c omplémentaires	88
Tableau 7 : Priorités, défis et retombées - Personnel scolaire	90
Tableau 8 : Priorités, défis et retombées - Parents des élèves autochtones	91
Tableau 9 : Rappel des éléments des cadres de références	116
Tableaux 10-A à 10-G : Inventaire des pratiques 2017-2019 ...	117

LISTE DES ENCADRÉS

Encadré 1 : Caractéristiques des pratiques de gestion du projet Petapan	62
Encadré 2 : Caractéristiques des pratiques culturelles du projet Petapan	68
Encadré 3 : Caractéristiques des pratiques d'enseignement du projet Petapan	75
Encadré 4 : Caractéristiques des pratiques de soutien et des collaborations professionnelles	81
Encadré 5 : Apports pour les élèves allochtones évoqués par les répondants	92
Encadré 6 : Facteurs de réussite pour les élèves autochtones évoqués par les répondants	93
Encadré 7 : Indicateurs de sécurisation culturelle évoqués par les répondants	98

LISTE DES FIGURES

Figure 1 : Rôles des comités au sein du projet Petapan.....	13
Figure 2 : Modèle hybride inscrivant la sécurisation culturelle au cœur d'une éducation inclusive	23
Figure 3 : Contexte de sécurisation culturelle	28
Figure 4 : Modèle écosystémique des systèmes emboîtés (Bronfenbrenner, 1996)	33
Figure 5 : Pratiques éducatives pour soutenir la réussite d'élèves autochtones	35
Figure 6 : Modèle de la persévérance scolaire (selon le CRÉPAS, 2014)	36
Figure 7 : Dimensions des compétences professionnelles - Gestion d'un établissement d'enseignement	38
Figure 8 : Pratiques enseignantes - Pratiques d'enseignement	41
Figure 9 : Les trois mouvements d'analyse.....	55
Figure 10 : Modèle écosystémique contextualisé au projet Petapan	100
Figure 11 : Modèle Petapan	103

LISTE DES ILLUSTRATIONS

1 - Fresque de l'école S'unir pour mieux bâtir (École des 4 Vents & Mosaïque Sociale, 2016)	17
2 - École des Quatre-Vents	63
3 - Activités culturelles	64
4 - Rencontre et partage culturel	65
5 - Cours de langues et de cultures	69
6 - Aménagement des classes autochtones.....	72
7 - Maquette du territoire.....	75

LISTE DES ACRONYMES

AADNC	Affaires autochtones et Développement du Nord Canada
CAAS	Centre d'amitié autochtone du Saguenay
CNA	Conseil de la Nation Atikamekw
CPNN-UQAC	Centre des Premières Nations Nikanite de l'Université du Québec à Chicoutimi
CSSRDS	Centre de services scolaire des Rives-du-Saguenay
CVR	Commission de vérité et réconciliation du Canada
UQAC	Université du Québec à Chicoutimi
MEES	Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur
CEPN	Conseil en Éducation des Premières Nations

INTRODUCTION

Dans la mouvance des initiatives engagées pour mettre en place les conditions favorables à la persévérance scolaire et à la réussite des élèves autochtones, ce rapport présente des exemples de pratiques développées par des gestionnaires, enseignantes, intervenantes et partenaires dans le cadre d'un projet réalisé au Centre de services scolaire des Rives-du-Saguenay (CSSRDS). Lancé en 2016 par des parents autochtones, en collaboration avec le Centre d'amitié autochtone du Saguenay (CAAS), ce projet consiste à développer des services, dans une école de quartier, pour mieux répondre aux besoins des élèves autochtones et de leur famille en milieu urbain. Le CPNN-UQAC s'est joint au projet pour accompagner les acteurs dans le développement de pratiques pour soutenir la réussite des élèves et en faire l'étude. Ce rapport est donc le fruit d'un travail collectif ayant comme but de travailler ensemble à la réussite d'élèves autochtones en milieu urbain. Le partage des pratiques développées par différents acteurs s'inscrit dans un effort collectif de recherche de stratégies et de dispositifs pour mieux accompagner et soutenir les élèves et leur famille. C'est dans un mouvement d'amélioration continue que l'ensemble de ces pratiques sont présentées dans ce rapport. Les acteurs qui travaillent à les mettre en œuvre sont toujours en questionnement et en processus de développement. Il s'agit de poser un regard situé dans le temps qui témoigne du travail accompli depuis le début du projet, de 2016 à 2020.

RAPPEL HISTORIQUE- PROJET SCOLAIRE AUTOCHTONE À SAGUENAY

En 2014 et 2015, lors de consultations organisées par le CAAS, les membres ont mentionné l'importance de développer un service scolaire répondant aux besoins et aux préoccupations des Premières Nations en milieu urbain. De ces consultations étaient ressortis les défis qu'affrontaient les parents tels que la difficulté que représentent la transmission, la préservation et la pérennité des langues et des cultures autochtones en milieu urbain tout comme la méconnaissance des milieux scolaires relativement à leurs cultures, langues et réalités. À ce moment, l'idée de concevoir, au primaire, un projet scolaire autochtone culturellement sécurisant où la transmission des langues et des cultures serait centrale, où la transmission d'une fierté identitaire serait valorisée, favorisant ainsi la réussite et la persévérance scolaire des jeunes, a fait l'unanimité.

Une forte mobilisation et une solide concertation entre le CSSRDS, le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES), le Conseil en Éducation des Premières Nations (CEPN) et le CAAS mène au lancement du projet Tshiueten¹ à l'automne 2016. En janvier 2017, le CSSRDS annonce devoir mettre un terme au projet en raison des problèmes de financement. Devant cette nouvelle, les parents, qui déjà voient l'ampleur des effets positifs de ce projet, se mobilisent avec le CEPN et le CAAS pour que cette décision soit revue. Finalement, les discussions ont mené à la poursuite du projet sous une autre forme, actuellement le projet Petapan.

Grâce au soutien financier de Patrimoine canadien dans le cadre du programme des langues et cultures autochtones, le CAAS est responsable de l'offre de services pour les cours de langues et de cultures depuis l'automne 2017, contribuant ainsi à la présence de responsables de langues et des cultures autochtones dans les murs de l'école. Encore à ce jour, les parents du CAAS se rencontrent régulièrement pour discuter des enjeux qui touchent l'éducation de leurs enfants, la

¹ Tshiueten : signifie *Vent du Nord* en langue innue.

transmission, la revitalisation et la préservation des langues et cultures autochtones en milieu urbain au sein d'un groupe d'implication parentale organisé par le CAAS et ouvert à tous ses membres. Au sein de ce groupe, les parents peuvent, entre autres, nommer leurs préoccupations ou leurs souhaits à l'égard du projet Petapan; ils ont d'ailleurs choisi le nom Petapan qui signifie « Lorsque le soleil se pointe », « La levée du jour », « L'aube ».



PROJET PETAPAN

Comme mentionné précédemment, le projet Petapan est né d'une initiative de parents autochtones de Saguenay désirant avoir un projet scolaire pour sécuriser leurs enfants et maintenir leurs langues et leurs cultures. Fort de cette mobilisation, le CAAS et le CSSRDS ont établi, en étroite collaboration, les bases du projet Petapan. En langues innue et atikamekw, Petapan signifie « aube », nom choisi par les parents pour symboliser l'espoir. Le projet Petapan se réalise dans une école de quartier qui accueille des élèves innus et atikamekw qui habitent différents quartiers de Saguenay. Dans le cadre de ce projet, le CAAS offre des cours de langues et de cultures qui complètent les services éducatifs sous la responsabilité du CSSRDS et partage une expertise sur la scolarisation et l'identité des enfants autochtones. L'une des visées de ce projet est de développer des pratiques éducatives novatrices, respectueuses des préoccupations des parents et de leur culture, pour soutenir la réussite d'élèves autochtones en milieu urbain. Afin de soutenir la mise en place de ces pratiques et de les documenter, des chercheurs du Département des sciences de l'éducation de l'UQAC, associés au CPNN, se sont joints au projet pour deux ans. Cette collaboration permet de partager l'expérience du projet Petapan grâce à un volet recherche.

Le projet Petapan veut offrir aux élèves autochtones un milieu de vie sain, sécurisant, stimulant et accueillant ainsi que des contextes d'apprentissage où ils peuvent bouger, expérimenter et manipuler. Ce projet mise sur la valorisation des traditions, des langues et des cultures des Premières Nations par différents moyens, dont un accès à une littérature jeunesse qui les représente, un aménagement de l'école qui intègre plusieurs éléments des cultures autochtones, des cours de langues et de cultures ainsi que des camps linguistiques offerts par le CAAS. L'implication des parents est au cœur de ce projet pour faire la promotion de la persévérance scolaire. Pour favoriser cette implication, un parent autochtone siège au conseil d'établissement de l'école, et un groupe d'implication parentale est organisé au CAAS. Parmi les services

disponibles à l'école, notons : une travailleuse sociale pour offrir du soutien aux parents qui assure aussi une présence au CAAS; un enseignement adapté aux élèves autochtones; des services de francisation; des services d'éducation spécialisée et une enseignante en orthopédagogie ; un personnel scolaire sensibilisé à la culture et à la réalité autochtones; un service de garde ainsi qu'un transport scolaire offert gratuitement pour tous les élèves, matin et soir. Un service d'aide aux devoirs est aussi offert au CAAS en fin de journée. Des étudiants autochtones de l'UQAC, inscrits au baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire, y travaillent pour accueillir les enfants et les aider à faire leurs travaux scolaires.

Pour établir les bases de ce projet, un comité des partenaires et un comité de concertation ont été mis en place afin de discuter des orientations, des modalités de travail et du partage des rôles et responsabilités. Le comité des partenaires est formé de représentants du Centre de services scolaire, responsables de la gestion du projet et des services éducatifs; de représentants du CAAS, responsables des cours de langues et de cultures, des activités culturelles et de la collaboration école-famille; de représentants du CPNN-UQAC, responsables de l'accompagnement et de la recherche; ainsi que de représentants de l'Institut Tshakapesh et du Conseil de la Nation Atikamekw (CNA) qui agissent à titre de conseillers en langues et cultures. S'ajoutent à ces partenaires des représentants du ministère de l'Éducation et de l'Enseignement Supérieur (MEES) qui valident les décisions au regard du programme de formation et assurent le financement. Le comité de concertation comprend du personnel enseignant, des professionnels et des membres du personnel scolaire qui discutent des orientations et des modalités, selon ce qui se vit à l'école, avec les membres du comité des partenaires. Notons que ce qui se vit à l'école pour soutenir la réussite des élèves autochtones, dans une perspective d'ouverture, de mise en partage et de valorisation de la culture, est au cœur de toutes ces discussions.



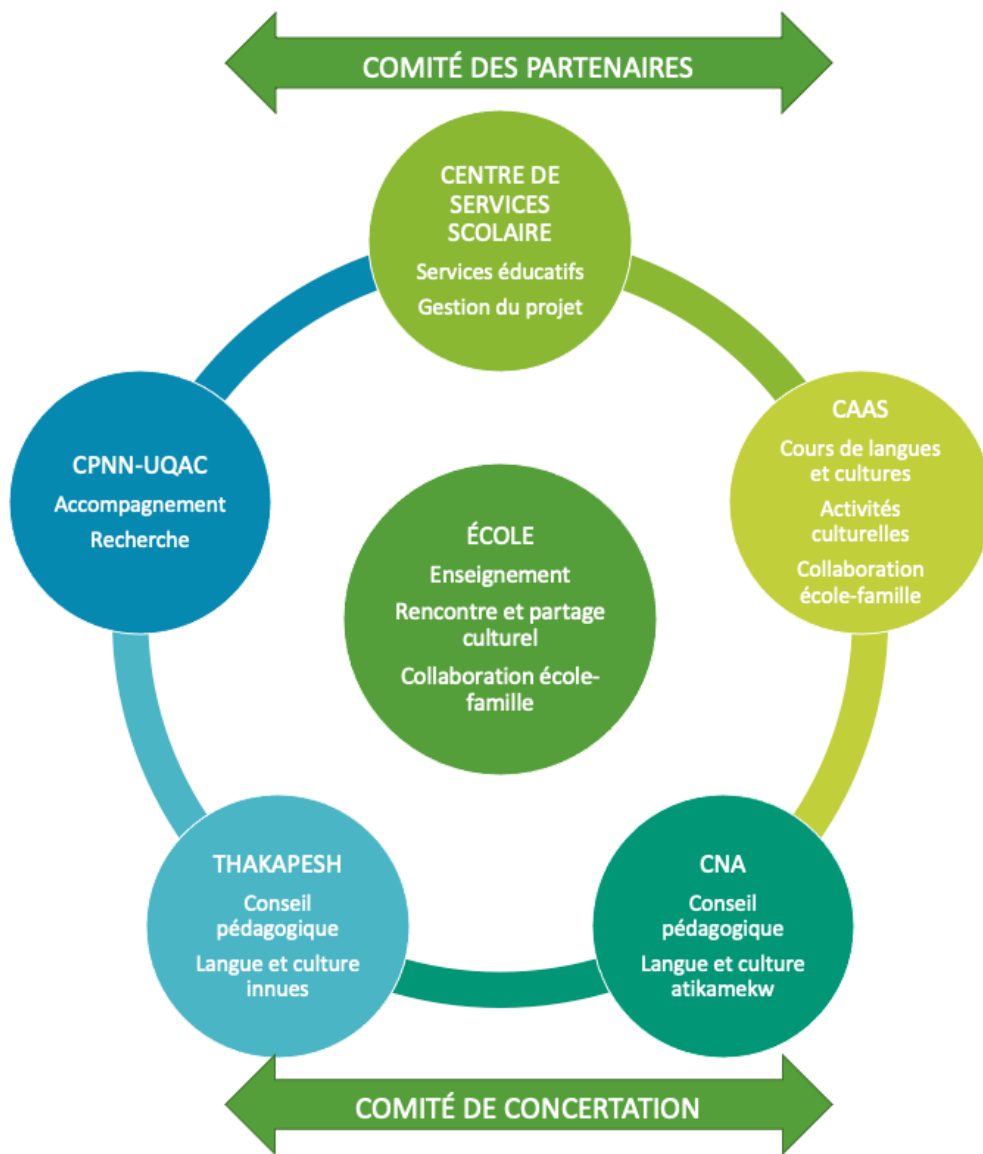


Figure 1 : Rôles des comités au sein du projet Petapan

Le financement attribué par le MEES au CSSRDS est destiné à l’ouverture et au fonctionnement de deux classes autochtones au sein de l’école, selon le nombre d’élèves inscrits. Le MEES a accordé un financement en 2018-2019 et 2019-2020 au CAAS pour offrir un service d’aide aux devoirs aux élèves autochtones présents sur le territoire du Centre de services scolaire.



Un financement de Patrimoine Canada dans le cadre du programme des langues autochtones (ILA) est aussi attribué au CAAS pour les cours de langues et de cultures. Ceux-ci ont été intégrés dans le temps non réparti de l'horaire des élèves pour les années 2017-2018 et 2018-2019. Pour l'année 2019-2020, ils sont intégrés dans le temps non réparti de l'horaire pour les élèves du préscolaire et du premier cycle alors qu'ils sont offerts sur l'heure du dîner pour les élèves de deuxième et de troisième cycles, pour des raisons organisationnelles liées entre autres aux contraintes de la grille-matières. De façon plus ponctuelle (2017-2019), un financement a été octroyé par le MEES au centre des Premières Nations Nikanite de l'UQAC pour le volet recherche. La Fondation de l'Université du Québec contribue aussi à ce volet par une subvention de recherche. Notons par ailleurs que le financement du Ministère dont dispose le CSSRDS ne couvre pas tous les frais du projet. Il permet d'ouvrir deux classes multiâges pour les élèves autochtones à l'école des Quatre-Vents tandis que le CSSRDS complète l'initiative en ressources professionnelles vouées au projet. La composition de ces classes multiâges se fait selon les inscriptions et se présente comme suit depuis le début du projet :

- Année 1 Préscolaire / 1^{er} cycle - 15 élèves
- Année 2 Préscolaire / 1^{er} et 2^e cycles - 19 élèves
- Année 3 Préscolaire (4-5 ans) et 1^{re} année avec soutien pour la lecture / 1^{er} et 2^e cycles - 24 inscrits – 19 élèves
- Année 4 Préscolaire (4-5- ans) / 1^{er} cycle - 33 inscrits – 26 élèves
 - accueil des élèves de 2^e et 3^e cycles dans les autres classes à la demande des parents

Le CSSRDS prévoit des ressources professionnelles supplémentaires pour répondre aux besoins des élèves et des parents. Des ressources professionnelles en travail social, en orthophonie, en orthopédagogie et en éducation spécialisée sont ainsi mises à contribution pour soutenir la réussite des élèves et assurer le suivi auprès des familles.

Le volet linguistique et culturel est une priorité dans le cadre du projet Petapan. À l'école, les enfants autochtones reçoivent d'une heure trente à deux heures d'enseignement de la langue



innue ou atikamekw. Le volet langagier et culturel dépasse l'enseignement formel dans le cadre scolaire. Les activités menées pour la transmission et l'enseignement des langues et des cultures innue et atikamekw sont multiples et impliquent des acteurs de différents milieux (scolaire, familial, communautaire). Ces activités se déploient à l'école pendant les cours de langues et de cultures innue/atikamekw; au CAAS avec les parents lors des groupes d'implication parentale et des activités familiales les fins de semaine; avec les responsables en langues et cultures du CAAS et les intervenants externes à l'occasion des camps linguistiques; ainsi qu'avec des ressources innue/atikamekw pour l'aide aux devoirs offerte au CAAS.

Le CAAS est chargé des enseignements des langues innue et atikamekw. Les responsables de cours de langues et de cultures sont au cœur des activités culturelles dans le cadre de ce projet. Deux responsables en langues et cultures (un Innu et un Atikamekw) et quelques remplaçants sont ainsi employés et reçoivent de la formation continue de différents organismes : l'Institut Tshakapesh, le Conseil en éducation des Premières Nations, l'Université du Québec à Chicoutimi et le Conseil de la Nation Atikamekw. Les responsables en langues et cultures disposent depuis 2018 d'un local dédié à leur enseignement. Ils travaillent à partir du CAAS pour leur planification pédagogique, mais sont présents à l'école à raison de quatre ou cinq heures par semaine. Ils agissent comme modèles linguistiques et culturels auprès de tous les enfants et du personnel de l'école. Ils s'investissent également au sein de projets scolaires en collaboration avec le personnel enseignant et les autres professionnels. De plus, ils représentent des modèles de réussite et de persévérance auprès des élèves, car la plupart étudient à l'Université. Depuis 2019, les responsables des cours de langues offrent aussi des cours de langues innue et atikamekw au service de garde pour les enfants allochtones. Il importe de souligner que la réalisation du projet Petapan repose sur l'engagement d'une équipe-école et de partenaires dévoués qui travaillent, au quotidien, à faire une différence dans l'expérience scolaire que vivent les élèves autochtones et tous les élèves de l'école. Direction, personnel enseignant, responsables des cours de langues et de cultures, professionnels du CSSRDS et du CAAS ainsi que tous les membres du personnel scolaire sont les véritables artisans de ce projet novateur. C'est grâce à leur engagement que des pratiques voient le jour et se consolident pour soutenir la réussite des élèves, mais aussi pour



mettre en partage des références culturelles riches de leurs différences. C'est ainsi que le vivre-ensemble s'inscrit dans un esprit de rencontre et de partage culturel dont peuvent bénéficier tous les élèves de l'école des Quatre-Vents. Le projet éducatif de l'école, *S'unir pour mieux bâtir* (École des 4 Vents & Mosaïque Sociale, 2018), témoigne de cet esprit de rencontre et de partage. C'est d'ailleurs l'un des points forts de ce projet qui voulait, dès le départ, mobiliser tous les membres de l'équipe-école dans un effort collectif de reconnaissance, de mise en valeur et de prise en compte des cultures, dans l'accueil des élèves autochtones et de leurs parents.





1- Fresque de l'école S'unir pour mieux bâtir (École des 4 Vents & Mosaïque Sociale, 2018)

Fresque réalisée par les élèves de toute l'école, avec la collaboration de Mosaïque sociale, organisme à but non lucratif de Roberval ayant comme mission de rassembler la population par les arts en favorisant entre autres l'éducation, la solidarité, l'entraide, les échanges interculturels et intergénérationnels.



ACCOMPAGNEMENT ET RECHERCHE

Dans le cadre du projet Petapan, une offre d'accompagnement a été élaborée pour soutenir le personnel enseignant et les intervenants travaillant à développer des pratiques pour soutenir la réussite des élèves autochtones. À cette fin, des professeurs du Département des sciences de l'éducation de l'UQAC ont été mis à contribution pour concevoir, avec le personnel enseignant et les intervenants, des pratiques éducatives qui soutiennent la réussite d'élèves autochtones par l'intégration d'éléments culturels (Brant Castellano *et al.*, 2014; Kanu, 2007) et l'implication de la famille. Cette offre d'accompagnement voulait répondre au besoin de formation de ces personnes œuvrant auprès d'élèves autochtones (Québec. Assemblée nationale, Commission permanente de l'éducation, 2007).

Afin de documenter les pratiques développées, un volet recherche permet aussi de déterminer des éléments structurants et des défis à relever pour soutenir la réussite d'élèves autochtones en milieu urbain. Dans ce contexte, l'analyse de ces pratiques génère ainsi des connaissances pouvant être diffusées plus largement dans les milieux de pratique, de recherche et de formation. Les résultats de cette étude pourront être réinvestis dans la formation à l'enseignement auprès de tous les étudiants, autochtones ou non, ce qui peut contribuer à former le personnel enseignant à l'intégration de pratiques d'enseignement et de savoirs autochtones dans les salles de classe, en réponse aux recommandations de la Commission de Vérité Réconciliation du Canada (CVR) (2015) et de la Déclaration des Nations Unies sur les droits des peuples autochtones (Déclaration des Nations Unies sur les droits des peuples autochtones, 2008). Ces résultats pourront aussi être utilisés dans différents contextes d'accompagnement visant l'amélioration continue de pratiques d'enseignants et d'intervenants œuvrant auprès d'élèves autochtones.

Un des enjeux déterminants pour favoriser la réussite des élèves autochtones serait le maillage entre la culture et les pratiques éducatives (Battiste, 2017; Brant Castellano *et al.*, 2014; Kanu, 2007). Considérant qu'au Québec, environ 55 % des populations autochtones résident dans les

centres urbains hors de leur communauté (Anderson, 2019; Regroupement des centres d'amitié autochtones du Québec, 2018), le maillage entre culture et pratiques éducatives présente des défis importants (Direction des services aux autochtones et du développement nordique & Direction des services aux autochtones et du développement nordique, 2015). Ces défis concernent autant l'intégration des modèles d'apprentissage qui prennent en considération les cultures autochtones (Conseil canadien sur l'apprentissage, 2007), l'intégration des savoirs culturels et des pratiques d'enseignement autochtones (Beckford & Russel, 2012; Campeau, 2019; CVR, 2015; Duquette & Couture, 2018, 2020; Lavoie, 2016b; Lavoie *et al.*, 2014; Melby-Lervåg & Lervåg, 2014) que l'apprentissage de la langue de scolarisation auprès des élèves autochtones ainsi que d'autres questions relatives au développement de l'enfant (Fortune & Tedick, 2008; Jacob, 2017). Il s'agit d'une question complexe qui nécessite de multiples expertises, ce qui explique l'importance d'y travailler collectivement en respectant la zone d'intervention de chacun.

Le développement de pratiques éducatives pour soutenir la réussite d'élèves autochtones s'effectue à différents niveaux (l'école, la classe, les services éducatifs, la famille, la communauté) et mobilise différents acteurs (directions, personnel enseignant, professionnels, parents, partenaires). Le maillage recherché entre la culture des élèves et les pratiques éducatives amène à s'interroger sur l'enseignement des disciplines scolaires, dans un contexte où le Programme de formation de l'école québécoise (Québec. Ministère de l'Éducation, 2006) prévaut, mais aussi l'organisation des services professionnels prévus pour soutenir la réussite de tous les élèves. La situation de plurilinguisme des élèves autochtones pose aussi des défis pour lesquels le personnel enseignant et les professionnels ne sont pas nécessairement préparés (Mowatt-Gaudreau, 2013). Tout en réfléchissant à l'apprentissage de la langue de scolarisation en contexte plurilingue, le maintien de la langue maternelle et de la culture engendre d'autres défis en matière de collaboration avec des partenaires autochtones et d'organisation scolaire.

De façon globale, les questions relatives au développement de l'enfant et aux modèles d'apprentissage suscitent aussi des réflexions sur la façon d'enseigner et d'intervenir auprès des



élèves (Marker, 2011a, 2011b). L'implication des parents et de la famille représente un autre défi à relever pour soutenir la réussite des élèves en milieu urbain. Le développement de pratiques pour y arriver doit donc se faire de façon systémique, en mobilisant tous les acteurs du milieu pour que chacun puisse y contribuer selon son rôle et ses responsabilités.

Afin de relever les défis évoqués précédemment, une offre d'accompagnement a été élaborée par les professeurs de l'UQAC engagés dans le projet. À partir des besoins établis au départ, cette offre proposait de réfléchir, avec les acteurs du milieu, à la façon d'évaluer les élèves autochtones, de travailler l'apprentissage de la langue de scolarisation tout en permettant de faire des apprentissages inhérents à la langue maternelle, d'intégrer des savoirs culturels autochtones à l'éducation préscolaire et dans l'enseignement des disciplines scolaires ainsi que de favoriser des environnements éducatifs représentatifs de la culture des élèves. Des échanges se sont alors engagés en petites équipes pour réfléchir à ces questions, selon les besoins du personnel enseignant et des intervenants concernés. Notons qu'en début de projet, cette réflexion s'ajoutait à plusieurs chantiers déjà en cours, dont l'aménagement de l'école et des classes, la préparation d'activités collectives pour impliquer le personnel enseignant et les élèves de l'école dans le projet, ainsi que des communautés d'apprentissage professionnelles sur les stratégies de lecture.

Devant l'ampleur des chantiers en cours, le personnel enseignant a manifesté le besoin de ralentir la cadence et de faire appel à l'équipe de recherche de façon ponctuelle, selon les besoins ressentis. C'est ainsi que les questions de départ ont été reprises graduellement, lorsque les enseignants et les intervenants en exprimaient le besoin. D'autres questions se sont ajoutées à la réflexion, comme celles de la gestion des classes multiâges et de l'utilisation du matériel qui en découle. Un accompagnement a aussi été offert aux responsables de cours de langues et de cultures par le CPNN-UQAC. Un membre de l'équipe de recherche assumait cet accompagnement. Pour alimenter la réflexion, la direction de l'école, les enseignantes des classes autochtones, une orthopédagogue, une travailleuse sociale, une responsable du service de garde et des enseignantes des classes qui accueillent les élèves autochtones de deuxième et de troisième cycles



ont aussi participé au Colloque sur la persévérance et la réussite scolaires chez les Premiers Peuples qui s'est tenu, en 2019, au Palais des congrès de Montréal.

Les pratiques documentées dans cette étude sont ancrées dans un contexte où les possibilités et les contraintes du milieu influencent nécessairement les choix des acteurs. Comme en témoignent les ajustements relatifs à l'accompagnement, le développement de pratiques est un processus parsemé d'essais et d'adaptations qui s'opèrent au fil du temps dans un contexte où chaque acteur cherche des pistes, des outils et des solutions tout en gérant la complexité de sa tâche au quotidien. C'est donc progressivement, dans un contexte où les défis à relever sont multiples, que les pratiques se sont développées. Il est donc important de situer celles-ci dans leur contexte pour reconnaître les éléments structurants, les limites et les retombées pour les élèves, les parents et les membres de l'école. Dans cette intention, la question de recherche se présente comme suit :

Quelles sont les pratiques éducatives les plus structurantes, les limites et les retombées de ces pratiques développées pour soutenir la réussite d'élèves autochtones et leur famille, en milieu urbain, dans le cadre du projet Petapan?

Les objectifs de cette recherche sont les suivants :

- 1) Documenter les pratiques développées pour soutenir la réussite des élèves autochtones à l'école, dans la classe et sur le plan des services éducatifs.
- 2) Documenter les savoirs autochtones mobilisés pour soutenir la réussite des élèves.
- 3) Analyser les éléments structurants et les limites des pratiques développées conjointement pour soutenir la réussite des élèves autochtones.
- 4) Analyser les retombées des pratiques développées conjointement pour les élèves, les parents et l'ensemble de l'école.

Pour atteindre ces objectifs, quelques balises théoriques s'imposent. Afin de les établir, la prochaine section présente les cadres de références auxquels cette étude fait appel selon trois axes : les visées du projet, le modèle du projet Petapan et les catégories de pratiques analysées. Ces trois axes permettent de situer les visées éducatives de ce projet, de le présenter de façon systémique et de circonscrire l'objet d'étude, soit les différentes pratiques analysées.

CADRES DE RÉFÉRENCES

Cette section permet de situer le projet Petapan et l'analyse des pratiques pour soutenir la réussite d'élèves autochtones en milieu urbain autour de trois axes. Un premier axe fait état des visées du projet Petapan. Il situe les buts éducatifs au regard de différents cadres de références pour se donner quelques repères en matière de réussite éducative. Un deuxième axe présente un modèle systémique afin de comprendre les possibles interactions entre les acteurs. Le troisième axe définit les pratiques développées pour soutenir la réussite d'élèves autochtones selon différentes catégories. Avec ces trois axes, il est possible d'analyser les pratiques sous l'éclairage des visées du projet et du système dans lequel il s'inscrit.

VISÉES DU PROJET PETAPAN

Le projet Petapan préconise d'emblée une approche de sécurisation culturelle (Ball, 2008; Brascoupé & Waters, 2009; Lévesque *et al.*, 2014, 2019; Mareschal & Denault, 2020) pour soutenir la réussite d'élèves autochtones en milieu urbain. Cette approche souligne l'importance de porter une attention toute particulière à la culture des élèves pour renforcer leur fierté et leur identité culturelle (Tinkham, 2013). Considérant le contexte dans lequel s'inscrit le projet, une école de quartier en milieu urbain, le développement de pratiques pour soutenir la réussite des élèves autochtones fait aussi appel à l'éducation interculturelle qui permet l'enrichissement mutuel, valorise la diversité et le partage culturels tout en développant une image de soi plus positive des élèves qui reconnaît le mérite de leur héritage culturel (Banks & McGee Banks, 2010; Battiste, 2017; Campeau, 2019). Pour que la sécurisation culturelle puisse être assurée dans une école en milieu urbain, le cadre de l'éducation inclusive (Bergeron & Granger, 2016) s'applique aussi dans le sens d'une école qui, plutôt que d'effacer les différences, les met en valeur et se place au service de la réussite de tous les élèves, en visant le développement du plein potentiel de chacun (Québec. Conseil supérieur de l'éducation [CSÉ], 2017). L'éducation inclusive s'inscrit d'ailleurs dans une approche systémique et holistique (M. Potvin, 2014; CSÉ, 2017), faisant écho aux modèles d'apprentissage autochtones (Archambault, 2010; Dragon, 2007). Il s'agit d'envisager un modèle

hybride qui intègre des perspectives autochtones dans le cadre d'une éducation inclusive, en cherchant des points de rencontre plutôt que d'opposer les modèles.

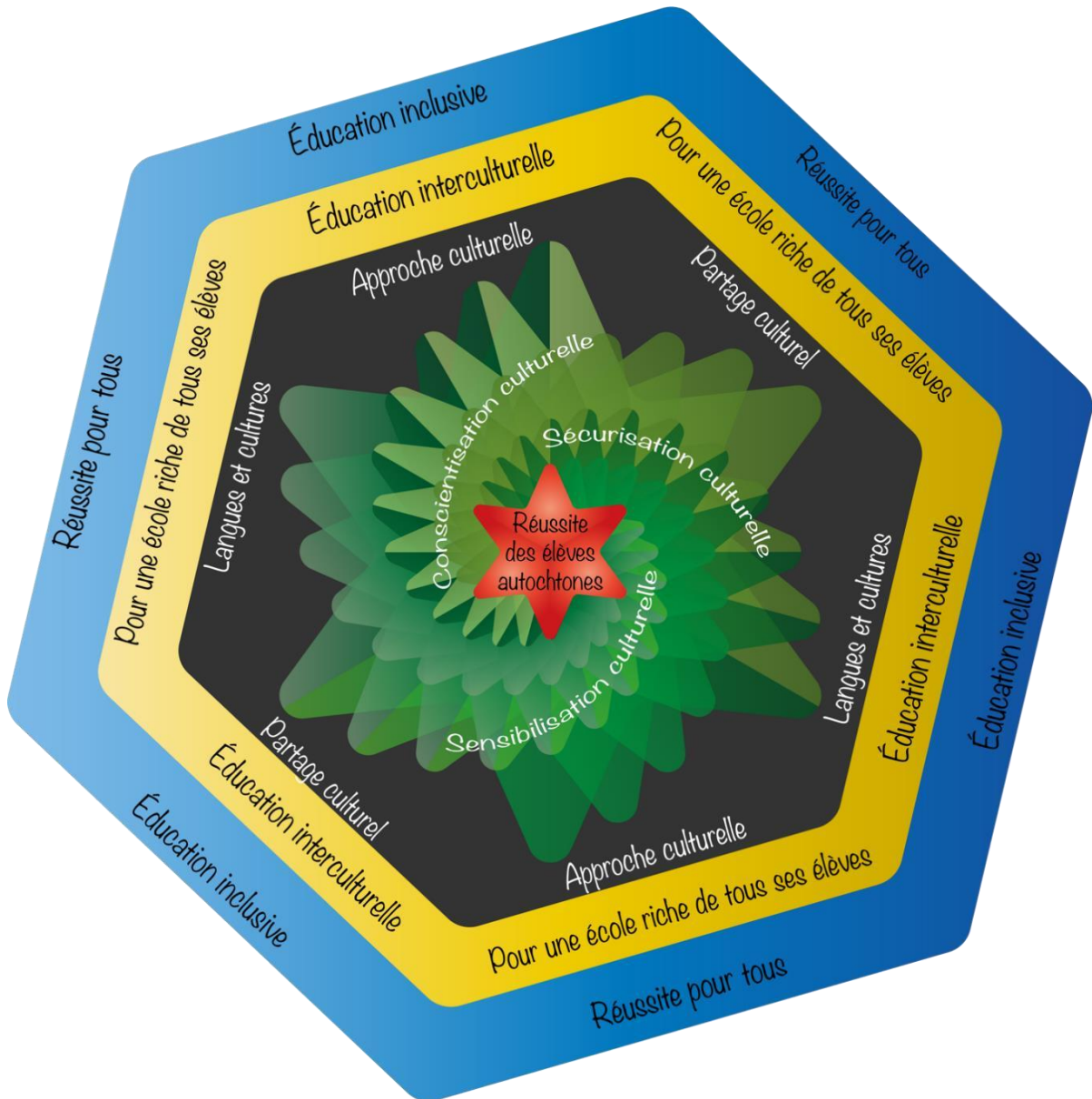


Figure 2 : Modèle hybride inscrivant la sécurisation culturelle au cœur d'une éducation inclusive



Comme l'illustre la figure ci-dessus, la réussite des élèves autochtones passe par leur sécurisation culturelle, d'où l'importance d'une approche qui met en valeur leur culture (Marker, 2011a), en s'inspirant des modèles d'apprentissage et des pédagogies autochtones (Campeau, 2019). Cette sécurisation suppose un travail de conscientisation et de sensibilisation (Koptie, 2009) auprès du personnel enseignant et des autres intervenants œuvrant dans l'école. Ce travail de conscientisation et de sensibilisation concerne aussi bien les élèves que les parents de toute l'école dans un cadre plus large d'éducation interculturelle (Akkari, 2016; Banks & McGee Banks, 2010; Campeau, 2019). Globalement, c'est l'épanouissement, l'ouverture et la réussite de tous les élèves qui sont visés par un tel projet, dans le sens d'une éducation inclusive (CSÉ, 2017) qui tient compte des différences de chacun pour apporter des réponses adaptées à leurs besoins.

RÉUSSITE ÉDUCATIVE

La question de la réussite des élèves autochtones ne peut être abordée uniquement en termes de déficits scolaires (Organisation de coopération et de développement économiques [OCDE], 2018) pour les sociétés autochtones dont l'entrée dans le monde scolaire occidental date d'à peine 50 ans. La conciliation a été difficile avec la vie traditionnelle des Autochtones où les canaux de transmission des savoirs sont principalement la famille et la communauté (Guay, 2015), loin de l'idée occidentale de quantification de la réussite scolaire. Cette dernière est plutôt « associée à la conformité aux normes scolaires, lesquelles mettent en exergue les notes, les résultats aux examens, le passage en classe supérieure et l'obtention des diplômes » (Demba, 2016, p. 4). Selon certains auteurs, la réussite (P. Potvin, 2010; CSÉ, 2017) ne se limite pas à ces éléments. Il est intéressant d'aborder la question plus largement sous l'angle de la réussite éducative qui vise « le développement total ou global des jeunes : soit au niveau physique, intellectuel, affectif, social, moral (spirituel) » (P. Potvin, 2010, p. 1-2).

Selon le CSÉ (2017), la réussite éducative dépasse le simple fait d'obtenir un diplôme : elle « touche l'engagement de l'élève dans son projet éducatif, son sentiment d'appartenance à l'école et son



développement personnel et professionnel » (p. 6). Dans cette logique, la réussite éducative « intègre la réussite scolaire comme étant une dimension importante, mais non exclusive de la réussite éducative » (Pronovost, 2010, p. 2). Afin de prendre en compte les particularités des élèves autochtones relatives à leur histoire, leur langue et leur culture, il y a lieu d'envisager une autre conception de la réussite qui ne considère pas uniquement la performance scolaire selon des normes et des standards établis (Perrenoud, 2002).

Pour avoir du sens, l'apprentissage devrait faire référence « à l'histoire du sujet, à ses attentes, à ses repères, à sa conception de la vie, à ses rapports aux autres, à l'image qu'il a de lui-même et à celle qu'il veut donner aux autres » (Charlot, 1997, p. 85). Gauthier (2005) évoque la discontinuité culturelle pour expliquer « les difficultés du système scolaire formel à fournir un contexte favorable au développement des jeunes autochtones » (p. 21). Selon Baby (2010), « l'enfant de 6 ans qui entre à l'école passe d'une société, sa famille, à une autre, l'école » (p. 37). Plus ce qui se vit à l'école est différent de ce qui se vit au sein de la famille, plus l'enfant est susceptible d'éprouver des difficultés à s'adapter et à évoluer dans cet environnement. La réussite et la persévérance scolaires résultent d'interactions entre différents facteurs personnels, familiaux, communautaires, scolaires ou socioéconomiques (CSÉ, 2017). Les difficultés scolaires des élèves autochtones relèveraient « d'une méconnaissance réciproque des traits culturels, des méthodes d'enseignement et d'apprentissage ainsi que des codes de communication et d'échange propres à chaque culture » (Gauthier, 2005, p. 32). Afin d'atténuer ce choc culturel, d'adoucir les difficultés scolaires et ainsi de faciliter l'accueil de l'élève à l'école, il est suggéré de travailler sur les contenus proposés, mais aussi sur les approches et les valeurs véhiculées (Gauthier, 2005; Maheux & Gauthier, 2013), dans une perspective qui favorisera un espace de sécurisation culturelle où l'élève se sentira reconnu et sera en mesure de repérer, à l'école, des éléments de sa propre culture auxquels il pourra s'identifier (Bishop & Berryman, 2006).

Il est important, pour tous les acteurs œuvrant auprès des élèves autochtones et de leurs parents, de prendre conscience du rapport des autochtones avec le savoir, l'école et la réussite, car « ce



qui se passe dans un aspect de la vie de l'élève influence les autres aspects » (OCDE, 2018, p. 27). En effet, les pratiques développées pour soutenir la réussite des élèves ne concernent pas uniquement ce qui se fait en classe (Saint-Pierre, 2010), mais aussi tout ce qui contribue à soutenir l'élève et sa famille dans leur réalité et leur rapport à l'école. Ces pratiques doivent être pensées dans une logique d'interactions et de collaborations en cohérence avec le concept d'inclusion scolaire qui « représente un modèle pédagogique au sein duquel l'ensemble du personnel scolaire s'engage à prendre la responsabilité de l'apprentissage et de la réussite de tous les élèves » (Bergeron & Granger, 2016, p. 162). Au-delà de la réussite scolaire et de normes de performances scolaires, l'OCDE (2018) évoque des critères « de réussite et d'acquis scolaires différents et plus larges, tels que l'image positive de soi, la puissance de la culture identitaire, le bonheur et la confiance » (p. 31). La prise en compte d'une telle vision constitue une valorisation des cultures² et des valeurs autochtones qui favorisent de meilleurs apprentissages scolaires chez les élèves pour une pleine participation sociale (Mareschal & Denault, 2020). Pour cela, il est essentiel de s'intéresser aux cultures autochtones dans un mouvement de conscientisation culturelle et de sensibilisation culturelle.

SÉCURISATION CULTURELLE

L'approche de sécurisation culturelle a été adoptée en Nouvelle-Zélande dès les années 1980 comme suite au mécontentement des Maoris vis-à-vis des interventions en soins infirmiers auprès de ces communautés (Blanchet Garneau & Pepin, 2012; Lévesque *et al.*, 2014, 2019). Elle fut ensuite formalisée par Ramsden (Papps & Ramsden, 1996; Ramsden, 2002). Il s'agit avant tout de créer un milieu dépourvu de racisme et de stéréotype où les Autochtones sont considérés avec empathie, dignité et respect (Conseil canadien de la santé, 2012). Cette approche de sécurisation culturelle (*cultural safety*) provient « de la nécessité d'adopter des approches transculturelles

² Dans ce texte seront considérées les cultures atikamekw, innue et québécoise.

imaginatives pour le rétablissement dans les communautés autochtones³ » (Koptie, 2009, p. 30). La sécurisation culturelle peut être vue comme un processus dynamique basé sur une relation biculturelle, c'est-à-dire une relation qui s'établit entre deux personnes présentant des différences culturelles (Lévesque, 2015; Lévesque *et al.*, 2014; Morin-Holland, 2019; Ramsden, 2002). Dans cette relation, « la légitimité de la différence sociale et culturelle autochtone, selon qu'elle se manifeste en termes de connaissances, de pratiques, de compétences » doit être reconnue (Lévesque *et al.*, 2019, p. 16). Or, la situation initiale est souvent marquée par un « ethnocentrisme institutionnel et des rapports inégaux » (Dufour, 2015, p. 39) qui débouchent sur un déséquilibre de pouvoir au détriment de la personne autochtone (Morin-Holland, 2019). La sécurisation culturelle permet alors de rétablir un certain équilibre en redonnant du pouvoir à la personne ayant besoin de services (Brascoupé & Waters, 2009; Morin-Holland, 2019). Au sein de ce processus, la conscientisation et la sensibilisation renvoient à une réflexion personnelle sur sa propre culture de la part du professionnel engagé dans la relation biculturelle (Ramsden, 2002). La conscientisation est un premier pas vers la compréhension de la différence tandis que la sensibilisation constitue déjà une acceptation de cette différence avec la prise de conscience du pouvoir de sa propre culture et de l'impact sur autrui. L'intervenant devient alors un acteur culturellement compétent capable de s'adapter aux réalités culturelles différentes de sa propre réalité (Lévesque *et al.*, 2014). C'est dans ces conditions *sine qua non* que la sécurisation culturelle peut exister et se construire comme résultat d'une interaction sécuritaire, basée sur la confiance et qui sera évaluée par la personne autochtone (*ibid.*). La sécurisation culturelle permet donc à celle-ci non seulement d'être pleinement considérée et impliquée dans la relation, mais aussi d'évaluer le résultat de l'interaction vécue (*ibid.*). Ces éléments se retrouvent sur la figure 3.

³ Traduction libre de « the need to adopt imaginative cross-cultural approaches to recovery in Indigenous communities » (Koptie, 2009, p. 30).



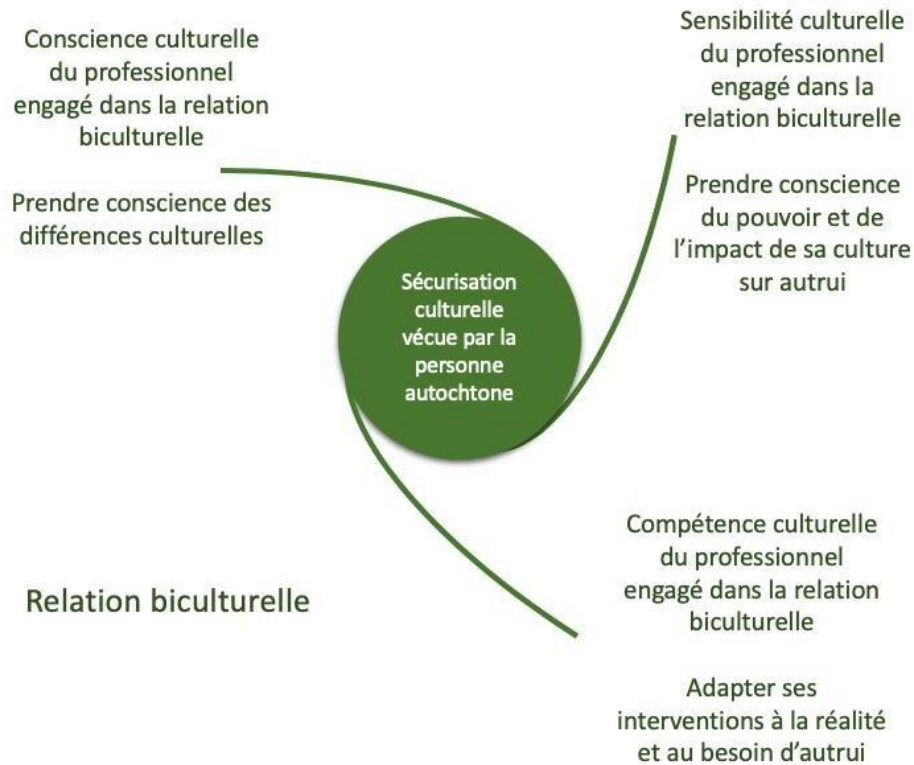


Figure 3 : Contexte de sécurisation culturelle

Blanchet et Garneau (2012) soulignent le fait que la sécurisation culturelle doit être vue comme une zone de sécurité où la différence culturelle est comprise et respectée. Dans cette perspective, la sécurisation culturelle est basée sur un partenariat égalitaire et une participation active de chacun et vise la protection du bien-être et de l'identité culturelle tout en considérant les points de vue et la réalité des personnes en situation potentielle d'insécurité (Blanchet Garneau & Pepin, 2012), ce qui est souvent le cas des populations autochtones (Christensen, 2016; Josewski, 2012; Smye & Browne, 2002).

En milieu urbain, il est important de réfléchir à ce qui peut être fait à l'échelle d'une école afin d'accueillir les élèves autochtones dans un espace culturellement sécurisant (Mareschal & Denault, 2020). Cela passe, dans le projet Petapan, par différentes activités collectives au sein du projet éducatif, qui engagent les élèves de l'école, tout son personnel et l'ensemble des parents d'élèves pour conscientiser tous les acteurs à la différence culturelle existant entre les

communautés autochtones et allochtones. Il s'agit de prendre conscience de sa propre culture et de sa réalité pour bien comprendre celle de l'autre. Ce contexte permet de générer un sentiment de sécurité et de confiance propice à la sécurisation culturelle qui favorise l'attachement sécuritaire (Dufour, 2015; Mareschal & Denault, 2020) et qui contribue à soutenir la persévérance scolaire et la réussite éducative des élèves autochtones, dans une école de quartier qui compose avec la diversité de ses élèves.

ÉDUCATION INTERCULTURELLE – ÉDUCATION INCLUSIVE

Les enjeux linguistiques et culturels que vivent les élèves autochtones en milieu urbain (Environics Institute, 2011; Regroupement des centres d'amitié autochtones du Québec, 2016) sont considérés comme une priorité et comme une richesse à partager dans le projet Petapan. Cette perspective fait appel à l'éducation interculturelle qui concerne un ensemble de moyens permettant de prendre en considération la diversité linguistique et culturelle (Québec. MEES, 2020). Il s'agit de « faire prendre conscience de la diversité [...]qui entoure [les élèves] et qui fait partie de la société dans laquelle ils vivent » (Audet, 2017, p. 50). L'éducation interculturelle soutient l'idée de mise en relation entre deux ou plusieurs groupes culturels (Akkari, 2016), dans l'intention d'établir le dialogue en considérant que la culture se renouvelle au contact de l'autre (Campeau, 2019). Il s'agit de permettre « une coexistence respectueuse de l'altérité qui reconnaît les valeurs, les styles de vie et les représentations symboliques de l'autre et en tient compte au sein même des activités d'enseignement proposées » (Campeau, 2019, p. 37-38). Cette idée d'interaction entre deux ou plusieurs groupes culturels est au cœur de la sécurisation culturelle, intimement liée à la réussite, qui passe par un travail de conscientisation et de sensibilisation (Koptie, 2009) aux réalités autochtones. Les leviers favorisant l'éducation interculturelle sont éclairants pour le projet Petapan et concernent le projet éducatif, l'implication des familles au sein de l'école en considérant leur « capital culturel, social et économique » (Audet, 2017, p. 51).



L'approche inclusive en éducation (M. Potvin, 2014) est aussi à considérer : « Refusant la normalisation, l'éducation inclusive est un processus visant à accroître la participation de tous les apprenants et à réduire leur exclusion des établissements d'éducation, des curriculums qu'ils proposent et des cultures et communautés qui les fondent. » (Fortier & Bergeron, 2016, p. 1) Cette approche vise la réussite de tous (Rousseau, 2015) et propose de valoriser la diversité (Fortier & Bergeron, 2016), en adaptant les méthodes d'enseignement et les interventions pédagogiques en fonction des besoins précis de l'élève (Rousseau, 2015; Rousseau & Dionne, 2006). Il s'agit de lutter contre l'exclusion scolaire et sociale en permettant l'expression et « le développement du plein potentiel de chacun » (CSÉ, 2017, p. 2). Dans ce contexte, l'éducation inclusive est vue comme une approche dynamique permettant de répondre positivement à la diversité des élèves en considérant les différences entre les individus non pas comme des problèmes, mais comme des opportunités pour enrichir l'apprentissage (UNESCO, 2009).

Dans un cadre d'éducation interculturelle et inclusive, il y a lieu d'examiner de manière critique les pratiques et les processus éducatifs pouvant engendrer exclusion ou discrimination afin d'agir sur ceux-ci. Il s'agit, pour le personnel enseignant, d'adopter des pratiques d'équité qui considèrent en particulier les réalités culturelles et linguistiques des apprenants, notamment celles des groupes minorisés (M. Potvin *et al.*, 2015). Ainsi, « les enseignants et les enseignantes sont invités à prendre conscience de leurs privilèges, de leur position sociale, de leurs repères culturels et de leurs préjugés, ainsi que des effets de leurs pratiques et de leurs décisions sur les élèves de groupes minorisés » (CSÉ, 2017, p. 88). Il est donc important « d'examiner l'écologie de chaque milieu pour comprendre quels sont les leviers dont celui-ci peut tirer parti » (CSÉ, 2017, p. 9). Cela suppose une transformation des contenus, des approches, des structures et des stratégies afin de s'adapter à la diversité de chacun. Un milieu inclusif se transforme et s'adapte à l'élève afin de favoriser « son plein épanouissement, l'expression maximale de ses capacités et son engagement dans une démarche d'éducation tout au long et au large de sa vie » (CSÉ, 2017, p. 88).



Dans le projet Petapan, cette approche interculturelle et inclusive passe par la mobilisation des ressources locales et la participation de tous les acteurs comme les parents, les professionnels en éducation, en travail social et en santé, dont les actions sont soutenues par les différentes politiques mises en œuvre pour favoriser la réussite des élèves autochtones dans une vision globale de ce concept. Par conséquent, il importe de jeter un regard systémique sur l'ensemble du projet avant d'entrer plus précisément dans les pratiques soumises à l'analyse.

REGARD ÉCOSYSTÉMIQUE

Le projet Petapan peut être abordé et décrit selon une approche écosystémique qui « consiste à considérer l'enfant et ses différents environnements – ou systèmes – dans une relation dynamique où l'influence est réciproque » (Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec [CTREQ], 2013, p. 5). La situation est alors envisagée de manière globale, en prenant en compte les relations, les interactions et les influences à l'intérieur de différents systèmes qui s'articulent autour de l'enfant et qui concernent la famille, la classe, l'école et la communauté. Cette orientation écologique considère que les changements qui se produisent dans la vie d'un individu sont dus aux environnements social, socioculturel et sociopolitique dans lesquels il évolue. Ainsi, le développement d'un individu peut être appréhendé selon des structures imbriquées comme des poupées russes (Bronfenbrenner, 1996) qui mettent en lumière les influences multiples résultant d'interactions entre diverses cultures et différents contextes.

Selon ce modèle, quatre systèmes sont en interaction directe ou indirecte avec l'enfant et modèlent son développement. Cette lecture amène à considérer les systèmes suivants.

1. Un macrosystème qui concerne les conditions structurelles et qui renvoie aux différents contextes institutionnel, socioculturel ou sociopolitique. Composé des croyances, des valeurs sociales et idéologiques, il influence les systèmes sous-jacents.
2. Un exosystème qui reflète les différents contextes influençant les microsystèmes. La localisation de l'école, les activités des parents, les pratiques collaboratives et la qualité



des conditions de travail du personnel éducatif font partie des éléments à considérer dans l'exosystème.

3. Un mésosystème centré sur les collaborations entre les acteurs et les différents milieux de vie dans lesquels l'enfant évolue. Il est fortement lié à la contribution et à l'organisation des différents services soutenant le projet.
4. Des microsystèmes constitués des différents milieux de vie dans lesquels évolue l'enfant (famille – école).

Par ailleurs, l'ontosystème fait référence aux diverses caractéristiques culturelles, biologiques et psychologiques de l'enfant (Belsky, 1980), ce qui permet de prendre en compte ses habiletés, ses compétences, mais aussi ses vulnérabilités (St-Louis, 2016). Ces différents niveaux sont envisagés « de façon interactive et intégrée grâce à la centration sur une composante dynamique : le sujet ou, si on préfère, l'enfant » (Larose *et al.*, 2004, p. 58). Ces éléments se retrouvent dans la figure suivante.



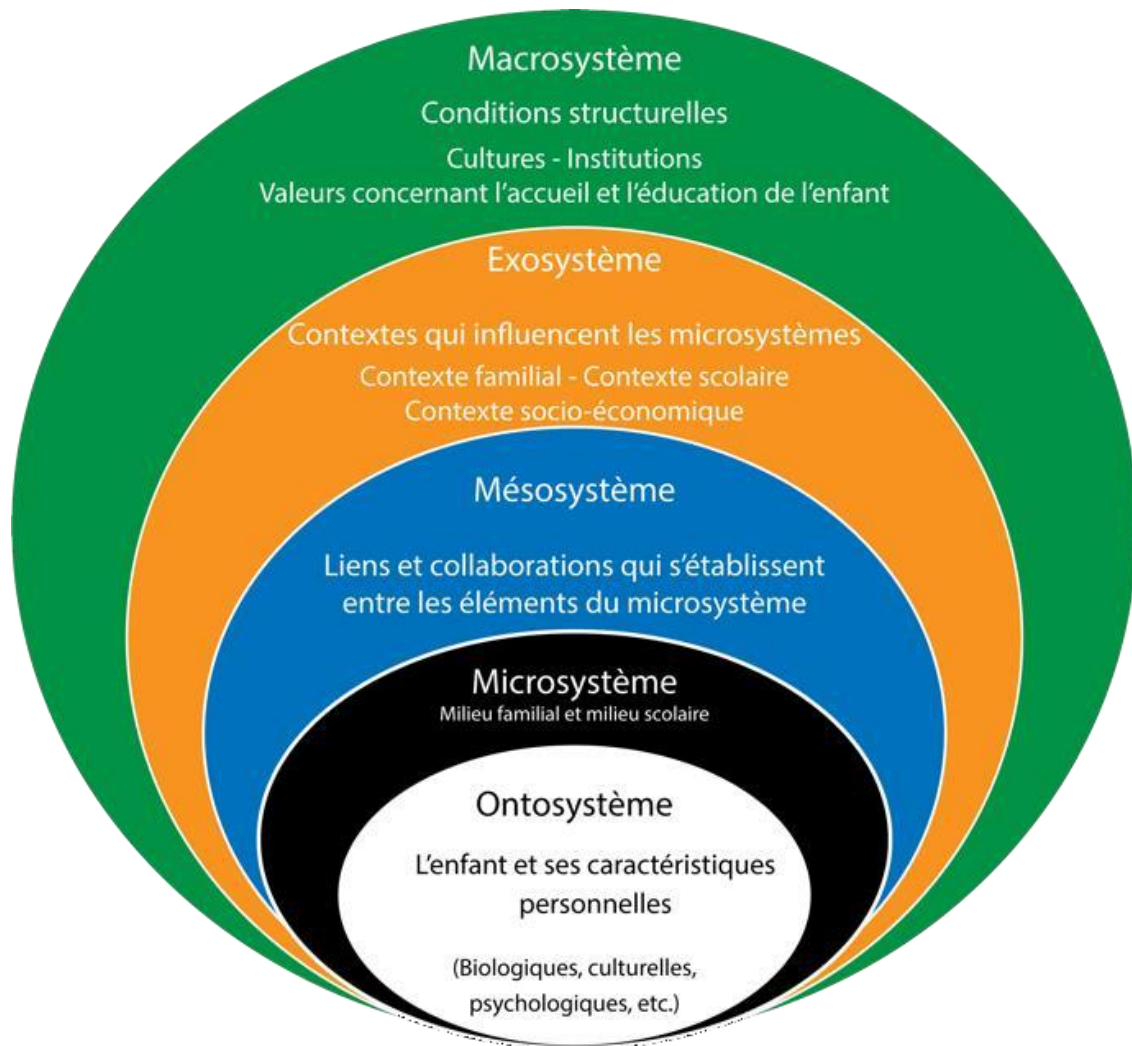


Figure 4 : Modèle écosystémique des systèmes emboîtés (Bronfenbrenner, 1996)

Inspiré de Caublot, Poli et Arnouil Deu (2014)

Selon cette perspective écosystémique, le développement de l'enfant est tributaire de choix ou de circonstances distantes du système proximal qui l'enveloppe. Or, bien souvent, ce sont les éléments directement liés à l'élève, à sa famille et au personnel enseignant (microsystème) ou, à un degré moindre, ceux liés à la collaboration et à la relation famille-école (mésosystème) qui sont considérés (Larose *et al.*, 2004) dans le développement de l'enfant. Il est rare que les valeurs idéologiques ou les croyances relevant de l'exosystème et du macrosystème soient envisagées



(*ibid.*). Ces derniers, beaucoup plus difficiles à cerner, concernent par exemple les orientations gouvernementales prescrites par le mouvement de réconciliation avec les autochtones (CVR, 2015). Ils permettent l'opérationnalisation, sur le terrain, d'éléments relevant de l'exosystème, comme la mise en place du projet Petapan, lancé en 2016 par des parents autochtones, en collaboration avec le CAAS et accueilli par le Centre de services scolaire.

Le modèle écosystémique permet l'analyse des pratiques développées dans le cadre du projet puisqu'il met en exergue les interactions entre les différentes pratiques envisagées en prenant en considération la complémentarité des acteurs et des actions relevant de différents systèmes, en cohérence avec l'approche inclusive envisagée. Ainsi, il devient possible d'analyser les éléments structurants et les limites des pratiques développées conjointement pour soutenir la réussite des élèves autochtones.

PRATIQUES POUR SOUTENIR LA RÉUSSITE D'ÉLÈVES AUTOCHTONES

Un rapport de l'OCDE sur les pratiques prometteuses pour favoriser la réussite des élèves autochtones (OCDE, 2018) souligne l'importance pour les établissements de mettre en place les ressources nécessaires. De nombreuses pratiques prometteuses y sont évoquées pour soutenir cet engagement vers la réussite. On trouve notamment : « un directeur inspirant; de solides relations entre les élèves, les parents, et les communautés locales; des enseignants compétents et dévoués; le recours à tous les leviers possibles pour faire participer les élèves et les aider à réussir; un engagement durable pour progresser » (OCDE, 2018, p. 12). On remarque que les éléments évoqués concernent 1) des pratiques de gestion, 2) des pratiques parentales, 3) des pratiques d'enseignement et 4) des pratiques d'aide de soutien des services éducatifs complémentaires. Ce rapport de l'OCDE (2018) souligne le fait que ces pratiques profitent aussi aux élèves non autochtones, à savoir que « les écoles qui réussissent intègrent les valeurs, l'histoire et les approches culturelles autochtones locales dans la vie de l'école. Elles ne se limitent pas à des mesures d'intégration ponctuelles et ciblées uniquement pour les élèves autochtones »



(p. 12), et « tous les élèves profitent de l'enseignement lorsqu'il est de qualité, que son programme et ses activités scolaires sont adaptés aux besoins des élèves et qu'il est dispensé dans un environnement scolaire sûr et inclusif » (OCDE, 2018, p. 12).

Pour faire l'analyse des pratiques, des catégories sont nécessaires afin de dresser l'inventaire de ce qui se fait et d'examiner les relations impliquées dans le projet Petapan. C'est ce qui explique ce besoin de morceler les pratiques pour revenir ensuite à un modèle plus englobant. Le développement de pratiques éducatives pour soutenir la réussite d'élèves autochtones mobilise une diversité d'acteurs qui interviennent plus ou moins directement avec les élèves et leurs parents. Cette diversité amène à considérer une pluralité d'interventions qui débouchent sur une variété de pratiques et d'interactions en fonction des rôles et des priorités de chacun. Ces éléments se retrouvent dans la figure ci-dessous.

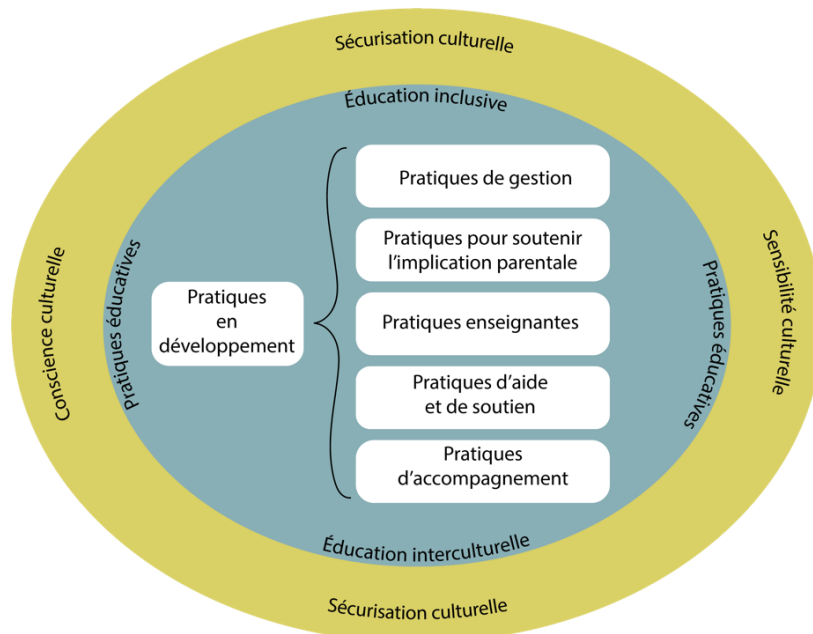


Figure 5 : Pratiques éducatives pour soutenir la réussite d'élèves autochtones

En étant centrées sur l'enfant, ces pratiques sont intégrées les unes aux autres et se développent de façon interactive, comme le montre la figure 5. Elles se déploient autour de l'enfant dans le contexte global du projet (macrosystème – en vert). Elles s'inscrivent dans l'organisation des



différents services soutenant le projet (exosystème – en orange) et sont favorisées par les collaborations entre les acteurs et les différents milieux de vie (mésosystème – en bleu) qui, eux, représentent les microsystèmes (en noir) dans lesquels l’enfant évolue.



Figure 6 : Modèle de la persévérance scolaire (selon le CRÉPAS, 2014)

Par ailleurs, ces pratiques se déploient dans un contexte où les différents intervenants sont sensibilisés et conscientisés aux différences culturelles, ce qui favorise un sentiment de confiance et offre ainsi un espace de sécurisation culturelle propice à la réussite éducative des élèves autochtones. Il est donc nécessaire de faire l’inventaire des différentes pratiques rencontrées afin d’analyser ce qui se fait pour ensuite en dégager un modèle plus englobant qui permet de comprendre les relations entre ces pratiques. Pour ce faire, il importe de les définir au préalable afin de bien les situer dans leur contexte.



Les pratiques de gestion concernent les pratiques mises en place par le centre de services scolaire, les partenaires et la direction de l'établissement scolaire. Elles ont pour objectifs principaux de soutenir la réussite et la persévérance de tous les élèves, dans une vision inclusive de l'éducation. Schaffer, Devlin-Schaffer et Stringfield (2007) mentionnent que la direction de l'école joue un rôle essentiel dans la réussite des élèves. Collerette, Pelletier et Turcotte (Collerette *et al.*, 2013; Pelletier *et al.*, 2015) évoquent d'ailleurs certaines études qui tendent à démontrer que la direction est liée à l'organisation et à la culture de l'école ainsi qu'au comportement du personnel enseignant ou encore aux pratiques en classe, et que ces facteurs sont à mettre en relation avec la réussite des élèves. De plus, si l'environnement de l'école, de la classe et la qualité de l'enseignement sont les éléments les plus tangibles liés à la réussite des élèves (Cohen *et al.*, 2003), les pratiques des directions ont un aussi effet indirect et non négligeable (Witziers *et al.*, 2003).

Bernatchez (2011) détermine deux dimensions principales à la fonction de direction d'établissement : l'une concerne la gestion pédagogique, et l'autre touche à la gestion administrative. Il considère « que la fonction impose de superposer deux référentiels de compétences : celui de l'enseignant et celui de la direction d'établissement » (*ibid.*, p. 159). Ainsi, le « référentiel de compétences de la profession enseignante balise la dimension pédagogique de la fonction de direction d'établissement. Pour la dimension administrative, un autre référentiel se superpose au premier, celui des compétences requises pour la gestion d'un établissement d'enseignement (MELS, 2008) » (*ibid.*, p. 167). On retrouve alors quatre blocs dans lesquels s'organisent les compétences professionnelles requises pour la gestion d'un établissement d'enseignement, ce que détaille la figure suivante.



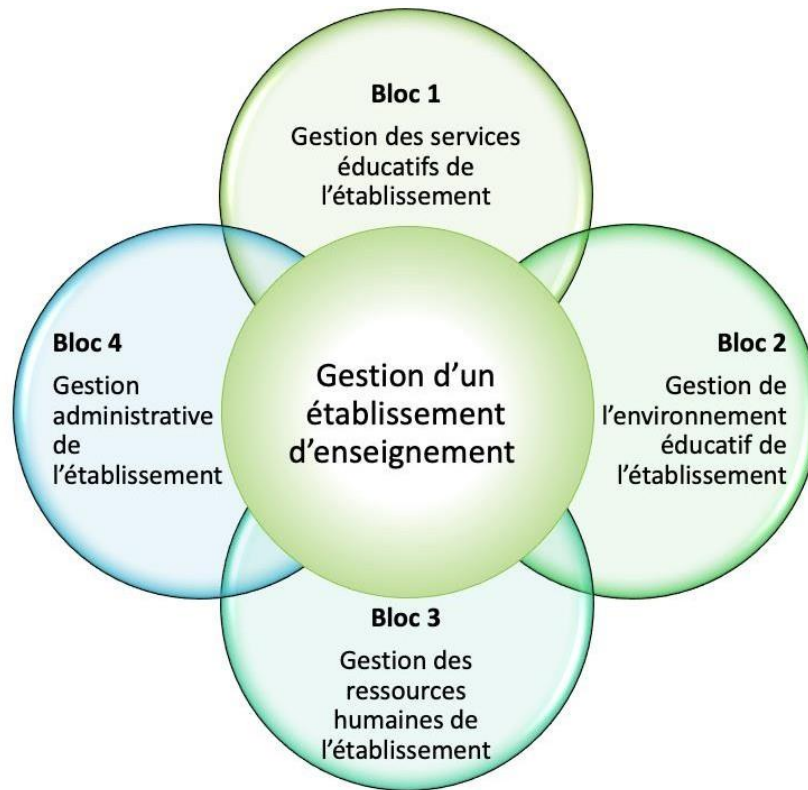


Figure 7 : Dimensions des compétences professionnelles - Gestion d'un établissement d'enseignement

Au sein de ces différentes pratiques de gestion, celles « qui semblent contribuer le plus à réduire le taux d'échec sont celles qui mettent l'accent sur les pratiques pédagogiques et sur le suivi des résultats des élèves. Les pratiques qui semblent contribuer le plus à hausser les résultats scolaires des élèves sont celles qui assurent un milieu de vie harmonieux et respectueux pour les élèves » (Collerette *et al.*, 2013, p. 6). Diverses pratiques sont aussi associées à un effet globalement positif sur le plan de la réussite des élèves (Pelletier *et al.*, 2015), notamment lorsque :

- « La direction met beaucoup d'énergie à instaurer un milieu de vie agréable pour les élèves » (*ibid.*, p.13) ;
- « Elle s'efforce de contrer les préjugés, les étiquettes et les attitudes discriminatoires à l'endroit des élèves » (*ibid.*) ;
- « Elle évalue avec réalisme la capacité de l'équipe-école à intégrer les changements » (*ibid.*).



Djédjé (2016) étudie pour sa part la compétence interculturelle des directions d'établissements d'enseignement publics accueillant des apprenants autochtones. Selon l'auteure, la compétence interculturelle « se réfère essentiellement à l'interaction avec des personnes de cultures différentes dans le but de parvenir à des résultats positifs mutuellement » (*ibid.*, p. 88). Deardorff (2006) la définit comme « la capacité de communiquer efficacement et de manière appropriée dans des situations interculturelles fondées sur des connaissances, compétences et attitudes interculturelles⁴ » (p. 248). Au Québec, dans la formation en administration scolaire, cette compétence interculturelle serait peu développée, et les connaissances des cultures autochtones resteraient très superficielles (Djédjé, 2016). Pourtant, l'auteure souligne « l'importance de sensibiliser et de former les acteurs sur la question, puisque ces derniers demeurent responsables d'assurer la réussite et le bien-être de tous les élèves, qu'ils soient autochtones ou allochtones » (Djédjé, 2016, p. 90). Il est intéressant de se pencher sur ces éléments puisque les pratiques mises en place par la direction d'un établissement scolaire ont un effet non négligeable sur la réussite des élèves (Witziers *et al.*, 2003), et ce, même si l'environnement de la classe et l'enseignement sont les éléments les plus notables (Cohen *et al.*, 2003).

PRATIQUES POUR SOUTENIR L'IMPLICATION PARENTALE

L'influence de l'implication parentale (IMP) et de la famille sur la réussite scolaire est reconnue et bien documentée (Deslandes & Cloutier, 2005; Duval, 2017; Larivée, 2011). Néanmoins, le concept d'IMP, multidimensionnel (Duval, 2017) reste difficile à cerner, et sa définition repose sur plusieurs modèles (Arapi *et al.*, 2018). Une compréhension assez représentative du concept définit l'IMP « comme l'engagement proactif des parents dans plusieurs activités et les comportements qui visent à promouvoir le développement et l'apprentissage des enfants. Ainsi, les dimensions qui composent l'IMP reflètent le rôle des parents, les activités parentales et les relations interpersonnelles dans les deux environnements : l'école et la maison » (Arapi *et al.*, 2018, p. 2-3).

⁴ Traduction libre de "the ability to communicate effectively and appropriately in intercultural situations based on one's intercultural knowledge, skills, and attitudes" (Deardorff, 2006, p. 248).



Jeynes (2005, 2012) souligne que les programmes visant à favoriser le soutien parental dans la scolarité des enfants ont un impact positif sur la réussite de ces derniers. Toutefois, l'objet de cette recherche n'est pas centré sur l'analyse des pratiques parentales. Il s'agit plutôt de porter un regard sur les pratiques développées pour favoriser l'implication parentale.

Sachant que les parents qui participent à la vie de l'école favorisent la persévérance, ainsi que des attitudes plus favorables au regard de l'école chez leur enfant (Deslandes, 2015), il semble avantageux d'améliorer les relations personnel enseignant – parents afin d'encourager l'implication parentale dans le suivi scolaire du jeune (Deslandes & Barma, 2015). Selon Duval, Dumoulin et Perron (2014), les enseignants n'évoquent, la plupart du temps, que deux facteurs familiaux déterminants dans la réussite et la persévérance scolaires : le manque d'organisation familiale, considéré comme un facteur de risque, et le soutien scolaire vu comme un facteur de protection. Or, être parent est une expérience enrichissante, mais remplie de défis pour les familles en situation de vulnérabilité (Lacharité *et al.*, 2015). Ces défis sont encore plus nombreux pour les parents autochtones soumis aux préjugés d'une culture majoritaire qui « manque de connaissances sur leurs sociétés et leur mode de vie et plus spécifiquement sur leurs pratiques éducatives » (Guay, 2015, p. 18). La famille autochtone développe un système de parenté complexe qui s'écarte de la norme présente dans les familles québécoises non autochtones (*ibid.*). Ainsi, « les pratiques parentales des autochtones diffèrent de manière considérable des pratiques occidentales sous plusieurs aspects. Ces différences sont d'ailleurs porteuses d'une source importante d'incompréhension entre les intervenants allochtones et les parents autochtones, ce qui nuit considérablement à l'efficacité des soins et des services qui leur sont offerts » (*ibid.*, p.21).

Pour mieux atteindre les parents, « il faut alors se tourner vers le travailleur social dont l'expertise comme agent négociateur est reconnue » (Deslandes, 2009, p. 112). Celui-ci peut alors mettre en place des « ponts relationnels entre l'école et les familles » (*ibid.*) et ainsi créer un réseautage bénéfique pour l'implication parentale (*ibid.*). Dans le cadre du Projet Petapan, et dans un contexte d'éducation inclusive et interculturelle qui considère le « capital culturel, social et économique »



(Audet, 2017, p. 51) de l'élève, l'implication des familles au sein du projet éducatif s'avère fondamentale, et il est important pour ces dernières de participer à la vie de l'école. Il est donc intéressant de voir ce qui a été mis en place pour favoriser cette implication.

PRATIQUES ENSEIGNANTES

Les pratiques mises en place par le personnel enseignant sont caractérisées par une double dimension (Maubant, 2007; Maubant & Martineau, 2011) qui permet de différencier les pratiques d'enseignement qui se déroulent durant le temps scolaire, principalement en classe, en présence d'élèves, et les pratiques enseignantes qui s'inscrivent dans le cadre plus large de la collaboration et de la concertation au sein d'une équipe intervenant auprès de l'élève. La figure 8, ci-après, illustre ces deux dimensions.

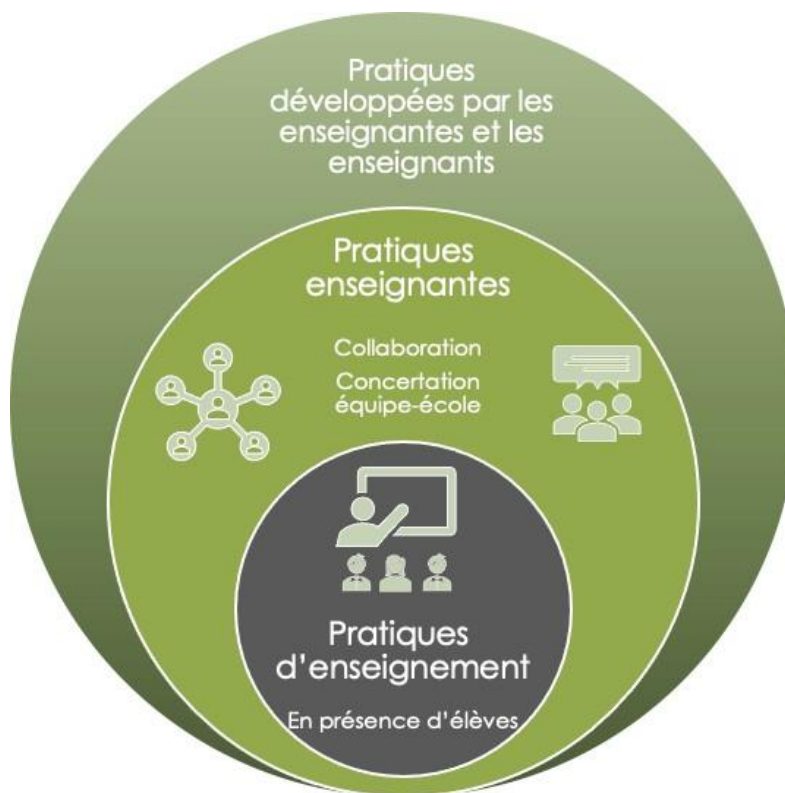


Figure 8 : Pratiques enseignantes – Pratiques d'enseignement



Dans le cadre du projet Petapan, il est intéressant d'examiner ce qui se fait durant le temps scolaire (pratiques d'enseignement) et ce qui se fait en dehors de la classe (pratiques enseignantes) afin de cerner les pratiques les plus structurantes pour soutenir la réussite d'élèves autochtones. Les collaborations se concrétisent dans ce qui est partagé entre les enseignants, mais aussi dans les interventions spécifiques qui nécessitent la concertation des différents acteurs (orthophoniste, orthopédagogue, travailleuse sociale, psychologue) pour favoriser la réussite des élèves autochtones.

PRATIQUES DES SERVICES D'AIDE ET DE SOUTIEN À L'ÉLÈVE (SERVICES ÉDUCATIFS COMPLÉMENTAIRES)

Les services éducatifs complémentaires font partie intégrante de la triple mission de l'école : instruire, socialiser et qualifier (Vézina *et al.*, 2002), et ce, parallèlement aux services d'enseignement. Ils ont pour but d'amener un plus grand nombre d'élèves vers la réussite (*ibid.*). Ils sont intégrés à quatre programmes différents, décrits par le Régime pédagogique de l'éducation préscolaire et primaire et qui concernent 1) le soutien à l'apprentissage, 2) la vie scolaire, 3) l'aide à l'élève et 4) la promotion et la prévention. Les services en orthopédagogie, en psychologie, en orthophonie, en éducation spécialisée et en travail social sont généralement associés au *Programme offrant des services d'aide à l'élève* ou encore au *Programme offrant des services de soutien* (Vézina *et al.*, 2002). En vertu de l'entente de complémentarité des services MELS-MESS (Ministère de l'éducation & Ministère de la santé et des services sociaux, 2003), les différents services doivent travailler en collaboration afin d'optimiser leurs actions. Dans le contexte de ce projet, il est pertinent de voir comment ces services s'organisent dans l'intention de mieux soutenir la réussite des élèves autochtones en milieu urbain.

PRATIQUES D'AIDE ET DE SOUTIEN EN ORTHOPÉDAGOGIE

De manière générale, les services d'orthopédagogie prennent en considération les besoins des élèves présentant des difficultés, des troubles d'apprentissage ou encore des troubles spécifiques



d'apprentissage. La mise à contribution d'orthopédagogues dans le projet ne signifie pas pour autant que les élèves autochtones ont d'emblée des difficultés ou des troubles d'apprentissage. L'intention est plutôt de les engager dans une action collective pour mieux comprendre les besoins précis des élèves, particulièrement au regard de l'apprentissage de la langue de scolarisation en contexte plurilingue, afin de mieux intervenir, et ce, le plus tôt possible dans leur cheminement. L'association des orthopédagogues du Québec (ADOQ) donne la définition suivante de l'orthopédagogie :

L'orthopédagogie est un domaine d'intervention et de recherche appliquée dont l'objet est l'évaluation et l'intervention relatives aux apprenants susceptibles de présenter ou présentant des difficultés d'apprentissage incluant les troubles d'apprentissage (ADOQ, 2018, p. 5).

Dans ce contexte, le rôle de l'orthopédagogue comporte plusieurs dimensions renvoyant à différentes compétences. Le groupe de travail sur le rôle des orthopédagogues dans l'évaluation des troubles d'apprentissage (2014) propose différents points permettant de mieux saisir ce rôle. Un aspect concerne la prévention des difficultés d'apprentissage ainsi qu'un soutien à l'enseignement. L'évaluation est aussi un pan important de l'orthopédagogie puisqu'elle permet d'établir un portrait des besoins et des capacités de l'apprenant et de saisir les diverses problématiques pouvant être à l'origine de difficultés d'apprentissage chez l'élève concerné. Un volet intervention permet aussi d'agir auprès de l'apprenant de manière compensatoire ou corrective. Ces différentes actions prennent place dans une logique de collaboration-coopération avec les différents acteurs en cause (élèves-parents-personnel enseignant) pour soutenir la réussite de l'apprenant (ADOQ, 2018). Les rôles traditionnels des orthopédagogues liés à l'évaluation et à l'intervention méritent toutefois réflexion, considérant que les défis des élèves autochtones ne relèvent pas nécessairement de difficultés scolaires, mais de compréhension de la culture et de la langue de scolarisation.



Dans le projet Petapan, des orthopédagogues sont engagées spécifiquement pour soutenir la réussite des élèves autochtones. Elles accompagnent les élèves et apportent leur aide pour trouver des solutions aux difficultés qu'ils éprouvent dans leur parcours scolaire. Elles travaillent de concert avec les enseignantes concernées pour adapter les interventions ou le matériel didactique proposé afin que chaque élève puisse relever les défis de sa réussite, en prenant en considération les spécificités de sa langue et de sa culture. C'est un défi important qui exige beaucoup d'ouverture de la part des orthopédagogues.

PRATIQUES D'AIDE ET DE SOUTIEN EN ÉDUCATION SPÉCIALISÉE

L'éducation spécialisée fait partie des différents services prescrits par le Régime pédagogique de l'éducation préscolaire et de l'enseignement primaire qui sont inclus dans les programmes de services complémentaires (Vézina *et al.*, 2002). L'exercice de la profession est encadré par l'Association des Éducatrices et Éducateurs Spécialisés du Québec qui décrit ainsi le rôle et les compétences de ses membres (Association des Éducatrices et Éducateurs Spécialisés du Québec, 2019). Il s'agit avant tout d'un rôle d'intervention sur le terrain auprès de personnes susceptibles de vivre des difficultés d'adaptation variées, notamment dans le domaine de l'éducation. L'évaluation des besoins de l'individu et l'accompagnement qui en résulte poursuivent un objectif d'épanouissement personnel et social de ce dernier dans des situations relevant, par exemple, de la relation éducative.

Dans le projet Petapan, un éducateur spécialisé intervient auprès des élèves pour répondre à leurs besoins et aider au bon fonctionnement de la classe. À titre d'exemple, ce soutien a permis d'offrir de l'aide dans le contexte des classes multiâges pour répondre aux besoins des plus petits (maternelle 4 ans) pendant que l'enseignante travaillait avec les plus grands (1^{re} année). Le rôle de l'éducateur spécialisé ne se limite pas à des interventions relatives à des difficultés d'adaptation. Il contribue aussi à répondre à des aspects spécifiques du projet, tout en assurant un suivi auprès des élèves ayant des besoins particuliers.

PRATIQUES D'AIDE ET DE SOUTIEN EN TRAVAIL SOCIAL

La travailleuse ou le travailleur social en milieu scolaire se concentre sur le fonctionnement social qui s'acquiert dans le cadre scolaire. Il intervient lorsque des facteurs affectifs ou psychosociaux préjudiciables au bien-être de l'élève ou à son bon développement nuisent à sa réussite. En fonction des besoins émergents, il planifie des rencontres individuelles avec l'élève, familiales ou de groupe. Son rôle comporte plusieurs « fonctions de prévention, de promotion, de dépistage et d'évaluation du fonctionnement social des élèves et des groupes d'élèves qui vivent ou qui sont susceptibles de vivre des difficultés d'ordre affectif, social, scolaire ou familial » (Fédération des professionnelles et professionnels de l'éducation du Québec, 2017). Avec des familles autochtones, le travail social mérite aussi réflexion considérant les sévices du passé inhérents aux rafles des années cinquante et soixante et aux écoles résidentielles (Dion *et al.*, 2016).

Dans le projet Petapan, une travailleuse sociale intervient particulièrement auprès de parents, par un suivi quotidien, pour créer le pont essentiel entre la famille et l'école. Elle agit à titre d'intermédiaire entre les parents et le personnel enseignant pour faciliter l'expression des points de vue et aider à une compréhension mutuelle. Elle organise et anime des activités collectives contribuant aussi à la rencontre et au partage culturel. C'est un rôle essentiel qui s'est redéfini tout au long du projet. Au-delà des fonctions officielles de la travailleuse sociale, il est donc important de regarder comment ses pratiques contribuent à soutenir la réussite des élèves par le soutien offert aux familles.

PRATIQUES D'AIDE ET DE SOUTIEN EN ORTHOPHONIE

Le service en orthophonie est offert dans les écoles pour les élèves éprouvant des difficultés liées au langage qui compromettent leur réussite éducative (Services des ressources éducatives, 2015). L'orthophonie se centre sur les « problèmes de communication au niveau de la parole, du langage oral et écrit, ainsi que de toutes les formes de communication non verbale » (*ibid.*, p. 8). Le mandat

de consultation des orthophonistes comporte quatre points fondamentaux qui situent leur intervention auprès des élèves, des parents, du personnel enseignant et de la direction de l'école. Les objectifs sont 1) d'améliorer la compréhension du milieu éducatif quant aux difficultés de communication des élèves; 2) de favoriser le développement des habiletés communicationnelles des différents intervenants pour mieux intervenir auprès des enfants en difficulté; 3) d'adapter l'environnement afin d'offrir à l'élève les conditions propices lui permettant de surmonter ses difficultés; et 4) de mettre en valeur la langue maternelle reconnue comme un facteur de protection (*ibid.*).

Lorsqu'un élève évolue en contexte plurilingue, comme c'est le cas dans le projet Petapan avec les élèves innus et atikamekw, l'orthophoniste doit prendre en considération la pluralité de facteurs qui en résultent, comme la culture de la famille et la langue maternelle qui diffère du français. Lors de la mise en place du projet Petapan, un travail a été fait pour repérer les connaissances sur les particularités du développement du langage des enfants autochtones qui vivent dans des environnements bilingues, ainsi que pour cibler les outils d'évaluation du langage adaptés à leur réalité. En effet, le recours aux références et aux outils traditionnels ne permet pas d'analyser finement les forces et les faiblesses des enfants autochtones en raison d'un étalonnage réalisé auprès d'enfants qui sont scolarisés dans la langue parlée à la maison. Le manque de ressources *ad hoc* a conduit à amorcer la création d'outils d'observation sur mesure pour les élèves. Des interventions ont également été mises en place, notamment au niveau préscolaire, pour soutenir l'éveil à l'écrit des élèves. Ces interventions, réalisées avec l'enseignante de la classe à l'éducation préscolaire, ont principalement touché à la conscience phonologique et à la connaissance des lettres de l'alphabet.

PRATIQUES D'AIDE ET DE SOUTIEN EN PSYCHOLOGIE

En cohérence avec la triple mission de l'école et le Régime pédagogique de l'éducation préscolaire et de l'enseignement primaire (*Loi sur l'instruction publique, 2019*), l'intervention de psychologues scolaires vise la réussite éducative. Il s'agit d'intervenir dans le milieu scolaire, auprès des élèves à



risque d'éprouver des difficultés, de façon à favoriser ou à rétablir les conditions propices au bien-être de l'élève, conditions *sine qua non* à un cheminement scolaire positif (Ordre des psychologues du Québec & Association québécoise des psychologues scolaires, 2007). Comme c'est le cas des autres services complémentaires, cette mission se situe dans une vision de collaboration-concertation avec l'équipe multidisciplinaire des services d'aide et de soutien, l'ensemble des intervenants du milieu scolaire dont fait partie le personnel enseignant, la direction et le centre de services scolaire et, bien évidemment, les parents. Le rôle des psychologues scolaires est donc multiple puisqu'il concerne à la fois la prévention, l'évaluation, l'intervention, l'aide et l'accompagnement (*ibid.*).

Dans le cadre du projet, le rôle du psychologue scolaire a suscité une réflexion, particulièrement au regard des outils utilisés pour évaluer les élèves. Comme dans le cas du volet évaluation de la tâche de l'orthophoniste, il s'est avéré que les outils habituellement utilisés pour évaluer les besoins des élèves étaient peu pertinents pour faire le portrait de leurs forces et de leurs besoins. Concernant le volet interventions, celles-ci ont surtout été conduites envers des problématiques de comportements à l'école, relevées par d'autres professionnelles. Les interventions se faisaient à destination des familles ou des professionnels de l'école et prenaient la forme de soutien pour les personnes concernées (parents ou personnel enseignant), en donnant des outils et en proposant des démarches pour travailler sur ledit comportement.

La complémentarité des différents services d'aide et de soutien se place ainsi dans une vision de collaboration-concertation avec l'équipe-école. Notons que les directions d'école et de services éducatifs sont particulièrement interpellées dans l'organisation de cette collaboration.

PRATIQUES D'ACCOMPAGNEMENT

L'accompagnement est une « modalité de relation à autrui en situation professionnelle » (Paul, 2012, p. 14) qui suppose une logique prenant en considération les ressources de la personne accompagnée (*ibid.*). Cette démarche consiste en « cheminer avec d'autres, c'est-à-dire de s'épauler mutuellement pour trouver ensemble des solutions et évoluer avec l'autre » (Doyon et



al., 2010, p. 128). L'accompagnateur doit savoir s'adapter au rythme et au mouvement de l'accompagné dans une relation de coopération et de concertation (Paul, 2012). En favorisant la réflexion sur sa pratique professionnelle, l'accompagnement devient alors une ressource plutôt qu'une aide (*ibid.*). Il s'agit d'une activité interactive (Lafortune, 2012) qui consiste principalement à réfléchir ensemble aux pratiques mises en place pour soutenir la réussite des élèves autochtones et à envisager de nouvelles possibilités.

Dans le cadre du projet Petapan, l'accompagnement s'est adapté au rythme et aux demandes du personnel enseignant et professionnel. Le contexte d'implantation d'un projet particulier impose une autre logique que celle d'un développement professionnel s'organisant autour d'une question précise. La complexité du projet dans son ensemble suscite un sentiment d'urgence dans l'action alors que la mise en place de nouvelles pratiques nécessite un temps de réflexion dont les acteurs ne disposent pas souvent. Il importe de prendre en considération les contraintes du contexte même si cela peut sembler paradoxal. En matière d'accompagnement, cela suppose de mettre en suspens certaines questions qui pourront être soulevées plus tard, lorsque les acteurs auront établi des routines qui leur permettront de s'arrêter pour mieux réfléchir. Le principe à retenir est alors de rester à l'écoute des besoins des acteurs et de rester disponibles pour répondre à leurs demandes, lorsqu'ils en ressentent le besoin, sans d'emblée remettre en question leurs choix. L'accompagnement se fait alors dans le respect de l'expertise de l'autre, d'autant que ce sont les pratiques pour soutenir la réussite des élèves autochtones en milieu urbain, qui constituent à la fois l'objet de développement et de recherche.



MÉTHODOLOGIE

La réussite des élèves étant un défi collectif, c'est toute une organisation et ses partenaires qui sont interpellés par cette question. Par conséquent, l'approche de développement et de recherche retenue doit permettre de prendre en considération une diversité de points de vue. Dans ce travail de développement de pratiques, l'intention de départ, à partir des objectifs du Centre de services scolaire, était d'aider les enseignantes et les intervenantes à mettre en place des pratiques éducatives qui respectent les préoccupations et les demandes des partenaires et des parents autochtones. Le travail à faire consiste donc à envisager, avec les acteurs concernés, des pratiques à adapter, à développer, à consolider et à favoriser pour intégrer les langues et les cultures dans l'enseignement, tout en tenant compte de différentes dimensions culturelles dans les interventions auprès des élèves et des parents. Notons aussi l'importance des contraintes et des possibilités du milieu dans un tel projet. Il s'agit donc de voir quelles pratiques peuvent être développées dans une école de quartier, avec un projet pédagogique particulier pour soutenir la réussite des élèves autochtones qui la fréquentent.

Ce projet étant réalisé dans un centre de services scolaire provincial, avec les membres d'une équipe-école et des partenaires autochtones, la démarche de recherche ne s'inscrit pas spécifiquement dans le courant de la recherche autochtone, comme définie par les organismes de recherche (Assemblée des Premières Nations du Québec et du Labrador, 2005; Conseil de recherche en sciences humaines, 2018; Secrétariat sur la conduite responsable de la recherche, 2016). Le partage d'expertises envisagé fait toutefois appel à certains principes de la recherche autochtone aussi présents dans les approches de recherche participative généralement bien reçues par les membres des Premières Nations : recherche menée avec les acteurs, fondée sur le respect des personnes impliquées, qui « accorde beaucoup de valeurs aux forces, aux atouts, et système de connaissances des peuples et des communautés autochtones » (Conseil de recherches en sciences humaines, 2020). L'établissement d'une relation de collaboration basée sur la reconnaissance et sur la réciprocité fait partie de ces principes (Jacob, 2017; Wilson, 2008). Cette

relation suppose d'entendre les voix des partenaires et des parents autochtones, en cohérence avec des principes de la recherche autochtone (Smith, 2012).

APPROCHE DE RECHERCHE COLLABORATIVE

Considérant l'importance du point de vue des acteurs dans le développement de pratiques éducatives adaptées au milieu, et en concordance avec les principes de reconnaissance et de réciprocité de la recherche autochtone, une démarche de recherche collaborative (Desgagné *et al.*, 2001) a été retenue pour analyser des exemples de pratique développés en contexte scolaire urbain. La recherche collaborative consiste à coconstruire des savoirs sur la pratique (*ibid.*) par une mise à contribution d'expertises différentes et complémentaires : celle des membres de l'équipe-école et des partenaires du CAAS qui développent des pratiques pour soutenir la réussite des élèves autochtones; et celle des membres de l'équipe de recherche qui soutiennent ce développement et font l'analyse de ces pratiques. Il s'agit d'un maillage d'expertises (Proulx, 2013) permettant d'aborder la question dans toute sa complexité et de produire des connaissances répondant au critère de double vraisemblance (Bednarz, 2013; Dubet, 1994) qui assure la pertinence de l'objet et des résultats pour la recherche et pour la pratique.

Rappelons que cette recherche comprend un volet accompagnement au développement de pratiques pour soutenir la réussite d'élèves autochtones qui contribue à la coconstruction de savoirs sur ces mêmes pratiques. En plus de soutenir les acteurs qui travaillent à développer des pratiques, cet accompagnement permet de cibler celles qui semblent être les plus structurantes pour soutenir la réussite des élèves, en tenant compte du point de vue et des choix des personnes qui travaillent directement auprès des élèves et de leur famille. Cet accompagnement s'inscrit dans une démarche réflexive et interactive (Lafortune, 2012) où tous les participants sont invités à élaborer des solutions pour résoudre les problèmes qui se présentent. Cette approche est pertinente lorsqu'il s'agit de faire de la recherche « avec » les acteurs du milieu pour éviter de porter un regard trop distant sur ce qu'ils mettent en place. Les pratiques analysées doivent ainsi être situées dans leur contexte (Bednarz, 2013; Desgagné *et al.*, 2001) pour bien comprendre ce



qui les rend possibles et ce qui les limite. C'est dans cette perspective que les pratiques développées dans le cadre du projet Petapan sont analysées.

Cette recherche s'inscrit dans le courant de la recherche qualitative/interprétative (Savoie-Zajc, 2018) pour saisir le sens de l'expérience vécue par les acteurs du milieu. Elle s'inspire aussi de l'ethnométhodologie (Coulon, 1993) en voulant saisir la rationalité pratique des acteurs, leurs façons de faire en vue de travailler ensemble pour soutenir la réussite des élèves, selon différentes perspectives, en considérant cet effort collectif comme un phénomène social. D'ailleurs, c'est davantage une analyse systémique qui considère les différentes pratiques comme des systèmes en interaction (Morin, 2014) qui est réalisée dans cette étude plutôt qu'une analyse fine de pratiques individuelles, comme cela pourrait se faire dans des analyses d'actions conjointes du personnel enseignant et des élèves (Sensevy, 2006, 2011). L'intention est de brosser un portrait le plus fidèle possible de ce qu'un groupe d'acteurs a mis en place dans une école de quartier en milieu urbain pour soutenir la réussite d'élèves autochtones, en s'adaptant à la réalité culturelle de ces derniers (Lévesque *et al.*, 2014). Sans prétendre à l'exhaustivité, ce portrait permet de cibler des pratiques qui, selon le point de vue des acteurs, contribuent à la réussite des élèves de différentes façons. Ce portrait soulève aussi des questionnements quant aux choix des pratiques des acteurs en cours de processus et aux contraintes qui les expliquent.

PARTICIPANTS À LA RECHERCHE

Les participants à ce projet comprennent tous les acteurs qui ont un rôle à jouer dans : la gestion des ressources humaines et matérielles ; l'offre de services ; l'enseignement ; les services professionnels complémentaires ; l'accueil des élèves et des parents ; le service de garde ainsi que les partenaires autochtones. Entre le printemps 2018 et le printemps 2019, à l'occasion d'entretiens de groupes ou d'entretiens individuels, 41 participants ont été rencontrés. Le tableau qui suit présente le profil de ces répondants.



Tableau 1 : Participants aux entretiens (2018-2019)

Groupe	Nombre de personnes	Postes
Gestionnaires	4	Direction des services éducatifs Direction du centre Nikanite (CPNN-UQAC) Direction d'école Direction du CAAS
Enseignantes des classes autochtones	7	Enseignantes titulaires Enseignant de musique et d'arts Enseignants d'éducation physique Enseignante de sciences et de francisation Enseignant d'anglais
Responsables des cours de langues et de cultures	4	Responsables des cours de langues et de cultures autochtones
Parents d'élèves autochtones	6	Parents autochtones (Innus et Atikamekw)
Enseignantes des classes allochtones	6	Enseignantes de maternelle Enseignante de 4 ^e année Enseignante de 5 ^e année Enseignantes de 6 ^e année
Personnel des services professionnels complémentaires	8	Enseignantes en orthopédagogie Technicienne en éducation spécialisée Psychologue Psychoéducatrice Travailleuse sociale Orthophoniste
Personnel scolaire	6	Éducateurs au service de garde Secrétaire Concierge



Pour répondre aux besoins des acteurs et témoigner des exemples de pratiques qu'ils jugent importantes pour la réussite des élèves, des entretiens semi-dirigés (Barry, 2010; Savoie-Zajc, 2018) ont été réalisés. Au printemps 2018, des entretiens de groupes ont permis d'obtenir un portrait global des pratiques en développement tout en ayant l'occasion de questionner les participants sur leurs besoins d'accompagnement. Les entretiens de groupes s'étaient imposés en raison de contraintes de temps : il s'agissait d'avoir une première rétroaction afin d'orienter le travail d'accompagnement à faire au moment de la rentrée scolaire suivante (septembre 2018). Des entretiens individuels (Baribeau & Royer, 2013) réalisés au printemps 2019 ont permis de discerner avec plus de précision les exemples de pratiques jugées importantes par les participants, pour soutenir la réussite des élèves autochtones. Ces entretiens ont aussi permis de recueillir les questionnements et les points de vue des différents membres de l'équipe-école, des partenaires du projet et des parents. Un dessin-entretien (Lavoie & Joncas, 2015) a été utilisé pour permettre aux parents de s'exprimer en toute confiance. Des entretiens téléphoniques ont été réalisés avec des parents qui étaient retournés dans leur communauté. L'information issue de l'ensemble de ces entretiens a été complétée par des notes de terrain prises lors des rencontres de suivi et d'accompagnement et d'échanges avec les participants. Ces rencontres ont permis de faire des observations partielles de certaines pratiques. Quelques photographies documentent de manière visuelle (Meyer, 2017) des pratiques évoquées dans les entretiens (Baribeau & Royer, 2013; Savoie-Zajc, 2018) et constituent une autre source de données à des fins de triangulation (Savoie-Zajc, 2018). Les photos sont des traces visibles importantes (Meyer, 2017) qui ne remplacent pas les propos des acteurs ou les observations réalisées dans le milieu. Les deux modalités de collectes de données viennent s'enrichir mutuellement (*ibid.*) pour rendre tangibles des exemples de pratiques dont le seul discours permettrait difficilement de saisir la richesse et la subtilité.



L'ensemble des données issues des entretiens de groupes, des entretiens individuels, des notes de terrain et des photos a permis de faire une synthèse des pratiques évoquées par les acteurs à différents moments du projet. Cette synthèse, validée et complétée par les répondants au printemps 2020, est présentée dans la prochaine section, ainsi qu'un tableau de compilation (annexe 1). Pour documenter plus en détail les pratiques que les acteurs jugent importantes pour soutenir la réussite des élèves autochtones, une analyse plus poussée des entretiens individuels réalisés au printemps 2019 a été faite à partir de catégories issues des cadres de références (Paillé & Mucchielli, 2008). Ces entretiens ont été retenus puisqu'ils permettent de tenir compte du point de vue individuel des acteurs (Dionne, 2009), sans le jeu d'influence d'un groupe. Le temps passé depuis le début du projet permettait aussi d'avoir accès à des exemples de pratiques mieux établies, et il était possible d'en voir des retombées. L'analyse des données relatives aux pratiques développées pour soutenir la réussite des élèves autochtones s'est réalisée en trois mouvements, comme le montre la figure 9.



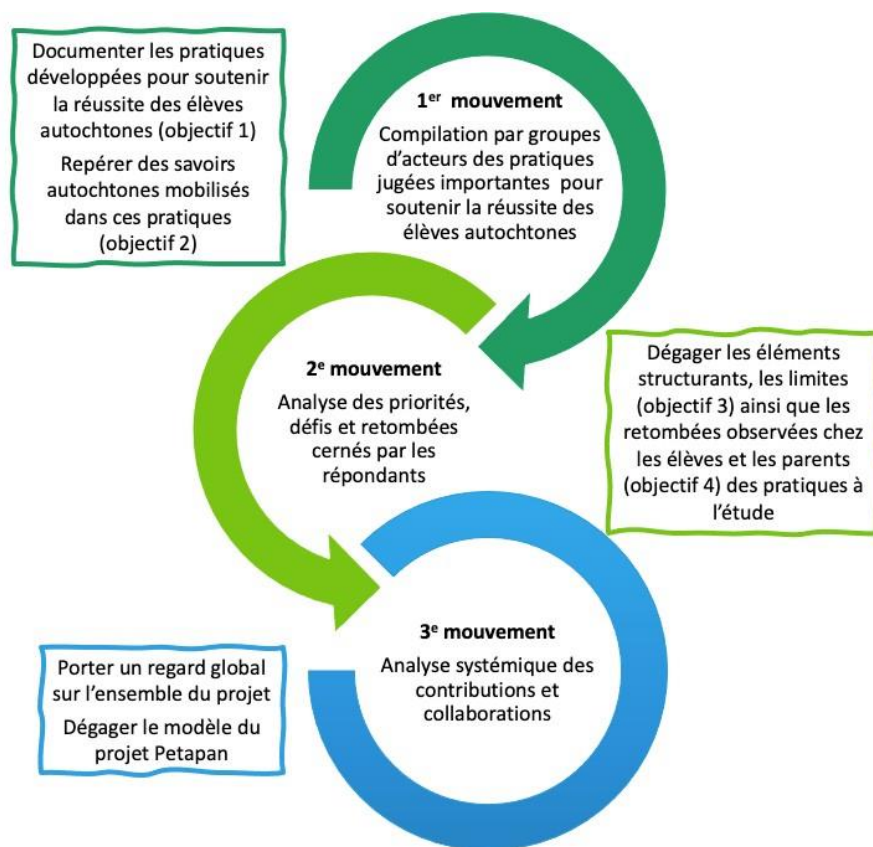


Figure 9 : Les trois mouvements d'analyse

Le premier mouvement permet, dans une prochaine section, de faire une présentation par groupes d'acteurs des pratiques évoquées par les répondants selon les catégories prévues dans les cadres de références. Certains chevauchements résultent de cette présentation regroupée puisque les acteurs peuvent évoquer des exemples de pratiques d'une autre catégorie que celles les concernant de prime abord. Mais ce choix permet de faire des synthèses en fonction de catégories dont il est possible de dégager des caractéristiques. Ces caractéristiques permettent de documenter les pratiques développées pour soutenir la réussite des élèves autochtones (objectif 1) et de repérer des savoirs autochtones mobilisés dans ces pratiques (objectif 2).

Le deuxième mouvement renvoie à une analyse des priorités, défis et retombées cernés par les répondants. Elle donne accès à ce que pensent les répondants des pratiques développées et permet ainsi de percevoir les questionnements soulevés et les difficultés éprouvées en cours de processus, tout comme la satisfaction des acteurs et les retombées qu'ils observent. Cette analyse des priorités, défis et retombées complète la présentation des pratiques qui précède par le regard que posent les acteurs du projet sur l'ensemble des pratiques développées. Les éléments rapportés permettent de dégager les aspects structurants et les défis (objectif 3) ainsi que les retombées (objectif 4) du projet Petapan.

Le troisième mouvement concerne une analyse écosystémique (Bronfenbrenner, 1996) des relations, des contributions, des interactions et des collaborations prenant place au sein des différents systèmes qui s'emboîtent et se déploient autour de l'enfant afin de favoriser son développement et ainsi contribuer à sa réussite éducative. Ce mouvement permet de poser un regard global sur l'ensemble du projet et de dégager le modèle du projet Petapan. Ce modèle n'était initialement pas prévu dans les objectifs de la recherche, mais l'importance des contributions et des collaborations des différents acteurs a motivé ce choix. Il donne un aperçu de la complexité du travail de développement réalisé par toutes les personnes qui sont engagées dans ce projet, dont la dimension collective centrale.

LIMITES DE L'ÉTUDE

Cette étude des pratiques pour soutenir la réussite des élèves autochtones dans une école de quartier en milieu urbain se limite à celles évoquées par les participants qui ont été rencontrés en entretiens de groupes, en entretiens individuels et lors de rencontres de suivi et d'accompagnement. Le portrait qui s'en dégage ne peut être complet puisqu'il est impossible de rendre compte de tout ce qui se passe dans un milieu scolaire, d'autant plus que la présence des membres de l'équipe de recherche n'a été que ponctuelle, selon la demande des acteurs qui exprimaient des besoins d'accompagnement. Néanmoins, le portrait permet de cibler des exemples précis contribuant, selon l'avis des participants, à soutenir la réussite d'élèves



autochtones en milieu urbain. De plus, comme ce sont les participants qui ont choisi les pratiques dont ils parlaient, on peut considérer que ces pratiques sont jugées importantes et significatives pour ces derniers. L'analyse des propos des participants permet de dégager des points de convergence au regard des éléments structurants, des éléments en questionnement, des points forts, des défis et des retombées du projet Petapan.

Une autre limite de cette étude concerne le point de vue des élèves qui n'a pas été inclus dans la collecte de données. Des vox pop ont été réalisés avec certains d'entre eux pendant une semaine interculturelle sans que cela fasse partie de la collecte de données. Il aurait été intéressant de les intégrer au corpus de données, mais pour des raisons de certification éthique, il n'a pas été possible de le faire. Néanmoins, les témoignages de parents, d'enseignants et d'intervenants en disent long sur l'expérience vécue dans le cadre du projet Petapan.



PRÉSENTATION DES PRATIQUES ÉVOQUÉES POUR SOUTENIR LA RÉUSSITE DES ÉLÈVES AUTOCHTONES

Cette partie présente les pratiques évoquées par différents groupes d'acteurs pour soutenir la réussite des élèves autochtones dans le cadre du projet Petapan. Ces pratiques sont présentées en lien avec les catégories préétablies pour le codage et l'analyse, bien qu'il y ait des chevauchements entre ces catégories. Nous avons retenu les propos des acteurs directement concernés pour présenter ces pratiques à partir des entretiens individuels, du dessin-entretien et des appels téléphoniques réalisés avec les parents en 2019, des entretiens de groupes réalisés en 2018, ainsi que des échanges lors des rencontres de suivi et d'accompagnement. Un travail de validation, réalisé au printemps 2020, a permis d'ajouter des compléments d'information pour tenir compte de l'évolution du projet. Un tableau de compilation des pratiques évoquées par les acteurs à différents moments du projet est présenté en annexe 1.

Pour répondre à la question de recherche « Quelles sont les pratiques éducatives les plus structurantes, les limites et les retombées de ces pratiques développées pour soutenir la réussite d'élèves autochtones et leur famille, en milieu urbain, dans le cadre du projet Petapan? », des synthèses des pratiques évoquées par chaque groupe d'acteurs sont présentées dans un premier temps. Ces synthèses sont plus directement liées aux deux premiers objectifs de la recherche : 1) Documenter les pratiques développées pour soutenir la réussite des élèves autochtones à l'école, dans la classe et sur le plan des services éducatifs; 2) Documenter les savoirs autochtones mobilisés pour soutenir la réussite des élèves. Les pratiques évoquées par chaque groupe d'acteurs ont été caractérisées pour en dégager des éléments structurants. Dans un deuxième temps, une présentation des priorités, des défis et des retombées cernés par chaque groupe d'acteurs apporte des réponses plus précises aux deux autres objectifs de la recherche : 3) Analyser les éléments structurants et les limites des pratiques développées conjointement pour soutenir la réussite des élèves autochtones; 4) Analyser les retombées des pratiques développées conjointement pour les

élèves, les parents et l'ensemble de l'école. Une présentation du modèle Petapan complète l'analyse des pratiques en portant un regard systémique sur l'ensemble du projet.

PRATIQUES DE GESTION

Les pratiques de gestion sont développées conjointement par les gestionnaires du Centre de services scolaire, de l'école et du CAAS. Le Centre d'amitié intervient dans les pratiques de gestion à titre consultatif pour faire entendre la voix des parents et collabore de manière importante à l'offre de services relative aux langues et aux cultures. Les pratiques de gestion font référence à l'organisation des services et des infrastructures, mais aussi aux choix des projets et des activités. De la demande initiale des parents à la réalisation du projet, il y a tout un chemin à parcourir : les démarches à faire auprès du Ministère, la concertation avec les partenaires et les parents, le choix d'une école pour assurer un milieu de vie sain, sécurisant et stimulant pour les élèves, l'aménagement des lieux et de l'horaire, l'organisation des transports, la mobilisation de tous les membres de l'équipe-école, l'organisation des services éducatifs, l'aménagement de cours de langues et de cultures, le suivi à faire auprès de tous les acteurs engagés dans le projet, en plus de toutes les tâches liées à la vie scolaire au quotidien. Par conséquent, un tel projet ne peut se réaliser sans l'engagement de gestionnaires qui portent la cause avec conviction, condition essentielle à la réussite (OCDE, 2018), dans un parcours où les défis sont nombreux. Il implique la gestion des services éducatifs, de l'environnement éducatif, des ressources humaines, financières et matérielles (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS], 2008), intégrant les dimensions administratives et pédagogiques (Bernatchez, 2011). L'une des clés de la réussite réside ainsi dans l'engagement de gestionnaires qui travaillent en concertation.

Les gestionnaires du projet sont soucieux de favoriser les collaborations professionnelles (ADOQ, 2018) en accordant des ressources dédiées pour soutenir les enseignantes qui accueillent des élèves autochtones dans leur classe. L'embauche d'une orthopédagogue et d'une travailleuse sociale à temps plein, pour mieux répondre aux besoins des élèves et des familles, contribue à favoriser ces collaborations. Il s'agit aussi d'offrir aux membres de l'équipe-école le soutien

nécessaire au développement de pratiques. Des occasions de participation à des colloques et d'accompagnement de professeurs de l'UQAC ont été prévues à cette fin. La collaboration avec les partenaires du CAAS contribue aussi à soutenir le personnel enseignant et les intervenants pour que l'approche d'enseignement et d'encadrement des élèves soit culturellement sécurisante. Les ressources du CAAS partagent ainsi leur expertise pour mieux tenir compte des ancrages culturels des élèves et de leurs modes d'apprentissage. Pour les gestionnaires du CAAS, encourager les élèves autochtones à être fiers de leur culture favorise un rapprochement entre les peuples et permet de développer une estime positive d'eux-mêmes et une identité culturelle forte, même en milieu urbain. Ils en témoignent en précisant que « *Les élèves sont fiers de leur identité, il y a moins de peur de s'afficher. Les élèves ont appris à s'identifier comme un Innu ou un Atikamekw. C'est encouragé et valorisé dans l'école* » (gestionnaire).

Les gestionnaires du Centre de services scolaire, de l'école et du CAAS ont tous souligné l'importance de favoriser l'implication des parents, comme proposé dans des travaux de recherche (Deslandes & Cloutier, 2005; Duval, 2017; Larivée, 2011) pour soutenir la réussite des élèves, particulièrement pour les enfants autochtones (Guay, 2015). Pour ce faire, les gestionnaires ont prévu des modalités pour encourager la présence de parents au conseil d'établissement et au sein du comité de parents du projet. Un soin particulier a été porté à l'organisation de rencontres de parents conviviales en offrant le repas, par exemple. L'implication des parents a aussi été facilitée par le soutien du CAAS et le recrutement d'une travailleuse sociale à temps plein qui fait le maillage entre plusieurs intervenants. Selon un gestionnaire, « *la meilleure personne pour faire le lien, c'est la travailleuse sociale. C'est tellement important... son mandat est de s'occuper de tous les élèves autochtones de l'école. Elle fait un travail d'approche avec les parents, d'accompagnatrice, elle les rassure, notamment pour les études de cas* ». Le groupe d'implication parentale organisé par le CAAS est un autre point fort du projet. Il s'agit d'un service offert à tous les parents autochtones présents à Saguenay, depuis les centres de la petite enfance (CPE) jusqu'au secondaire. Ce lieu de rencontre permet aux parents d'exprimer leurs besoins et leurs attentes, en plus de recevoir de la formation sur l'accompagnement de leurs enfants. Cette préoccupation relative à l'implication des



parents est partagée par le personnel enseignant qui, dans sa pratique, cherche des façons de les engager dans le cheminement scolaire de leurs enfants.

Les gestionnaires sont tous d'accord pour dire que le projet ne serait pas possible sans la collaboration des partenaires autochtones, comme mentionné dans différents travaux (Battiste, 2017; OCDE, 2018). À cet égard, le CAAS offre un service d'aide aux devoirs pour lequel un transport est organisé en fin de journée. Il propose aussi aux élèves de l'école, ainsi qu'à tous les élèves autochtones de Saguenay, des cours de langues et de cultures et des camps linguistiques organisés lors de journées pédagogiques. À l'école des Quatre-Vents, un local est réservé aux responsables des cours de langues et de cultures pour leur permettre de gérer plus facilement leur matériel et d'organiser leurs activités. La formule choisie pour ces cours est en questionnement pour mieux faire vivre les langues et les cultures, tout en gérant des contraintes d'horaire et de locaux. Pour les classes autochtones, les cours de langues et de cultures sont intégrés dans la grille horaire à raison de deux heures semaines, par langue et par niveau (préscolaire et premier cycle). Cette formule semble mieux fonctionner que les activités réalisées sur l'heure du dîner (deuxième et troisième cycles) qui répondent davantage à des obligations logistiques que pédagogiques. Les responsables des cours de langues et de cultures sont présents tous les jours et participent à la vie de l'école de différentes façons. L'intention est d'accroître leur présence et leur participation à l'école, en concordance avec des pratiques prometteuses préalablement établies (OCDE, 2018).

Dans le même sens de pratiques documentées pour soutenir la réussite des élèves (Battiste, 2017; OCDE, 2018), une place importante est accordée aux cultures autochtones à la grandeur de l'école, tant dans l'aménagement des lieux que pour le choix des activités. À l'initiative de la direction, un comité de suivi du projet a été formé d'enseignantes, d'une orthopédagogue, de la travailleuse sociale, de la responsable du service de garde et d'un responsable des cours de langues et de cultures. Ce comité travaille entre autres à organiser des activités collectives qui rassemblent tous les élèves de l'école dans un esprit de rencontre et de partage culturel. Parmi ces activités, les semaines culturelle et interculturelle ont été des moments forts de rencontre et de partage culturel. Bien qu'appréciées par la majorité des membres de l'équipe-école, elles ont occasionné



une surcharge de travail. Pour les prochaines années, les activités culturelles seront plutôt réparties tout au long de l'année pour éviter un alourdissement de la tâche. Notons que l'intention de faire vivre leur culture aux élèves (Battiste, 2017; OCDE, 2018) est bien présente dans les pratiques de gestion mises en place. Pour un gestionnaire, une pratique importante pour soutenir les élèves autochtones est la mobilisation de toute l'équipe-école : « *Il faut l'adhésion de toute l'équipe. Il faut que ce soit ton projet éducatif, il faut que l'école transpire le mélange de cultures.* » Le service de garde est aussi très engagé dans le projet comme lieu de rencontre et de partage culturel entre les élèves de l'école, autochtones et allochtones.

De façon globale, l'encadré suivant présente les caractéristiques qui se dégagent des pratiques de gestion mises en place dans le projet Petapan. Ces caractéristiques, issues des pratiques évoquées par chaque groupe d'acteurs, permettent de repérer des éléments structurants.

Encadré 1 : Caractéristiques des pratiques de gestion du projet Petapan

- Collaboration avec des partenaires autochtones (CAAS) pour intégrer les langues et les cultures à l'école et sécuriser les élèves et les familles
- Mise en valeur des langues et des cultures autochtones dans l'environnement éducatif (école, classe, communauté scolaire) et les pratiques éducatives
- Diverses possibilités d'implication offertes aux parents autochtones : comité de parents, conseil d'établissement, groupe d'implication parentale (CAAS), activités réalisées en classe, semaines culturelle et interculturelle, service de garde
- Ressources pour développer des collaborations professionnelles, des offres de soutien et de formation continue
- Mobilisation des membres de l'équipe-école autour d'un projet commun (projet éducatif : S'unir pour mieux bâtir).





2 - École des Quatre-Vents

PRATIQUES CULTURELLES

Les pratiques culturelles se situent à l'intersection des pratiques de gestion et des pratiques d'enseignement. Elles sont vécues à la grandeur de l'école, et même du quartier, en regroupant les élèves autochtones et allochtones dans un esprit de rencontre et de partage, tout en s'arrimant à du travail fait en classe. Alors qu'une attention particulière a été portée aux cultures autochtones (Battiste, 2017) à la première année du projet à l'école des Quatre-Vents (2017-2018), cette attention s'est inscrite de façon plus marquée dans une perspective d'éducation interculturelle (Akkari, 2016; Campeau, 2019) à la deuxième année (2018-2019). Parmi ces pratiques, notons : l'aménagement de l'école et des classes; les activités de conscientisation et de sensibilisation (Koptie, 2009) offertes au personnel de l'école et aux parents allochtones ; l'élaboration de fresques pour l'école (avec la collaboration du groupe Mosaïque sociale, organisme à but non lucratif qui a pour mission de créer des œuvres par et pour la communauté); les semaines



culturelle et interculturelle; l'installation d'un shaputuan, grande tente traditionnelle autochtone, pour accueillir des groupes d'élèves, des parents et des citoyens des environs en partageant de la banique et en échangeant sur la culture (avec la collaboration de ressources autochtones de l'Institut Tshakapesh); les ateliers de cuisine avec les responsables des cours de langues et de cultures; la réalisation de la revue *Tepatcimo*, dans le prolongement des ateliers de cuisine, regroupant des recettes de parents écrites par les élèves en classe; une pièce de théâtre et des ateliers d'arts réalisés au service de garde; des chants de Noël en langues autochtones; des danses traditionnelles autochtones et québécoises; des échanges (cartes de Noël, recherche sur les animaux et autres) avec des élèves d'écoles de communautés ; des projets interdisciplinaires de conception de canots et de réalisation d'une maquette d'un territoire de chasse et de pêche, des camps linguistiques et des cours de langues et de cultures organisés par le CAAS, ainsi que des visites dans différents sites et musées autochtones lors de la première année du projet. Les photos ci-dessous témoignent de la richesse des pratiques culturelles développées.



3 – Activités culturelles





4– Rencontre et partage culturel

Il importe de mentionner que les pratiques culturelles ne concernent pas que les élèves. Elles sont aussi offertes au personnel et aux parents de toute l'école. Elles contribuent non seulement à offrir un milieu de vie valorisant et sécurisant (Banks & McGee Banks, 2010; Koptie, 2009) aux élèves autochtones, mais aussi riche d'apprentissages pour tous les élèves de l'école et pour toute la communauté scolaire (Akkari, 2016). Elles s'inscrivent également dans un travail de conscientisation et de sensibilisation culturelle (Brant Castellano, 2014) fait auprès du personnel enseignant et des parents. L'activité des couvertures (Kairos, 2017), offerte par le CAAS, est un exemple d'activité réalisée avec le personnel de l'école et des parents allochtones pour les sensibiliser aux séquelles de la perte de territoire et des écoles résidentielles (Dion *et al.*, 2016). Cette activité a provoqué diverses réactions, dont certains malaises faisant partie du processus de conscientisation et de sensibilisation. Malgré ces malaises, plusieurs participants ont apprécié cette activité et ont témoigné de son impact.

Lors des semaines culturelle et interculturelle, plusieurs activités étaient organisées pour les élèves et les parents de toute l'école. Un gestionnaire a perçu qu'il y avait un début de dialogue entre



autochtones et allochtones pendant ces semaines. Il a mentionné avoir reçu de beaux témoignages et le souhait que la portée du projet s'élargisse dans l'environnement de l'école, entre autres par la participation de citoyens du quartier et d'élèves d'autres écoles. Les activités culturelles mises en place au cours de la semaine culturelle (2018) ont toutefois occasionné des craintes quant à l'équilibre à trouver entre les cultures mises en partage. C'est la raison pour laquelle une semaine interculturelle a été organisée l'année suivante (2019). Dans le prolongement de ces semaines culturelle et interculturelle, un projet de sentier a été amorcé par le service de garde dans une visée de protection et d'identification de la faune et la flore. L'idée de faire venir des Autochtones qui pourraient identifier les plantes est envisagée. L'intention est d'offrir plus d'occasions de faire vivre la culture en se rapprochant du milieu naturel, selon les principes d'éducation autochtone (Campeau, 2019; Colomb, 2012).

COURS DE LANGUES ET DE CULTURES

Les cours de langues et de cultures, intégrés aux apprentissages des élèves (Battiste, 2017), sont offerts par les responsables du CAAS en langues et cultures et représentent une partie importante des pratiques culturelles. Les élèves autochtones ont deux heures d'innu ou atikamekw par semaine. Bien que minimales, ces heures d'enseignement contribuent à la revitalisation et à la transmission des langues autochtones en milieu urbain, droit protégé par la Déclaration des Nations Unies sur les droits des peuples autochtones (United Nations Development Programme [UNDP], 2007). Lorsque les élèves autochtones sont dans les classes de deuxième et de troisième cycles, les cours de langues se donnent sur l'heure du dîner (année scolaire 2019-2020). Ces cours donnés au service de garde sont ouverts aux élèves allochtones de l'école une fois par semaine dans un esprit interculturel (Akkari, 2016). Les élèves autochtones sont alors mis à contribution dans la transmission de leur langue. Les responsables des cours de langues et de cultures peuvent animer les camps linguistiques et culturels proposés par le CAAS lors des journées pédagogiques. Ces camps sont offerts aux élèves autochtones (même ceux qui ne fréquentent pas l'école du



projet Petapan) et aux élèves allochtones de l'école : ils abordent des thématiques comme la nature, la culture, les croyances autochtones, le mode de vie traditionnel (Battiste, 2017).

Les responsables des cours de langues et de cultures soulignent l'importance du travail de collaboration privilégié entre eux, mais aussi avec les membres du personnel de l'école. Leurs propos à ce sujet sont rapportés avec plus de précision dans la section sur les collaborations. Notons aussi que les responsables tentent de reprendre des thèmes travaillés en classe par les enseignantes titulaires. Ils proposent des activités ludiques, selon des modèles d'apprentissage autochtones (Conseil canadien sur l'apprentissage, 2007). Ils mentionnent que l'enseignement par le jeu aide les élèves à assimiler le vocabulaire et améliore leurs apprentissages de la langue : « *Je voulais que les élèves apprécient le contenu du cours. Je vais essayer d'apporter la langue avec un côté ludique. Je le fais avec les jeux, avec des mimes, un jeu de mémoire, etc. Je raconte et je lis des histoires.* » (Responsable) Les responsables des cours de langues sont d'avis que l'apprentissage de la langue maternelle aide les élèves à tendre vers la réussite : « *Tu ne peux pas réussir si tu n'es pas fier de toi.* » L'un d'eux mentionne que les élèves autochtones sont maintenant fiers de leur langue.

Concernant les savoirs autochtones (Battiste, 2017; Duquette & Couture, 2020) mobilisés par les responsables des cours de langues et de cultures, une grande place est accordée aux références culturelles dans des cours : « *Je veux faire un arbre généalogique avec les enfants. Avec le symbole du canot et la rivière. Je veux qu'ils posent des questions aux grands-parents, aux aînés.* » (Responsable) Tous les responsables des cours de langues, lors des entretiens, ont mentionné faire référence aux contes et aux légendes autochtones dans leurs pratiques. De plus, plusieurs éléments des cultures autochtones sont mis en évidence à l'occasion des camps linguistiques offerts au CAAS qui ont lieu pendant les journées pédagogiques. À titre d'exemple : « *On fait des sorties thématiques. Il y a eu une sortie avec un herboriste qui abordait l'usage médicinal des plantes. Nous avons fait des produits naturels, comme des pastilles à la gomme de sapin. Ce n'est pas à l'école que ça se passe.* » (Responsable) L'un des responsables des cours de langues a proposé



d'inviter des personnes-ressources lors des camps linguistiques, notamment des Autochtones qui connaissent le tambour, l'artisanat, les plantes médicinales, la babiche.

Pour ce qui est du matériel pédagogique utilisé, un responsable des cours de langues a précisé qu'il utilisait des cahiers d'apprentissages réalisés par le conseil de la Nation Atikamekw) et du matériel élaboré par l'Institut Tshakapesh, deux organismes partenaires du projet. En utilisant ce matériel, les responsables peuvent s'assurer de la présence de références culturelles autochtones dans leur enseignement. Finalement, une attention est portée à la spiritualité autochtone : « *L'importance de respecter la nature et de reconnaître le côté spirituel derrière chaque chose. Il faut apprendre à remercier. Les jeunes doivent l'apprendre.* » (Responsable) Un autre a poursuivi sur les différentes adaptations effectuées pour aider l'apprentissage des langues autochtones : « *Apprendre des mots, les mémoriser, je leur fais apprendre les lettres de l'alphabet avec des cartons. L'apprentissage des pronoms se fait mieux ainsi. On regarde comment le mot change quand il est animé ou inanimé. Je les fais apprendre en jouant, ils apprennent en même temps de s'amuser.* » (Responsable)

Encadré 2 : Caractéristiques des pratiques culturelles du projet Petapan

- Offre à tous les membres de la communauté scolaire (personnel enseignant, intervenants, parents, élèves autochtones et allochtones), avec la collaboration de partenaires autochtones
- Maintien des langues, des cultures et de l'identité culturelle, connaissances des modes de vie et des traditions
- Valorisation et sécurisation culturelle des élèves autochtones et des parents
- Conscientisation et sensibilisation du personnel enseignant, des intervenants et des parents allochtones aux réalités autochtones
- Esprit de rencontre et de partage culturel





5 – Cours de langues et de cultures

PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT

Les enseignantes qui travaillent quotidiennement avec les élèves autochtones ont développé des pratiques d'enseignement pour favoriser la réussite de ceux-ci. Par exemple, la majorité de ces élèves apprécie les activités à l'extérieur, en nature et en forêt, en lien avec les modèles d'apprentissage autochtones (Conseil canadien sur l'apprentissage, 2007; OCDE, 2018; UNESCO, 2018). Lors des projets ou des ateliers faits en classe, le choix de thématiques qui rejoignent les centres d'intérêt, les préoccupations et la culture des élèves autochtones influence leur motivation et leur participation. Les lectures enrichies sur des thèmes culturels aident à l'apprentissage et à la consolidation de la lecture. Une enseignante utilise les animaux d'Amérique du Nord dans ses lectures plutôt que les animaux de la ferme. Elle considère que l'idéal serait de ne pas avoir de cahier d'apprentissage, surtout au premier cycle, afin de faire plus de place à la littérature jeunesse et aux cultures autochtones. Des mots en innu et en atikamekw sont utilisés pour interagir avec



les élèves ainsi que des outils pour travailler l'estime de soi. Les projets réalisés en grands groupes sont particulièrement aimés des élèves autochtones.

En classe, les enseignantes mentionnent prendre plus de temps qu'à l'habitude pour faire certaines tâches ou activités. Elles soulignent l'importance de répéter les consignes et de s'assurer qu'elles sont bien comprises. Elles sont d'avis qu'il est préférable de former des classes d'un même cycle pour mieux travailler les apprentissages visés et le vocabulaire en français. En début d'année, particulièrement avec les élèves qui commencent leur apprentissage du français, les enseignantes soulignent l'apport de la gestuelle et des éléments visuels sur la réussite des élèves. Au préscolaire, elles utilisent des photos d'enfants autochtones dans des situations de la vie courante et invitent les élèves à présenter leurs réalisations (blocs, constructions, dessins) pour les aider à communiquer. Des abécédaires traduits en innu et en atikamekw sont aussi présents dans les classes. Les enseignantes effectuent des démonstrations, donnent des exemples concrets et font des dessins pour aider les élèves à surmonter la barrière de la langue. Le tableau blanc interactif ne semble pas être un outil qui aide et qui plaît aux élèves autochtones : « *Le tableau blanc fonctionne moins bien avec eux, c'est mieux lorsque j'écris sur la table.* » (Enseignante) Les activités de manipulation (Manningham *et al.*, 2011) semblent mieux répondre aux besoins des élèves. Des jeux de lettres pour écrire des mots sont par exemple utilisés, et les élèves apprécient particulièrement les expériences qui permettent d'établir des liens entre les connaissances et les éléments de la vie de tous les jours. L'utilisation de cahiers d'apprentissages en univers social et en science et technologie est déconseillée en raison du vocabulaire trop spécifique lié à ces disciplines.

En ce qui concerne les adaptations culturelles faites dans le but de donner plus de place aux références autochtones, certaines modifications de pratiques sont mineures. Il suffit souvent d'effectuer une activité ou un atelier en utilisant une thématique autochtone. Une enseignante a par exemple simplement changé le nom de ses activités pour des références autochtones : « *On ne joue pas aux batailles de dinosaures, on va jouer aux chasseurs et aux cueilleurs.* » De façon plus substantielle, ces enseignantes ont conçu des coins de jeux symboliques intégrant des éléments



de cultures autochtones au préscolaire (Jacob, 2017; Jacob & Charron, 2019), ainsi que des situations de communication orale et écrite à partir d'objets culturels. Ces situations de présentation d'objets culturels sont adaptées au niveau des élèves et permettent d'impliquer les parents. Ces présentations ont été reprises lors d'une journée de valorisation des cultures autochtones à la bibliothèque de l'UQAC en 2020. Des parents d'élèves ont aidé à organiser ces présentations. Des personnes-ressources autochtones viennent aussi en classe pour présenter le territoire ainsi que des pratiques culturelles comme le tannage de peaux. Les enseignantes font ainsi appel à des experts autochtones pour aborder des questions culturelles qu'elles ne peuvent enseigner.





6- Aménagement des classes autochtones

En musique, le choix des instruments influence la motivation des élèves. Les élèves autochtones préfèrent les instruments percussifs avec lesquels ils sont plus habiles. De la musique autochtone est intégrée aux pratiques d'enseignement à la grandeur de l'école. En éducation physique, des sorties en raquette et le jeu de crosse permettent aussi d'intégrer la culture des élèves aux pratiques d'enseignement. Ces activités ne sont pas réservées aux élèves autochtones. Elles



touchent les élèves de toute l'école. Pendant la semaine interculturelle, un projet d'école musée a permis de travailler le programme d'univers social (Ministère de l'Éducation, 2006) en portant une attention particulière aux points de vue autochtones, par la mobilisation d'une étudiante autochtone de l'UQAC pour valider les présentations d'élèves dans toutes les classes. Les élèves de l'école ont ainsi présenté des objets, cultures et traditions de l'histoire du Québec avec le souci de bien témoigner des apports et des contributions de tous les groupes en présence. Les parents de toute l'école étaient invités à visiter l'école musée.

Les enseignantes de deuxième et de troisième cycles qui accueillent des élèves autochtones dans leur classe mettent en place plusieurs stratégies d'éducation inclusive (CSÉ, 2017) pour soutenir leur réussite. La classe flexible, la coopération entre les élèves, le tutorat avec un pair allochtone pour développer des liens, le questionnement pour maintenir la participation et l'intérêt, ainsi que le coenseignement avec l'orthopédagogue sont utilisés à cette fin. Les sujets sont choisis en situation de lecture et d'écriture pour rejoindre les centres d'intérêt des élèves et maintenir leur motivation. Une enseignante mentionne que ses pratiques pédagogiques ne sont pas vraiment différentes, mais que l'enseignement explicite prend tout son sens. Du visuel a été ajouté dans la classe pour les élèves autochtones. Leur place dans la classe est importante pour mieux les aider, et un système de signes non verbaux est utilisé pour assurer l'attention et la concentration. Elle souligne que le partage des cultures est très enrichissant en univers social. La collaboration de l'orthopédagogue s'avère essentielle pour soutenir la réussite des élèves autochtones dans les classes de deuxième et de troisième cycles. Les plans d'intervention sont appliqués intégralement pour les élèves qui en ont. Une modification des exigences en orthographe et en grammaire s'applique en raison du défi que représente la compréhension de la langue française à l'oral et à l'écrit pour les élèves autochtones. Plusieurs outils de valorisation de l'effort et de la réussite scolaire sont utilisés ainsi que des activités pour souligner l'importance de la scolarisation (communication orale sur mon héros de persévérance). De la souplesse et de la tolérance sont requises pour les devoirs, certains élèves ayant besoin d'aide pour les faire.



Le travail d'équipe du personnel œuvrant auprès des élèves autochtones est un élément important souligné par les enseignantes contribuant à la réussite de ces derniers. Le lien étroit établi entre les enseignantes des classes autochtones et le CAAS facilite la relation avec les parents. Une importance particulière est d'ailleurs accordée au lien de confiance à établir avec les parents. Ce lien ne peut s'installer que si le personnel enseignant fait preuve de respect de la différence de l'autre, d'ouverture d'esprit et de position d'écoute. Les enseignantes apprécient grandement l'aide aux devoirs offerte par le CAAS. Ce service est précieux pour assurer un accompagnement des élèves qui les aide dans leur travail. Pour que le projet Petapan se reflète bien dans les murs de l'école, une attention particulière est portée à l'aménagement des lieux physiques de l'école, dans l'idée de valoriser la culture des élèves, ce qui est important pour les enseignantes et fait écho à ce qui a été mis en place dans les pratiques de gestion.

En lien avec les pratiques d'enseignement, notons aussi la contribution d'étudiantes autochtones de l'UQAC du baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire, aussi parents d'élèves, qui ont développé des projets en science, en technologie et en univers social (Couture *et al.*, 2019) dans leurs cours de didactique (conception de canots et de maquette d'un territoire), projets qu'elles ont réalisés en classe avec les élèves (annexe 2-C). Cette contribution répond à un besoin de formation sur l'intégration de savoirs culturels autochtones dans l'enseignement des disciplines scolaires (Duquette & Couture, 2020). Un répertoire de ressources pédagogiques autochtones a aussi été élaboré par l'une de ces étudiantes dans le cadre du volet recherche de ce projet (annexe 2-B). Une étudiante autochtone au baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire a aussi participé à la création d'un coin de jeu symbolique intégrant les cultures autochtones.



Encadré 3 : Caractéristiques des pratiques d'enseignement du projet Petapan

- Attention particulière portée à la compréhension de la langue d'enseignement et aux difficultés inhérentes au contexte plurilingue
- Adaptation des thématiques pour intégrer des éléments de cultures autochtones à l'enseignement
- Développement d'activités intégrant des savoirs culturels autochtones, en lien avec le territoire, les modes de vie, les objets traditionnels et les techniques
- Utilisation de la littérature jeunesse autochtone
- Mise en place des activités de manipulation et sorties en milieu naturel
- Choix de musique, d'instruments de musique et de jeux à partir de la culture des élèves



7- Maquette du territoire



Parmi les actions mises en place par le personnel des services éducatifs complémentaires, les réponses aux entrevues soulignent des interventions gagnantes à réaliser avec les parents d'élèves autochtones. Par exemple, la travailleuse sociale et la psychologue invitaient souvent l'intervenante du CAAS lorsqu'elles devaient rencontrer les parents d'un élève autochtone. Après avoir écouté les besoins des parents et compris leur point de vue, étape essentielle pour mieux les soutenir (Guay, 2015; OCDE, 2018), les intervenantes les conseillaient au sujet des stratégies et des pistes d'intervention liées aux règles de vie et à l'importance du renforcement positif. Principalement en début d'année, les ressources des services éducatifs complémentaires ont pris l'habitude de valider leurs pratiques auprès des autres collègues avant de rencontrer les parents autochtones afin de ne pas heurter leurs valeurs. Cette sensibilité a été bien reçue de la part des parents. Par ailleurs, au cours de la première année du projet à l'école des Quatre-Vents, une réflexion a été amorcée sur les outils disponibles pour évaluer les élèves, afin d'éviter d'utiliser des outils mal adaptés à leur langue et à leur culture. Cette préoccupation est d'ailleurs centrale pour soutenir la réussite des élèves.

Certaines spécialistes ont vu la nécessité de revoir leurs attentes auprès des élèves autochtones, principalement au sujet de l'apprentissage du vocabulaire en raison de la barrière de la langue. En début d'année, pour faciliter la communication entre les élèves autochtones qui ne parlaient pas français et le personnel de l'école, l'éducatrice spécialisée a créé des pictogrammes pour faciliter la communication. Cette question de l'apprentissage de la langue d'enseignement demeure un grand défi pour plusieurs afin de bien comprendre les difficultés des élèves qui cheminent en contexte plurilingue. Sur cette question, les orthopédagogues et les enseignantes expriment toujours un besoin de formation. Des activités d'orthographe approchée ont été réalisées avec l'orthophoniste (2018-2019) qui travaillait en coenseignement avec les enseignantes. Une attention particulière a aussi été portée à l'apprentissage du vocabulaire (Lavoie *et al.*, 2017). La principale difficulté soulevée concerne l'apprentissage des phonèmes en contexte plurilingue.



Pour répondre à ce besoin, une trousse pédagogique (Lavoie, 2016a) a été mise à la disposition des enseignantes (annexe 2-A).

L'importance du travail d'équipe, impliquant tous les intervenants, a été nommée comme une pratique gagnante pour la réussite des élèves autochtones : « *Il y a une belle collaboration entre les membres de l'équipe-école. C'est gagnant, une équipe !* » (Gestionnaire, juin 2019) Les enseignantes ont souligné l'importance du travail d'équipe entre les deux titulaires des classes autochtones et avec les parents, entre autres grâce à la collaboration du CAAS. Le rôle joué par la travailleuse sociale a été fréquemment mis en valeur lors des entrevues avec les enseignantes. La qualité et l'importance de son travail auprès des élèves autochtones et des parents ont été abordées dans toutes les entrevues : « *Il y a la travailleuse sociale qui fait un travail remarquable, elle fait le lien avec les parents et l'école. Il y a les cours de langues avec les moniteurs de langues.* » (Enseignante, juin 2019) Le travail avec les responsables des cours de langues et de cultures, qui viennent offrir des cours sur l'heure du dîner au service de garde, est aussi souligné comme travail d'équipe. Le travail des orthopédagogues a également été valorisé pour l'aide apportée aux élèves. Par ailleurs, le service de garde est vu comme un lieu propice au rapprochement entre élèves de différentes cultures, ce qui favorise notamment la réussite des élèves autochtones. Les parents soulignent tout autant l'importance du rôle de la travailleuse sociale, de l'orthophoniste et de l'orthopédagogue dans la réussite de leurs enfants.

Les responsables des cours de langues et de cultures nomment la collaboration entre eux comme élément central à la mise en place de pratiques gagnantes. Ils ont indiqué s'entraider afin de parfaire et de diversifier leurs pratiques respectives. L'un d'eux souligne l'importance d'une collaboration avec le personnel des services éducatifs complémentaires de l'école. Celui-ci dit avoir travaillé de concert avec l'orthophoniste pour l'apprentissage des phonèmes : « *Elle m'a demandé de lui donner les différents phonèmes possibles en atikamekw. Elle comprend mieux les difficultés des élèves maintenant.* » Cette collaboration entre les responsables des cours de langues, les ressources des services éducatifs complémentaires et les enseignantes est une belle stratégie pour répondre aux besoins de formation inhérents à l'apprentissage de la langue de scolarisation en



contexte plurilingue. C'est d'ailleurs une piste à retenir puisque toutes ces ressources sont déjà présentes à l'école. Notons aussi que la plupart des responsables de ces cours ont le souci de travailler des thèmes ou des sujets que les élèves voient en classe. Cette collaboration avec les enseignantes titulaires leur permet d'adapter leurs pratiques à la réalité de la classe.

PRATIQUES DE SOUTIEN EN TRAVAIL SOCIAL

Tous les groupes de répondants ont parlé de la travailleuse sociale comme étant une actrice clé dans le projet en affirmant que : « *La TS s'occupe beaucoup des parents, elle permet un lien stable avec les parents et le Centre d'amitié. Elle procure un sentiment de sécurité.* »

La travailleuse sociale définit son rôle en ces termes : aider les parents et les enfants à s'adapter au mode de vie en milieu urbain en offrant un soutien adapté à leurs besoins ; déceler et prévenir les situations à risque ; accompagner les parents dans l'encadrement scolaire et dans toute autre situation connexe. Elle offre un service d'accueil, d'orientation, de soutien aux familles et de recommandation vers d'autres services. Elle travaille pour l'enfant en collaboration étroite avec les parents et les membres de l'équipe-école. La travailleuse sociale accompagne les parents, fait des interventions ponctuelles, tient des rencontres multidisciplinaires, fait de la sensibilisation auprès de l'équipe-école et des élèves allochtones sur les enjeux importants pour les Premières Nations. Elle a aussi une implication dans les plans d'intervention. Elle décrit son approche en termes d'accessibilité, de recommandation à des services ainsi que d'aide à leur accès en assurant une rapidité d'intervention. Elle utilise un Facebook professionnel pour communiquer avec les parents, consulte le personnel enseignant en plus de créer des liens avec les ressources externes. Cette professionnelle valorise l'identité, les cultures, les langues et les valeurs autochtones. Elle soutient l'équipe-école dans la compréhension et l'application des interventions spécifiques aux Premières Nations. Elle contribue aussi à l'organisation de la semaine interculturelle, à la gestion des éléments techniques, aux demandes multiples et à l'administration. Elle conseille les parents autochtones et communique avec eux; elle travaille aussi avec le CAAS et collabore avec le personnel de toute l'école.

La travailleuse sociale précise que dans le cadre de ce projet, son rôle a été complètement redéfini et que c'est un ajustement important en début de mandat. Elle en témoigne de la façon suivante : « *Je ne fais pas que de l'intervention individuelle, je fais plus que mon rôle. J'écoute lors des rencontres avec les autochtones, j'écoute leurs besoins. Je suis en observation. Je les informe sur le principe de Jordan, sur les services offerts, je donne des conseils et du soutien aux parents. J'essaie de les accompagner pour le bien des enfants.* » Elle précise qu'il est important de bien définir le rôle du travailleur social. Selon elle, il faudrait mettre par écrit les lignes directrices de ses fonctions pour les personnes appelées à jouer ce rôle dans d'autres milieux ou dans l'avenir.

Pour la travailleuse sociale, le lien de confiance et la communication avec les parents sont essentiels. Elle précise que la présence d'un travailleur social à temps plein est requise. L'intervention auprès des parents constitue une clé de la réussite des élèves. Le lien de confiance permet d'offrir du soutien pour les enfants. Elle considère que sa présence au CAAS est importante pour les rencontres avec les parents et les responsables des cours de langues. Elle a le souci d'intégrer des références des cultures autochtones à sa pratique : « *Je dois toujours y penser, c'est ma première préoccupation. À tous les jours, c'est ma ligne d'entrée d'intervention. Ça me ramène à l'essentiel, aux valeurs importantes. Je jalouse l'importance qu'ils accordent à leur culture, la famille et la communauté c'est important. Je dois laisser aller les moments de silence dans les conversations. Je parle moins, je réfléchis et j'ai eu droit à plus de confidences. Il y a toute l'importance des aînés dans l'éducation. Les Autochtones sont fiers de leur identité. C'est beau de voir ça.* »

La travailleuse sociale précise qu'elle a dû faire un travail de terrain, un travail collectif qui n'est pas dans ses habitudes. De façon générale, le travail social est plus individuel comme emploi. Elle était habituée de faire plus d'interventions individuelles. Elle mentionne que les interventions se font avec toutes les autres intervenantes. La barrière de la langue ajoute des difficultés. Elle a un double rôle à jouer : gagner la confiance des parents autochtones, mais intervenir au besoin, selon les exigences de sa profession. Elle doit déclarer ce qui met en danger la sécurité et le bien-être des enfants. Ses défis sont de conscientiser les membres du personnel et d'accueillir les nouveaux



élèves et leurs parents. Elle navigue entre le CAAS et l'école pour trouver le juste équilibre tout en valorisant les cultures autochtones dans son travail. Elle joue également le rôle d'agent de sensibilisation pour la sécurisation culturelle et, dans ce contexte, elle souhaite avoir plus de formation à ce sujet.

SERVICE DE GARDE

Le service de garde est vu comme un lieu de rencontre culturelle entre les élèves autochtones et allochtones. Les éducatrices du service de garde privilégient la formation de groupes hétérogènes d'élèves de même âge afin de faciliter l'accueil des élèves autochtones. Au service de garde, les enfants autochtones et allochtones sont dans les mêmes groupes. De plus, la majorité des éducatrices du service de garde ont affirmé avoir changé quelques pratiques au contact des élèves autochtones. Elles ont parlé du niveau de tolérance, notamment quant aux règles de vie, qui doit être ajusté envers les élèves autochtones. Le personnel scolaire précise s'être adapté aux différentes situations au cours de l'année : « *Au niveau de la tolérance, j'ai dû changer mes attentes envers les élèves.* » Concernant les modifications de pratiques, les éducatrices du service de garde mentionnent aussi l'utilisation de pictogrammes pour faciliter la communication avec les élèves autochtones qui sont en processus de francisation : « *Nous avons appris à communiquer avec les jeunes qui ne parlent pas français. Nous utilisons des pictogrammes.* » Le service de garde offre plusieurs activités liées aux références culturelles autochtones. En plus des cours de langues, il y a des ateliers sur des thématiques culturelles comme la fabrication de colliers de médecine, de capteurs de rêves et de bracelets en perlage.



Encadré 4 : Caractéristiques des pratiques de soutien et des collaborations professionnelles

- Mobilisation concertée de plusieurs acteurs pour soutenir les parents (travailleuse sociale, psychologue, intervenante du CAAS, enseignantes).
- Collaborations professionnelles et partage d'expertises entre plusieurs acteurs pour soutenir la réussite des élèves (enseignantes, responsables des cours de langues et de cultures, orthophoniste, orthopédagogues, travailleuse sociale, éducatrice spécialisée, responsable du service de garde)
- Importance accordée au lien de confiance et à la communication
- Besoin de formation continue pour l'apprentissage de la langue d'enseignement en contexte plurilingue pour différents acteurs (personnel enseignant, orthopédagogues, orthophoniste).



PRIORITÉS, DÉFIS ET RETOMBÉES

Des synthèses des groupes de répondants ont été faites afin de présenter les éléments structurants du projet Petapan (les priorités), les éléments en questionnement et les limites (les défis) ainsi que les retombées d'un tel projet auprès des différents acteurs concernés. Dans ce qui suit, les tableaux 6 à 12 présentent les priorités, les défis et les retombées cernés par les différents groupes d'acteurs.

Tableau 2 : Priorités, défis et retombées – Gestionnaires du projet

Groupes	Priorités	Défis	Retombées
Gestionnaires (4)	<ul style="list-style-type: none"> - L'implication parentale - Le CAAS - Le maintien en service de la travailleuse sociale - Le respect du rythme des enseignantes - La formation continue de tout le personnel de l'école - L'ancrage dans le projet éducatif de l'école 	<ul style="list-style-type: none"> - Le nombre d'inscriptions par année - Le changement du personnel de l'école d'une année à l'autre - Le passage primaire-secondaire des élèves autochtones 	<ul style="list-style-type: none"> - La réelle ouverture à la différence - Le dialogue entre les trois cultures - Le développement d'une sensibilité culturelle - L'opinion positive des parents du quartier - La confiance des parents autochtones

De façon unanime, tous les administrateurs ont une vision positive et, surtout, ils ont vu une évolution du projet Petapan depuis le début. Ils constatent une belle progression chez les élèves tant dans leur confiance que dans leurs apprentissages. Les gestionnaires sont fiers de voir où est rendu le projet. Ils croient qu'en poursuivant les efforts de tous les intervenants, les élèves autochtones pourront accéder à la réussite. Les défis à relever sont néanmoins importants. Le

nombre d'acteurs engagés dans le projet en complexifie la gestion, d'autant plus qu'en contexte d'innovation, tout est à construire, autant pour les gestionnaires que pour l'équipe-école. Il faut apprendre à travailler ensemble, avec des enjeux, des visées et des contraintes qui varient d'un partenaire à l'autre, ainsi que des attentes et des inquiétudes également diversifiées au sein de l'équipe-école. La mobilisation, la concertation et la communication deviennent ainsi des éléments centraux à la réussite d'un tel projet. Dans le feu de l'action, il n'est pas facile d'assurer tous les suivis auprès de toutes les personnes engagées dans le projet. Les prises de décisions peuvent ainsi générer différentes réactions qui, en contexte de changement, sont prévisibles. Il n'en demeure pas moins que les gestionnaires sont fiers de l'évolution du projet.

Tableau 3 : Priorités, défis et retombées - Enseignantes des classes autochtones

Groupes	Priorités	Défis	Retombées
Enseignantes des classes autochtones (7)	<ul style="list-style-type: none"> - L'offre et la création d'activités culturelles autochtones - L'utilisation des thématiques culturelles - La posture d'ouverture à l'égard des enfants autochtones - L'aménagement des lieux 	<ul style="list-style-type: none"> - La gestion du temps/le manque de temps - Le besoin d'avoir du matériel pédagogique culturellement adapté - Les classes multiâges - Les absences nombreuses - Le manque de formation 	<ul style="list-style-type: none"> - Les liens positifs avec les parents autochtones - L'épanouissement des élèves autochtones et leur confiance en soi - Une confiance accrue des élèves autochtones dans leurs interactions - La fierté des élèves autochtones au regard de leur culture - L'ouverture d'esprit des membres du personnel de l'école

Chez les enseignants des classes autochtones, des différences concernant la vision du projet sont perceptibles. Les propos des deux enseignantes titulaires par rapport aux priorités, aux défis et aux retombées sont semblables et diffèrent légèrement du discours tenu par les enseignantes spécialistes, ces dernières ayant un contact moins fréquent avec les élèves autochtones. Le constat général s'avère tout de même positif pour tout le personnel enseignant qui travaille avec les classes



autochtones. Le projet vient soutenir la réussite des élèves autochtones pour qui le personnel enseignant a constaté beaucoup de changements depuis le début. Ces changements sont d'ailleurs positifs autant chez les élèves autochtones que chez les élèves allochtones. Cependant, les classes multiâges demeurent un grand défi pour les enseignantes. À ce propos, elles considèrent qu'il est préférable de ne pas dépasser un cycle d'apprentissage dans la formation des groupes. Comme celle-ci est tributaire des inscriptions des élèves autochtones, cette inquiétude revient d'année en année. Elles expriment aussi leur besoin de formation continue et souhaitent avoir accès à du matériel pédagogique culturellement adapté. Parmi les défis à relever, notons aussi l'assiduité des élèves qui souligne l'importance de travailler avec les parents.



Tableau 4 : Priorités, défis et retombées - Enseignantes des classes allochtones

Groupes	Priorités	Défis	Retombées
Enseignantes des classes allochtones (6)	<ul style="list-style-type: none"> - Le travail en équipe-école - Le rôle de la travailleuse sociale - La francisation des élèves autochtones - Les petits groupes d'élèves dans les classes autochtones - La formation - Les activités avec les élèves autochtones et allochtones - Les occasions de partage - Les mêmes enseignantes titulaires des classes autochtones année après année - Le CAAS 	<ul style="list-style-type: none"> - Les niveaux multiples (triples niveaux) - L'aide du personnel des services éducatifs complémentaires dans les classes allochtones - La durée et l'intensité de la semaine interculturelle - Les différents horaires des classes autochtones et allochtones limitant les possibilités de collaboration entre les enseignants - Le réel niveau scolaire des élèves autochtones (lorsqu'ils se joindront aux classes régulières) - L'absentéisme et les retards des élèves autochtones - La persévérance scolaire perçue différemment dans les cultures autochtones - Le peu de consultation auprès des enseignantes allochtones lors des décisions sur le projet 	<ul style="list-style-type: none"> - La diminution des préjugés - L'ouverture à la différence - La satisfaction des parents des élèves allochtones à l'égard du projet - Le rapprochement entre les cultures - La manifestation de la satisfaction des élèves autochtones, qui semblent heureux d'être à l'école - La prise de conscience du poids de la culture majoritaire québécoise sur les cultures autochtones qui indique une prise de conscience au regard de la colonisation

Le personnel enseignant de l'école est conscient de faire partie d'un projet unique aux retombées positives pour les élèves autochtones. Si plusieurs sont plutôt en faveur de l'accueil des élèves autochtones dans les classes de deuxième et de troisième cycles, d'autres demeurent hésitants.



Après une première année, quelques questionnements persistent concernant l'écart important entre le niveau scolaire de certains élèves autochtones et celui de l'ensemble de la classe. À ce propos, il est suggéré d'avoir un service d'orthopédagogie réservé aux élèves autochtones qui évaluerait le niveau scolaire de chacun avant de les diriger vers les classes de deuxième et de troisième cycles. La motivation des élèves et l'assiduité scolaire sont aussi évoquées à titre de défis à relever. L'implication des parents qui, malgré des attentes élevées, sont peu présents à l'école et participent faiblement aux activités est un autre élément en questionnement. Un travail important mériterait d'être mené avec eux sur le rôle qu'ils peuvent jouer dans le cheminement scolaire de leurs enfants.

Tableau 5 : Priorités, défis et retombées – Responsables des cours de langues et de cultures

Groupes	Priorités	Défis	Retombées
Responsables des cours de langues et de cultures (4)	<ul style="list-style-type: none"> - La collaboration entre les responsables des cours de langues et de cultures - La collaboration avec les enseignantes des classes autochtones - La collaboration avec le personnel des services éducatifs complémentaires - L'apprentissage par le jeu - L'apprentissage des langues (autochtones) pour la réussite des élèves autochtones - La présence de références culturelles en classe 	<ul style="list-style-type: none"> - Les cours du midi en contexte multiâge - La pérennité du projet - Le manque de locaux pour les responsables des cours - L'horaire morcelé pour les responsables des cours de langues et de culture - Le manque de matériel pédagogique autochtone 	<ul style="list-style-type: none"> - La préservation des langues et des cultures autochtones - La sécurisation de l'identité culturelle - La fierté des élèves autochtones - La sensibilisation des gens du quartier - Les parents autochtones rassurés

Chez tous les responsables des cours de langues et de cultures, une grande fierté est accordée à l'enseignement et à l'apprentissage des langues autochtones. Ils perçoivent que le projet répond à l'objectif de préserver ces langues. Il y a deux grandes tendances chez les responsables des cours



de langues et de cultures : les premiers (deux responsables permanents) se sentent bien dans l'école et collaborent avec les membres du personnel. Le deuxième groupe (deux responsables remplaçants) se sent moins inclus dans la vie de l'école et développe peu de liens avec les autres enseignantes. La place accordée aux responsables des cours de langues et de cultures à l'école mérite donc une attention particulière. Au-delà des cours qu'ils offrent à l'école, il est important qu'ils aient un espace réservé qu'ils peuvent aménager à leur image. Il faut aussi voir comment ils peuvent contribuer à la vie de l'école et à l'encadrement des élèves, et ce, de différentes façons. Ils peuvent ainsi devenir des personnes importantes pour soutenir la réussite des élèves bien au-delà des cours de langues et de cultures. Ce sont des acteurs importants à intégrer comme membre à part entière de l'équipe-école.



Tableau 6 : Priorités, défis et retombées - Personnel des services éducatifs complémentaires

Groupes	Priorités	Défis	Retombées
<p>Personnel des services éducatifs complémentaires</p> <p>(8)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - La collaboration entre les intervenants du projet - Le rôle de la travailleuse sociale - L'utilisation du renforcement positif chez les élèves autochtones - La mise en place d'interventions ciblées avec les parents - L'adaptation des attentes relativement aux apprentissages - La validation des pratiques entre les collègues - Les mêmes enseignantes titulaires des classes autochtones d'une année à l'autre - La formation et les ateliers offerts dans l'école - Le lien avec les parents autochtones 	<ul style="list-style-type: none"> - Le manque de service en orthopédagogie - Le manque de formation sur l'apprentissage des langues et sur les cultures - L'intégration des élèves autochtones dans les classes régulières - Les horaires du personnel des services éducatifs complémentaires (les employés à temps partiel) - Les classes de triples niveaux - Les inscriptions et la pérennité du projet - La durée et l'intensité de la semaine interculturelle 	<ul style="list-style-type: none"> - Le partage des connaissances entre les cultures - L'ouverture d'esprit - La vision positive des parents autochtones - Le bien-être des enfants autochtones - La bonne humeur des élèves autochtones - Le sentiment d'appartenance des élèves autochtones à leur école - Le cheminement scolaire des élèves autochtones



Le personnel des services éducatifs complémentaires qui travaille avec les élèves du projet Petapan a démontré une attitude d'ouverture qui a permis d'adapter les pratiques habituelles au contexte autochtone, dans une logique de sécurisation culturelle (Ball, 2008; Lévesque *et al.*, 2019; Mareschal & Denault, 2020). Il est possible de percevoir que l'objectif est de favoriser l'accueil, le bien-être et la réussite des élèves autochtones, ainsi qu'une saine cohabitation entre les différentes cultures. De façon générale, le personnel des services éducatifs complémentaires s'entend pour dire que la collaboration entre tous les intervenants de l'école s'avère primordiale. Il est mentionné par ailleurs que la plupart des élèves arrivent sans dossier scolaire, ce qui rend la tâche difficile d'autant plus qu'il n'y a pas de communication avec les écoles des communautés et que leurs exigences par rapport au programme sont méconnues. Il est donc difficile de savoir si les élèves sont en difficulté ou s'ils ont été exposés ou non aux mêmes contenus d'apprentissage. Cette question invite d'ailleurs à la prudence quant aux ajustements des apprentissages évoqués par les répondants. Il en découle un besoin d'évaluer chaque élève à son arrivée puisque les dossiers scolaires sont incomplets. Il faut d'ailleurs s'assurer de bien considérer le parcours scolaire des élèves et les défis inhérents à l'apprentissage en contexte plurilingue pour ne pas d'emblée considérer les élèves autochtones comme étant en difficulté.



Tableau 7 : Priorités, défis et retombées - Personnel scolaire

Groupes	Priorités	Défis	Retombées
Personnel scolaire (6)	<ul style="list-style-type: none"> - La collaboration entre le personnel scolaire et les responsables des cours de langues et de cultures - Le rôle de la travailleuse sociale - Le service de garde comme lieu de rencontre culturelle - L'utilisation des pictogrammes pour la communication - La mise en valeur des cultures autochtone et québécoise dans les activités proposées 	<ul style="list-style-type: none"> - La persévérance scolaire perçue différemment chez les Autochtones - La communication avec les parents autochtones - Le respect des saines habitudes de vie (alimentation saine) - La crainte que le projet prenne trop de place et que l'école devienne une école autochtone - Le manque d'autonomie des élèves et des parents autochtones 	<ul style="list-style-type: none"> - La perception positive des élèves autochtones - La diminution des préjugés - Les élèves autochtones et allochtones qui jouent ensemble - Les élèves autochtones de moins en moins timides et de plus en plus souriants à l'école - L'ouverture d'esprit de tout le personnel de l'école - La sensibilisation au sujet des Autochtones et de leurs réalités

Le service de garde est un milieu qui permet l'accueil des élèves autochtones, favorise le partage des cultures et développe le sentiment d'appartenance à l'école. De plus, le personnel scolaire affirme que les cultures autochtones sont bien mises de l'avant au service de garde. C'est un lieu de partage et de rassemblement. Il importe de souligner la contribution du service de garde dans la réussite d'un tel projet. En plus de permettre la rencontre des élèves autochtones et allochtones dans des moments où ils peuvent échanger librement pendant la journée, c'est un lieu où les parents autochtones peuvent s'engager en partageant leur culture et leur savoir-faire. L'importance accordée au service de garde dans le projet semble donc être un élément structurant à retenir.



Tableau 8 : Priorités, défis et retombées - Parents des élèves autochtones

Groupes	Priorités	Défis	Retombées
Parents des élèves autochtones (5)	<ul style="list-style-type: none"> - Les semaines culturelles et interculturelles - Les camps linguistiques du CAAS - Le rôle de la travailleuse sociale, des orthopédagogues et de l'orthophoniste - Le groupe d'implication parentale 	<ul style="list-style-type: none"> - Le parcours d'autobus - Le passage entre le primaire et le secondaire - Le manque (ou le problème) de communication entre les enseignantes et les parents - Le problème de compréhension de leurs besoins - La non-intégration des cultures autochtones au quotidien - Le faible nombre d'heures de cours de langues autochtones 	<ul style="list-style-type: none"> - Une meilleure connaissance de leur propre culture - L'amitié entre les élèves allochtones et autochtones - L'émancipation des élèves autochtones

Les parents semblent satisfaits de la participation de leur enfant au projet Petapan. Ils sont conscients des retombées positives sur leur enfant. Un sentiment de confiance s'est peu à peu développé envers les membres du personnel de l'école; dans ce contexte, les parents apprécient les services offerts à leur enfant. Même s'ils expriment des réserves sur le nombre d'heures consacrées à l'enseignement des langues autochtones et sur les problèmes de compréhension qui surviennent au regard de leurs besoins, ils sont fiers du chemin parcouru et reconnaissant d'avoir accès à une école qui déploie des services pour soutenir la réussite de leurs enfants. Certains disent même que le projet a contribué à leur propre persévérance dans la réalisation d'études universitaires. N'ayant plus peur de l'intimidation pour leurs enfants, ils poursuivent leurs projets de formation avec plus de confiance.



RETOMBÉES

Les retombées évoquées par les personnes œuvrant dans le projet Petapan concernent la vie scolaire, le partage des connaissances, le contact entre les cultures, la vision positive du projet et le bien-être des enfants autochtones. De façon générale, les répondants ont affirmé que l'ambiance de l'école est agréable et ont relevé la présence d'une plus grande ouverture d'esprit chez les membres du personnel et chez les élèves. Pour le personnel des services éducatifs complémentaires, la bienveillance du personnel de l'école et des enfants allochtones a contribué à améliorer la vie scolaire. Les retombées du projet dépassent les murs de l'école, et l'écho se fait entendre dans les communautés autochtones : « *Les gens des communautés autochtones se parlent du projet, ils font de la publicité positive pour le projet Petapan et l'école.* » (Parent d'élève)

Le projet a aussi eu des impacts positifs concernant le partage des connaissances autochtones auprès des allochtones, ce qui est un premier pas dans la sensibilisation culturelle (Brant Castellano, 2014). Parallèlement, de nouvelles connaissances ont été perceptibles chez les élèves autochtones qui ont découvert des éléments de la culture québécoise des allochtones. Pour les différentes cultures, le contact avec l'autre et l'acceptation de la différence ont été des contributions positives sur le plan de leurs habiletés sociales.

Encadré 5 : Apports pour les élèves allochtones évoqués par les répondants

- Partage de connaissance
- Ouverture à l'autre
- Moins de préjugés
- Fierté des parents que leurs enfants soient dans le projet

En entrevues, un membre du personnel des services éducatifs complémentaires a affirmé que les employés de l'école apprennent beaucoup au contact des élèves autochtones : « *Ma satisfaction est de voir les rapprochements et les échanges entre le personnel et les élèves autochtones.* » Les retombées sont positives autant pour les allochtones que pour les autochtones : « *Je crois que le*



projet c'est un plus pour tout le monde. Le partage de culture, c'est d'en apprendre davantage. Les enfants réagissent bien, personne n'est mis de côté. Les autochtones font plusieurs activités et les allochtones sont invités. C'est enrichissant. »

Du côté des impacts du projet Petapan sur les parents des élèves autochtones, les propos recueillis lors des entrevues ont montré de fréquentes manifestations de confiance envers le personnel de l'école et le projet en soi. Malgré certaines déceptions comme le changement de lieu et les inquiétudes au sujet de l'intimidation et de l'assimilation, les parents autochtones affirment que le projet Petapan permet d'établir un pont entre les cultures, de sécuriser les enfants dans un contexte scolaire, de reconnaître leurs langues et leurs cultures en offrant des occasions d'affirmer leur identité culturelle avec fierté. Le projet leur procure aussi une certaine paix d'esprit leur permettant de suivre des études supérieures sans être inquiets pour leurs enfants.

Plusieurs retombées ont été évoquées par les intervenants au sujet des élèves autochtones qui fréquentent les classes du projet Petapan. Ceux-ci ont remarqué que ces derniers semblent de bonne humeur et heureux de faire partie de l'école. De plus, ils ont témoigné avoir vu une différence entre la deuxième et la première année du projet à l'école des Quatre-Vents par rapport au bien-être des élèves autochtones.

Encadré 6 : Facteurs de réussite pour les élèves autochtones évoqués par les répondants

- Confiance
- Bien-être/élèves heureux, souriants, enthousiastes
- Épanouissement
- Sentiment d'appartenance à l'école
- Fierté, identité
- Progression dans les apprentissages scolaires
- Maintien de la langue maternelle et de la culture

La deuxième année, ils ont remarqué que la cohabitation semblait plus facile pour les élèves autochtones : *« Je trouve que l'an passé les élèves étaient plus observateurs et passifs. Et cette année, j'ai l'impression que les élèves autochtones et les allochtones cohabitent et interagissent bien ensemble. »* Finalement, les entretiens ont permis de constater une belle progression des élèves autochtones concernant leur réussite éducative : *« Lorsque je sais que les élèves ne parlent*



pas français à leur arrivée... et au fil du temps, ils s'améliorent. Les enfants réussissent bien malgré le contexte difficile à leur arrivée. » (Personnel des services éducatifs complémentaires)

Les membres du personnel scolaire ont remarqué que le projet Petapan génère des effets positifs autant sur les élèves allochtones qu'autochtones, sur l'école et les membres du personnel, sur la communauté et sur les parents d'élèves. D'abord, il est possible de constater que la façon de penser des élèves allochtones a changé au contact des élèves autochtones. Les membres du personnel scolaire sont d'avis que les élèves allochtones ont moins de préjugés depuis qu'ils fréquentent et côtoient les élèves du projet Petapan : *« Je trouve que les enfants allochtones sont plus ouverts et plus humains, ils sont plus respectueux que ceux que je côtoie dans les autres écoles ... on voit l'acceptation des différences des autres... »* (Personnel de l'école) Les élèves autochtones et allochtones sont amis et ils jouent beaucoup ensemble. En plus de percevoir un changement dans la perception des différences, les membres du personnel scolaire ont parlé d'un maillage harmonieux entre les cultures.

Même si l'accueil des élèves autochtones à l'école vers l'âge de quatre ans n'a pas toujours été facile, de façon générale, l'ensemble du personnel a mentionné un gain d'assurance pour ces enfants au fil du projet. Souvent très timides en début d'année, ils développent un sentiment d'appartenance à l'école et semblent plus à l'aise. Certains éducateurs au service de garde ont mentionné que le projet et le personnel de l'école font une grande différence dans la vie des élèves autochtones. Ces derniers sont heureux, souriants et enthousiastes par rapport à l'école et au projet Petapan.

Les retombées du projet Petapan se font aussi sentir dans la vie de l'école, des enseignants qui y travaillent, de la communauté scolaire et des parents d'élèves. L'élément qui est revenu le plus souvent dans les propos du personnel scolaire est l'ouverture aux autres qui a été possible grâce au projet. Un partage de connaissances et un partage culturel se sont faits entre les différentes cultures : *« C'est une expérience enrichissante. Le personnel partage tous les petits moments avec eux, les joies et les peines. Ils nous partagent la façon de voir les choses. Ils nous parlent de la vie*



dans la communauté. C'est une opportunité unique au Québec. » (Personnel de l'école) Les entretiens ont montré que les parents des élèves allochtones qui fréquentent l'école des Quatre-Vents sont contents et fiers de savoir leurs enfants sensibilisés aux questions autochtones.

Les parents autochtones sont satisfaits pour ce qui est de l'apprentissage de la langue : *« Ils [les enfants autochtones] ont appris beaucoup de choses sur la culture. Ils apprennent à parler une langue ou plusieurs langues autochtones. On peut parler en atikamekw à la maison. La communauté va gagner du fait que les élèves pourront parler la langue. Les élèves pourront mieux s'intégrer dans la communauté. »* (Parent d'élève) Les parents mentionnent que des amitiés se sont créées entre autochtones et allochtones. Leurs enfants ont développé un sentiment d'appartenance à l'école et s'y sentent bien.

De façon conjointe, tous les enseignants précisent que les élèves autochtones ont cheminé dans le cadre du projet Petapan. Ces élèves semblent plus heureux d'être à l'école, plus épanouis et moins gênés. Le personnel enseignant a eu l'écho de parents qui sont très fiers de voir leurs enfants fréquenter un milieu scolaire offrant un cadre sécurisant pour leur culture et leur identité. De plus, les enseignants perçoivent une ouverture d'esprit auprès du personnel de l'école et des élèves allochtones.

Plusieurs retombées ont été relatées par les responsables des cours de langues et de cultures. Tout d'abord, ceux-ci ont soulevé que les objectifs premiers du projet ont été atteints puisqu'il a permis de respecter et de préserver les cultures autochtones des élèves : *« Ouvrir des classes autochtones dans une école québécoise, c'est bénéfique pour les familles, ça les sécurise sur la préservation de la langue et la culture. De façon générale, les parents sont satisfaits du projet. »* (Responsable du CAAS) Cette sécurité sur l'identité culturelle (Plivard, 2014) des élèves autochtones a été possible grâce à l'ouverture d'esprit des allochtones concernés par le projet et à la présence d'Autochtones dans l'école, comme les responsables des cours de langue qui ont favorisé la transmission linguistique et culturelle au sein de l'environnement scolaire, tout en servant de modèles pour les enfants.



Les responsables des cours de langues précisent que l'ouverture et l'accueil des enfants allochtones et le respect de l'autre dans sa différence permettent d'établir un pont entre les deux identités et créent un partage culturel bénéfique aux différentes cultures. Les entrevues ont permis de constater des impacts positifs sur les élèves autochtones tels que le développement d'une fierté d'être autochtone et d'apprendre la langue maternelle. L'un des responsables des cours de langues déclare que les élèves autochtones aiment parler leur langue, même s'ils sont peut-être encore trop jeunes pour comprendre l'ampleur du projet et les retombées pour eux. Pour la communauté et les allochtones, les responsables des cours de langues et de cultures accordent au projet Petapan un rôle d'éducation à la différence. Le projet envoie un message d'espoir : « *Je dis aux gens que de vivre en ville avec les Blancs ce n'est pas épouvantable. J'avais peur avant de venir en ville et là je veux dire aux gens des communautés autochtones que c'est agréable ici et que les gens sont ouverts à nous.* » (Responsable du CAAS) Le projet dépasse les murs de l'école des Quatre-Vents, il y a un partage qui se fait dans les autres écoles de la région : « *Nous allons dans les autres écoles pour montrer les choses que l'on fait ici, comme le livre⁵, nous l'avons donné comme outil pédagogique. Le travail se partage ailleurs, nous sommes allés à l'école Fréchette et à l'école St-Exupéry pour y faire des ateliers.* » (Responsable du CAAS) Il importe de préciser que ce service existait avant le projet Petapan, le CAAS offrant des ateliers aux écoles depuis plusieurs années. Le rayonnement est aussi lié au fait que le CAAS a mis de l'avant un secteur lié aux langues et aux cultures au sein de son organisme qui fait la coordination de ce genre d'activités, même auprès de la population.

D'autres retombées sur l'école et le personnel scolaire ont été soulignées par les responsables des cours de langues qui perçoivent une certaine fierté et une grande satisfaction de faire partie d'un projet comme Petapan. Ils sentent aussi une ouverture à l'égard des ressources autochtones du

⁵ Fait référence aux livres développés par le CAAS: <https://www.caasaguenay.ca/education>



CAAS : « *Je suis en interaction avec tout le personnel. On se parle. Je me sens intégrée dans l'école. Les enseignantes allochtones me disent Kuei⁶. À la demande d'une enseignante, je suis allée dans une classe pour aller voir les élèves allochtones.* » (Responsable du CAAS) En ce qui concerne les apprentissages effectués par rapport aux langues autochtones, les responsables des cours de langues remarquent les impacts positifs chez les élèves. Ces derniers ont réalisé de réels progrès. Ils sont de plus en plus autonomes et font le travail demandé. Par ailleurs, des retombées sont aussi évoquées en ce qui concerne les parents des enfants autochtones avec notamment une plus grande sensibilisation au sujet de la langue parlée à la maison et un sentiment de sécurité concernant la préservation de leur langue et de leur culture.

Aux dires des gestionnaires, le projet peut réellement changer les choses par rapport à la question de l'ouverture à la différence. Pour eux, le projet permet un dialogue entre les différentes cultures. Ils sont conscients que le projet est venu sécuriser le besoin de préserver la culture et la langue chez les Autochtones. L'une des retombées évoquées par le personnel administratif concerne le développement d'une sensibilité culturelle dans l'école : « *C'est plus qu'une sensibilité, c'est maintenant dans la culture et dans les valeurs de l'école. Nous sommes dans une culture partagée. Ça dépasse nos attentes, en presque deux ans... cette notion de culture partagée a évolué.* » (Gestionnaire).

⁶ Kuei/Kwei signifie « bonjour » en langue innu/atikamekw.



Les répercussions du projet dépassent les murs de l'école pour s'étendre dans le quartier, faisant écho même à l'extérieur de la ville. Les parents d'élèves allochtones qui fréquentent l'école perçoivent l'apport bénéfique pour leurs enfants d'être en présence d'une autre culture, et les gestionnaires reconnaissent que le projet Petapan remplit l'un de ses objectifs premiers, soit d'apprendre à connaître l'autre dans le respect de son identité et de sa culture. Les élèves allochtones ayant côtoyé en bas âge des enfants autochtones et la culture dont ils sont porteurs développeront une compréhension plus fine de la différence avec, pour conséquence, une diminution des préjugés et des possibles propos racistes, une fois arrivés à l'âge adulte. Ces éléments relèvent de la sensibilisation et de la conscientisation culturelle, premier pas vers la réconciliation (Brant Castellano *et al.*, 2008).

Encadré 7 : Indicateurs de sécurisation culturelle évoqués par les répondants

- Ambiance de l'école agréable
- Ouverture d'esprit
- Bienveillance du personnel
- Acceptation de la différence
- Pont entre les cultures
- Sécurisation des élèves autochtones
- Reconnaissance des langues et des cultures
- Maillage entre les cultures
- Amitiés entre des élèves autochtones et allochtones
- Cadre sécurisant pour l'identité culturelle des élèves et de leurs parents



PRÉSENTATION DU MODÈLE PETAPAN

L'analyse des données met à jour le rôle joué par les différentes personnes impliquées dans le projet Petapan, l'importance des relations qu'elles établissent, la richesse des pratiques développées qui conduisent à des réalisations venant soutenir la réussite des élèves autochtones.

Tous ces éléments sont présentés dans le modèle du projet Petapan qui propose une lecture écosystémique de l'intervention éducative, en s'inspirant de la théorie écologique du développement humain (Bronfenbrenner, 1996), en accord avec l'intention centrale du projet, soit de documenter les pratiques éducatives les plus structurantes, leurs limites et leurs retombées pour soutenir la réussite d'élèves autochtones et leur famille en milieu urbain. Quatre systèmes en interaction directe ou indirecte avec l'élève sont considérés, comme le montre la figure ci-dessous.



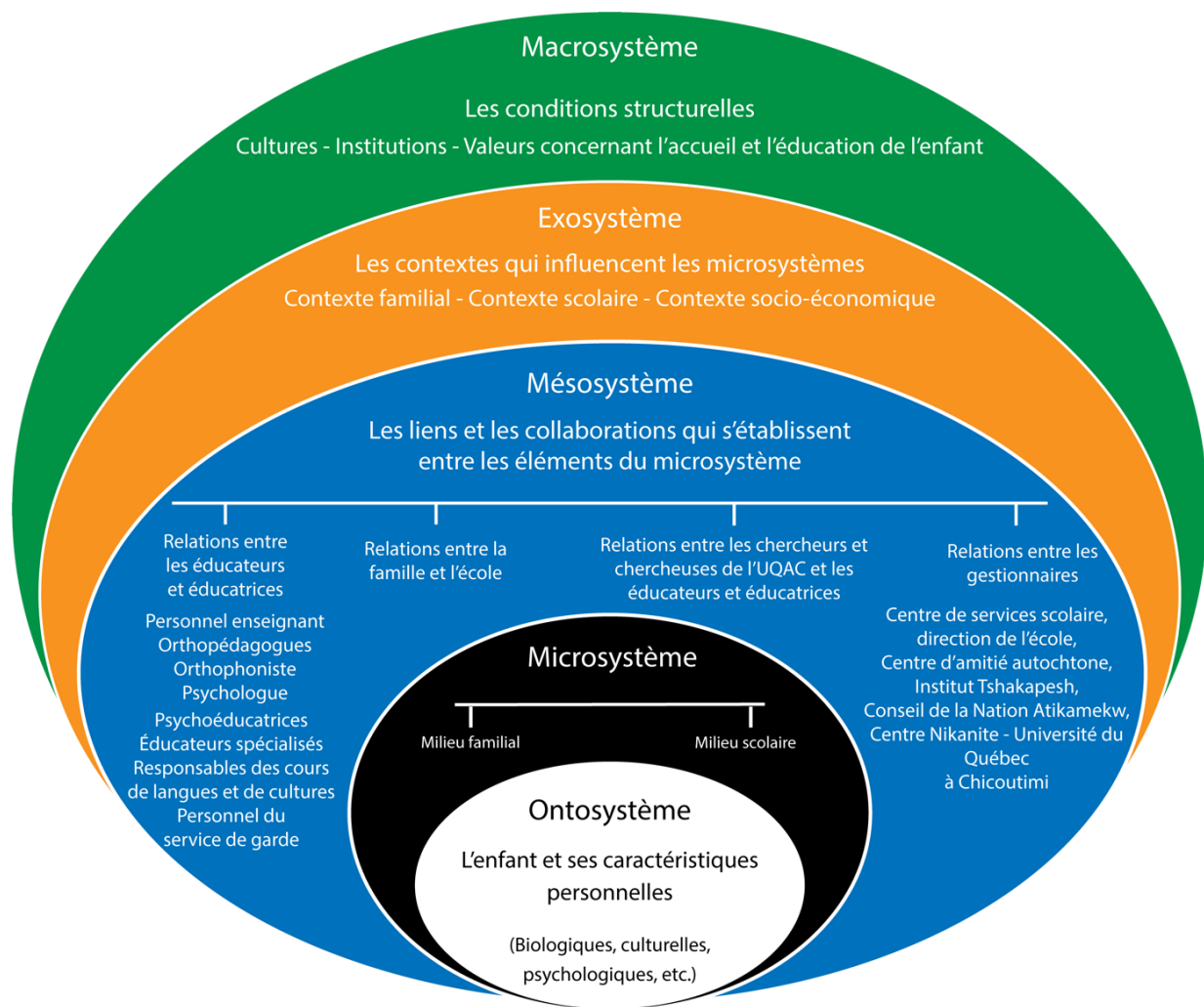


Figure 10 : Modèle écosystémique contextualisé au projet Petapan
Inspiré de Caublot, Poli et Arnouil Deu (2014)

Le microsystème Petapan concerne les milieux de vie dans lesquels l'enfant évolue de manière prépondérante, soit la famille et l'école. Les personnes-ressources sont les parents, les enseignantes, ainsi que tous les individus qui gravitent directement autour de l'enfant. Leur influence sur son développement est cruciale tant sur le plan des rôles adoptés par chacun, que des activités mises en place ou encore des relations interpersonnelles développées entre ces individus. Les pratiques utilisées lors des cours de langues et de cultures par les responsables du

CAAS, les pratiques d'enseignement développées par les enseignantes, les pratiques d'aide et de soutien à l'enseignement du personnel des services éducatifs complémentaires (orthopédagogues, travailleuse sociale, psychologue, psychoéducatrices, éducateurs spécialisés) et les pratiques du service de garde prennent place dans ce premier système.

Le mésosystème Petapan se rapporte aux collaborations établies entre les différents acteurs. Il fait ressortir l'importance du travail en équipe venu soutenir la réussite des élèves autochtones et permet de porter un regard sur les modalités des collaborations vécues par le personnel des services éducatifs complémentaires. Ces collaborations se situent à plusieurs niveaux, mais toutes impliquent la confiance et la communication. Les enseignantes des classes autochtones soulignent la collaboration avec les parents grâce notamment au CAAS et le rôle joué par la travailleuse sociale qui assure un lien étroit entre l'école et les parents. Les cours de langues et de cultures montrent aussi un bel exemple de collaboration entre le service de garde et les responsables des cours du CAAS. La coopération avec le personnel des services éducatifs complémentaires, notamment l'orthophoniste, apparaît comme une stratégie d'équipe pertinente pour répondre aux difficultés liées à l'apprentissage de la langue en contexte plurilingue autochtone.

L'exosystème Petapan se concentre sur les événements et les décisions distales à l'enfant, mais qui influencent néanmoins beaucoup son développement. Ainsi, les collaborations professionnelles évoquées ci-dessus ne sauraient exister sans des gestionnaires conscients de la nécessité d'accorder des ressources destinées au projet afin d'appuyer l'ensemble des actions relevant du mésosystème. La participation des différents partenaires (Centre de services scolaire, direction de l'école, CAAS, Institut Tshakapesh, Conseil de la Nation Atikamekw et CPNN-UQAC) constitue donc un noyau structurant essentiel au bon déroulement du projet Petapan qui relève de l'exosystème.

Finalement, comme système le plus éloigné de l'enfant, se trouve le macrosystème Petapan qui constitue le cadre opérationnalisant (Larose *et al.*, 2004), les décisions, les interventions et donc les pratiques des différents acteurs du projet. L'ensemble des pratiques mises en place ainsi que



les collaborations professionnelles envisagées dans ce qui précède se situent dans le contexte de l'éducation interculturelle et inclusive, qui prend en compte les particularités culturelles autochtones en donnant une place importante aux langues innue et atikamekw, dans une perspective de sécurisation culturelle (Blanchet Garneau & Pepin, 2012; Lévesque *et al.*, 2014, 2019), sans oublier la culture majoritaire (Pietrantonio, 2005; Vermette & Basque, 2018) avec laquelle l'élève autochtone est en interaction permanente.

Ainsi, la matrice nécessaire au développement du projet réside dans les pratiques de gestion qui en constitue l'échafaudage. Pourtant, ces pratiques sont parfois difficilement observables. Elles ne le deviennent que lorsqu'elles sont opérationnalisées (Larose *et al.*, 2004) au sein de l'institution qu'est l'école, et donc par l'intermédiaire d'autres pratiques mises en place (pratiques éducatives et collaborations). Ce sont néanmoins les pratiques de gestion qui forment le contexte de travail (Bouchard, 2005).

La lecture écosystémique de l'ensemble des éléments évoqués dans ce qui précède conduit au modèle Petapan proposé dans la figure 11. Ce modèle permet de comprendre comment les personnes engagées dans le projet ainsi que les pratiques évoquées s'insèrent à l'intérieur de différents systèmes interdépendants. Par exemple, l'analyse des pratiques éducatives du modèle Petapan permet de prendre conscience qu'une même pratique n'aura pas un impact identique, selon son contexte de mise en œuvre, auprès d'un enfant autochtone ou auprès d'un enfant allochtone, qui évolue chacun dans des contextes culturels différents.

Les pratiques culturelles développées à la grandeur de l'école et même du quartier se trouvent à l'intersection de toutes les pratiques éducatives évoquées. Elles constituent un lieu de rencontre entre personnes autochtones et allochtones dans un esprit de compréhension et de partage, tout en s'arrimant au travail fait en classe. De plus, elles contribuent non seulement à mettre en valeur les langues et les cultures autochtones à l'école, mais elles permettent aussi de sécuriser les élèves autochtones et leur famille, tout en conscientisant et sensibilisant l'ensemble de la communauté



éducative que forment les gestionnaires, le personnel de l'école, les élèves et les parents du quartier.

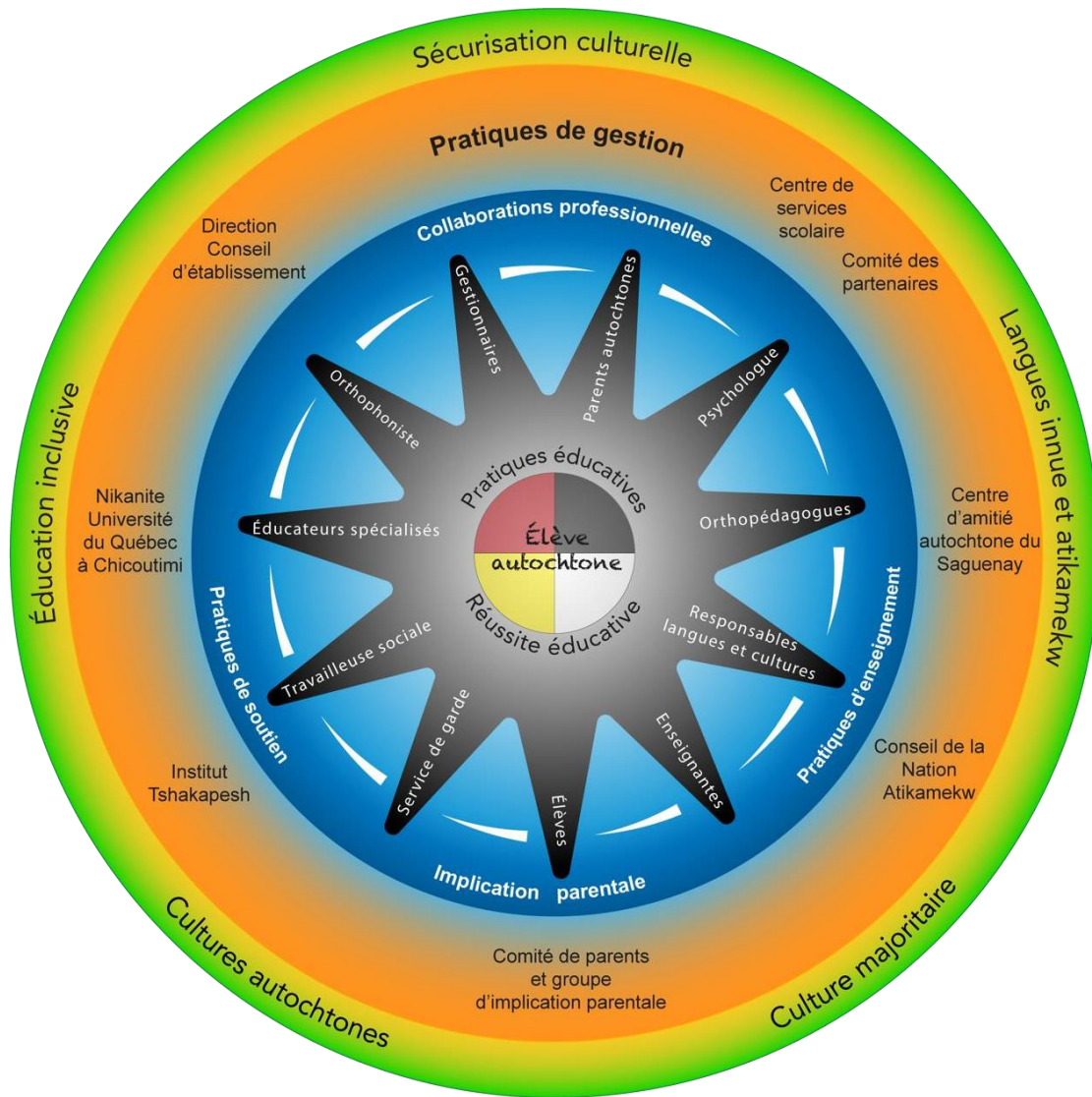


Figure 11 : Modèle Petapan

On retrouve, en noir, les microsystèmes proximaux à l'enfant, constitués des personnes qu'il côtoie dans les milieux de vie liés à la famille et à l'école. En bleu, le registre des collaborations professionnelles renvoie au mésosystème. Il met en lumière l'implication parentale, les pratiques de soutien et les pratiques d'enseignement, tandis que l'exosystème, en orange, permet de décrire



le rôle des organismes gestionnaires et des partenaires du projet. Le macrosystème, en vert, décrit le cadre plus large dans lequel le projet s'opérationnalise.



PRINCIPAUX CONSTATS ET PISTES À RETENIR POUR SOUTENIR LA RÉUSSITE D'ÉLÈVES AUTOCHTONES EN MILIEU URBAIN

Un retour à la question de recherche permet de dégager les principaux constats de cette étude :

Quelles sont les pratiques éducatives les plus structurantes, les limites et les retombées de ces pratiques développées pour soutenir la réussite d'élèves autochtones et leur famille, en milieu urbain, dans le cadre du projet Petapan?

Pour chaque objectif, retenons globalement ce qui suit.

- 1) Les pratiques développées pour soutenir la réussite des élèves autochtones à l'école, dans la classe et sur le plan des services éducatifs concernent d'abord la sécurisation culturelle des élèves et des parents, en protégeant et en respectant leur identité culturelle et leur bien-être (Blanchet Garneau & Pepin, 2012; Brascoupé & Waters, 2009; Campeau, 2019), ce qui passe par un travail de conscientisation et de sensibilisation (Koptie, 2009) de toute la communauté scolaire. Ce travail de sécurisation culturelle se réalise au moyen de plusieurs pratiques de gestion, d'enseignement et de soutien aux élèves et aux parents. En effet, il se manifeste dans :
 - le projet éducatif et l'aménagement de l'école ;
 - les activités collectives organisées pour le personnel, les élèves et les parents de toute l'école ;
 - les activités de sensibilisation offertes au personnel enseignant et aux parents (rencontres, activité de la couverture) ;
 - les possibilités d'engagement offertes aux parents autochtones ;
 - les pratiques du CAAS mises à contribution dans le projet pour établir des liens entre l'école et la communauté ;
 - les cours de langues et de cultures autochtones, les camps linguistiques et l'aide aux devoirs offerts par le CAAS ;

- le rôle joué par les responsables des cours de langues et de cultures et les gestionnaires du CAAS pour la sécurisation culturelle ;
 - la présence d'une travailleuse sociale qui se consacre au projet ;
 - le service de garde ;
 - l'intégration de savoirs culturels autochtones dans l'enseignement ;
 - le travail de collaboration entre le personnel enseignant, les responsables des cours de langues, les parents, les intervenants, les professionnels des services complémentaires et les gestionnaires ;
 - les collaborations entre les élèves autochtones et allochtones.
- 2) Les savoirs autochtones mobilisés pour soutenir la réussite des élèves sont principalement liés aux langues, aux cultures, au territoire, aux modes de vie, aux objets traditionnels et aux techniques (Battiste, 2017; Duquette & Couture, 2020), ce qui témoigne d'un maillage entre la culture et les pratiques éducatives (Brant Castellano, 2014; CVR, 2015; Direction des services aux autochtones et du développement nordique & Direction des services aux autochtones et du développement nordique, 2015; Lévesque & Polèse, 2015). Par exemple, notons :
- les cours de langues et de cultures donnés par des responsables autochtones ;
 - les activités offertes pendant les semaines culturelle (shaputuan, banique, livre de recettes) et interculturelle (école musée, danses traditionnelles, musique) ;
 - les ajustements de pratiques (thèmes, musique, sports, littérature jeunesse) et les nouveaux développements (coins de jeux symboliques, projets interdisciplinaires) pour l'enseignement des disciplines scolaires.
- 3) Les éléments structurants pour soutenir la réussite des élèves autochtones relèvent entre autres de projets collectifs qui engagent tous les membres de la communauté scolaire, dont le projet éducatif de l'école. Ce constat rappelle l'importance du rôle joué par la direction d'école (OCDE, 2018) pour travailler collectivement à la réussite des élèves et des collaborations interprofessionnelles (Beaumont *et al.*, 2011; Bergeron & Granger, 2016).



Notons également le lien de confiance (Joncas, 2013; Mareschal & Denault, 2020) qui est primordial pour soutenir les élèves et leurs parents. Comme l'indique un rapport de l'OCDE (2018), le dévouement des acteurs et les solides relations établies avec les élèves et les parents font partie des éléments importants pour soutenir la réussite, tout comme l'intégration des valeurs, de l'histoire et des approches culturelles dans l'enseignement et dans la vie de l'école. Les limites sont quant à elles liées aux contraintes du contexte, particulièrement en ce qui concerne le nombre d'heures d'enseignement des langues autochtones ainsi que la présence de ressources autochtones à l'école. Les exigences de la grille-matière et du programme de formation font partie de ces contraintes. La formation de classes multiâges permettant de travailler par cycle est une autre limite qui dépend du nombre d'inscriptions d'élèves autochtones chaque année. Comme les inscriptions arrivent tardivement et que les élèves sont peu nombreux, il n'est pas toujours facile pour les gestionnaires de constituer les groupes souhaités. La permanence des ressources dédiées au projet représente une autre limite liée à des contraintes administratives. En effet, pour assurer la continuité des services et des interventions, il est préférable d'avoir les mêmes ressources professionnelles d'année en année. Or, le fonctionnement de l'organisation ne permet pas toujours d'assurer cette continuité.

- 4) Les retombées des pratiques développées conjointement sont multiples et elles contribuent à sécuriser culturellement les élèves et leurs parents, à mieux répondre à leurs besoins, à conscientiser et à sensibiliser toute la communauté scolaire et à enrichir le bagage culturel de chacun, parents, élèves, personnel enseignant, intervenants, membres du personnel et gestionnaires. Cet enrichissement mutuel (Akkari, 2016) contribue à faire tomber des préjugés et à vivre l'expérience d'une école riche de tous ses élèves (Conseil supérieur de l'Éducation, 2017). Parmi les retombées évoquées par les répondants, rappelons celles en lien avec :
 - des facteurs qui influencent et soutiennent la persévérance et la réussite des élèves autochtones (Archambault, 2010; Loiselle, 2010; OCDE, 2018) comme : la confiance, le



bien-être, l'épanouissement, le sentiment d'appartenance à l'école, la fierté, l'identité et la progression dans les apprentissages scolaires ;

- un contexte culturellement sécuritaire (Blanchet Garneau & Pepin, 2012; Morin-Holland, 2019), dont : une ambiance agréable à l'école, une ouverture d'esprit et la bienveillance du personnel, des relations interpersonnelles positives entre Autochtones et allochtones (Larose *et al.*, 2002), l'acceptation de la différence et le respect de la culture, le pont entre les cultures, voire le maillage, la sécurisation des élèves autochtones, la reconnaissance des langues et des cultures, les amitiés entre des élèves autochtones et allochtones et un cadre sécurisant pour l'identité culturelle des élèves et de leurs parents ;
- des retombées pour les élèves allochtones et leurs parents (OCDE, 2018), tels le partage de connaissances, l'ouverture à l'autre, la diminution des préjugés et la fierté d'être dans le projet.



PISTES À RETENIR POUR SOUTENIR LA RÉUSSITE D'ÉLÈVES AUTOCHTONES EN MILIEU URBAIN

Dans le prolongement des éléments abordés dans ce qui précède et de l'expérience du projet Petapan, voici quelques pistes de suggestions pour soutenir la réussite d'élèves autochtones en milieu urbain.

- Réfléchir globalement à ce qui peut être fait pour sécuriser culturellement les élèves et leurs parents
- Faire un travail de conscientisation et de sensibilisation auprès de tous les acteurs concernés
- Engager les acteurs du milieu éducatif dans un projet collectif qui permet à chacun de contribuer à sa façon, à partir de ses tâches et de ses responsabilités
- Faire appel à des ressources autochtones pour différentes tâches liées à l'enseignement des langues et des cultures, mais aussi à la vie de l'école
- Offrir différentes possibilités d'engagement et de soutien aux parents autochtones
- Mettre en place des conditions facilitant les collaborations interprofessionnelles, incluant des partenaires autochtones
- Mettre en valeur les langues et les cultures à la grandeur du milieu éducatif
- Encourager les élèves autochtones à s'exprimer dans leur langue et à partager leurs références culturelles dans différents contextes
- Encourager la rencontre et le partage culturel pour les membres de l'équipe-école, avec des partenaires autochtones, ainsi que pour les élèves et leurs parents



SYNTHÈSE

En guise de synthèse, retenons du modèle Petapan que le développement de pratiques pour soutenir la réussite d'élèves autochtones en milieu urbain passe d'abord par un travail de sécurisation culturelle (Blanchet Garneau & Pepin, 2012; Dufour, 2015; Lévesque *et al.*, 2014, 2019; Morin-Holland, 2019; Ramsden, 2002) qui concerne tous les acteurs du système scolaire, incluant les membres du personnel de l'école ainsi que les élèves et les parents qui la fréquentent. Ce travail de sécurisation culturelle interpelle d'abord les gestionnaires qui doivent, dès le départ, réfléchir à des façons de mobiliser tous les membres du personnel autour d'un projet rassembleur permettant de mettre en valeur les langues et les cultures autochtones à la grandeur de l'école. Il est important d'établir des collaborations avec des partenaires autochtones et de mettre en place les ressources nécessaires pour répondre aux besoins des élèves et des familles. La mise en valeur des langues et des cultures passe par des services organisés spécifiquement pour les élèves autochtones, dont les cours de langues et de cultures, mais aussi par des aménagements et des activités collectives qui contribuent à conscientiser et à sensibiliser toute la communauté scolaire.

Dans une école de quartier en milieu urbain, ce travail de sécurisation culturelle est cohérent avec une approche interculturelle (Akkari, 2016; Audet, 2017; Banks & McGee Banks, 2010; Ministère de l'Éducation et de l'enseignement supérieur, 2020) permettant à chacun de vivre et de faire valoir ses propres références culturelles (Campeau, 2019) dans un esprit de rencontre et de partage. Cet enrichissement mutuel contribue à faire tomber des préjugés et à favoriser un meilleur vivre-ensemble. Dans cette intention, il faut trouver l'équilibre entre les initiatives visant spécifiquement la mise en valeur des langues et des cultures autochtones et la mise en valeur de toutes les références culturelles en présence, particulièrement lors d'activités collectives. D'ailleurs, l'intensité des activités culturelles peut provoquer des résistances dans un contexte où l'école fait partie du quartier. Il importe donc que chacun trouve sa place dans cette rencontre interculturelle. La prise en compte des besoins des élèves autochtones et la mise en valeur de leur identité s'inscrit aussi dans une éducation plus inclusive (Bergeron & Granger, 2016; Fortier &

Bergeron, 2016) qui, sans intention d'assimilation, valorise la diversité et mise sur les langues et les cultures pour enrichir le bagage culturel de tous les élèves. D'ailleurs, les retombées évoquées sont en lien avec des facteurs de réussite et de persévérance (Archambault, 2010; Loiselle, 2010; OCDE, 2018), des indicateurs de sécurisation culturelle (Blanchet Garneau & Pepin, 2012; Morin-Holland, 2019) ainsi que des apports pour les élèves de toute l'école (OCDE, 2018). Dans le cadre d'une éducation plus inclusive, une prudence s'impose toutefois, soit de ne pas considérer d'emblée les élèves autochtones comme des élèves en difficulté. En contexte plurilingue, les défis à relever pour ces élèves ne sont pas nécessairement associés à des difficultés d'apprentissage. En effet, les spécificités de la langue maternelle interfèrent avec l'apprentissage de la langue de scolarisation. Il faut donc revoir les pratiques d'enseignement et de soutien aux élèves ainsi que les outils utilisés pour les évaluer.

Les collaborations (Beaumont *et al.*, 2011; Bergeron & Granger, 2016) entre les organisations, les parents, le personnel enseignant, les responsables des cours de langues et de cultures, les professionnels des services complémentaires et les responsables des services de garde sont essentielles pour la réussite d'un tel projet. L'effort collectif est d'ailleurs l'une des clés du succès du modèle Petapan. Rappelons l'importance des pratiques de gestion pour mettre en place les conditions nécessaires à la réalisation d'un tel projet. Sans l'organisation des ressources et des services, il est impossible de créer les rencontres incitant les différents acteurs à développer des collaborations visant à soutenir la réussite. Ces collaborations deviennent des occasions de mieux se connaître et de partager, particulièrement avec les partenaires et les parents autochtones qui peuvent jouer différents rôles dans le projet. À nous de réfléchir à différentes façons de les mettre à contribution selon leur expertise et leur culture, en travaillant ensemble à soutenir la réussite des élèves.



PROPOS DE CONCLUSION : UN PAS VERS LA RÉCONCILIATION

Innover, c'est s'engager dans un chemin inconnu. C'est ce qu'ont fait les acteurs impliqués dans le projet Petapan pour travailler ensemble à soutenir la réussite d'élèves autochtones qui fréquentent une école de quartier en milieu urbain. Pour répondre à la demande initiale de parents autochtones, il fallait d'abord organiser le parcours en considérant les besoins, les forces et les attentes. Au départ, il faut se parler, se comprendre, partager les tâches et reconnaître les contributions de chacun. Il faut aussi voir comment nos intentions peuvent prendre forme dans des structures organisationnelles qui imposent un certain nombre de contraintes. C'est ainsi que toute une équipe-école et des gestionnaires du CSSRDS, en collaboration avec des partenaires du CAAS, du CPNN de l'UQAC, du CNA et de l'Institut Tshakapesh, ont relevé ce défi.

Au début du chemin, chacun se lance dans l'aventure sans nécessairement être conscient de toutes les implications du projet et des conditions à mettre en place. En essayant de répondre aux demandes exprimées, on voit surgir des difficultés, et des questions se posent. Il faut parfois revenir sur ses pas, en maintenant l'objectif de trouver la meilleure façon possible de soutenir la réussite des élèves. Après une première année riche en apprentissages dans le projet d'abord nommé Tshiueten⁷, des ajustements ont été nécessaires pour bien définir les rôles et les responsabilités de chacun et offrir aux élèves autochtones un milieu scolaire sécurisant et stimulant, permettant de côtoyer des élèves du milieu urbain, dans un esprit de rencontre et de partage nécessaire aux rapprochements culturels.

En cours de route, chacun trouve son rythme tout en étant soutenu par le groupe. Certains s'engagent plus intensément, alors que d'autres participent de façon plus périphérique. Tout en

⁷ Tshiueten : signifie *Vent du Nord* en langue innue.



étant dans le mouvement, il faut s'adapter au rythme de chacun, tenir compte des divergences de points de vue, percevoir les embûches et trouver ensemble des façons de les surmonter. Ce mouvement remet en question les pratiques habituelles. Chacun s'ajuste à partir de ses repères, qui ne sont pas nécessairement les mêmes selon les objectifs. Pensons au défi de maintenir les langues et les cultures autochtones, dans un contexte où le programme de formation impose des apprentissages à atteindre pour attester de la réussite d'élèves qui cheminent en contexte plurilingue. Devant ces défis, de nouvelles pratiques de gestion, d'enseignement et de soutien se développent dans un cadre d'éducation interculturelle et inclusive, voulant mettre en valeur les langues et les cultures autochtones dans une école de quartier en milieu urbain, afin de soutenir la réussite des élèves en leur assurant une sécurité culturelle.

Des moments de pause, comme ce rapport de recherche, permettent de réfléchir au chemin parcouru tout en regardant vers l'avant. Pendant ces instants de pause, un sentiment de fierté se dégage des constats faits collectivement pour relancer la marche. Des élèves confiants, souriants, qui s'épanouissent et cheminent vers la réussite, ainsi que des parents reconnaissants indiquent que nous sommes sur un bon chemin. Il y aura encore des obstacles à franchir et des solutions à construire. Il faut poursuivre le travail de conscientisation, de sensibilisation et d'amélioration continue des pratiques. Les témoignages recueillis dans cette étude permettent de croire que le travail réalisé par tous les acteurs du modèle Petapan est un pas, non seulement vers la réussite des élèves, mais aussi vers la réconciliation. Tout en permettant à des élèves autochtones de cheminer plus aisément dans le système scolaire en milieu urbain, le modèle Petapan contribue aux rapprochements entre les cultures par l'occasion qu'il présente de lutter contre les stéréotypes et de faire tomber des préjugés. Travailler ensemble est une façon de cheminer vers la réconciliation, en offrant aux élèves autochtones et à leurs parents une école qui les sécurise, met en valeur leurs langues et leurs cultures et les soutient. C'est la contribution des acteurs du modèle Petapan qui travaillent collectivement à soutenir la réussite des élèves autochtones en milieu urbain.



Kackihowinik ici matcatan

Mamu pimutetau tshetshi minupanit

Marchons ensemble vers la réussite



ANNEXES

LISTES DES ANNEXES

ANNEXE 1 : INVENTAIRE DES PRATIQUES EN DÉVELOPPEMENT (2017-2019)

ANNEXES 2 : RESSOURCES PÉDAGOGIQUES ET CONTRIBUTIONS DE PARENTS AUTOCHTONES ÉTUDIANTES AU BACCALURÉAT EN ÉDUCATION PRESCOLAIRE ET ENSEIGNEMENT PRIMAIRE À L'UQAC

TROUSSE DE CONSCIENCE PHONÉMIQUE
RÉPERTOIRE DE RESSOURCES PÉDAGOGIQUES
PROJET TERRITOIRE

ANNEXE 3 : MATÉRIEL UTILISÉ PAR LES RESPONSABLES DES COURS DE LANGUES ET DE CULTURES (CNA – INSTITUT TSHAKAPESH)

ANNEXE 4 : MATÉRIEL DÉVELOPPÉ PAR LE CAAS

Tableau 9 : Rappel des éléments des cadres de références

SECURISATION CULTURELLE DANS LE CADRE DE L'ÉDUCATION CULTURELLE, INTERCULTURELLE ET INCLUSIVE

PRATIQUES DE GESTION SCOLAIRE

- Pratiques de gestion des services éducatifs
- Pratiques de gestion de l'environnement éducatif
- Pratiques de gestion des ressources humaines
- Pratiques de gestion de l'administration de l'établissement
- Pratiques pour soutenir l'implication parentale

PRATIQUES CULTURELLES

PRATIQUES ENSEIGNANTES

PRATIQUES DES SERVICES D'AIDE ET DE SOUTIEN A L'ÉLÈVE (SERVICES ÉDUCATIFS COMPLÉMENTAIRES)

- Pratiques d'aide et de soutien en orthopédagogie
- Pratiques d'aide et de soutien en éducation spécialisée
- Pratiques d'aide et de soutien en travail social
- Pratiques d'aide et de soutien en orthophonie
- Pratiques d'aide et de soutien en psychologie

PRATIQUES D'ACCOMPAGNEMENT



Tableaux 10-a à 10-g: Inventaire des pratiques 2017-2019

Tableau 10-a

<i>Pratiques de gestion scolaire - 2017-2019</i>	
<i>Inventaire</i>	<i>Acteurs concernés (Responsables/organiseurs de la pratique)</i>
Coordination avec le CAAS pour l'offre de services	CSSRDS + CAAS
Localisation du projet dans une école de quartier	CSSRDS
Circuit d'autobus pour les élèves autochtones qui viennent de différents quartiers	CSSRDS + direction
Aménagement de l'école (salle parents/enfants, références culturelles, etc.)	CSSRDS + direction + parents
Aménagement du sentier dans le boisé	Direction + service de garde
Mobilisation de ressources pour la création de fresques	Direction + groupe Mosaïque sociale
Rencontre avec les parents en début d'année	Direction + CAAS
Groupe d'implication parentale : rencontres régulières entre les parents	CAAS + parents + CEPN
Engagement d'un parent autochtone dans le conseil d'établissement	Direction
Embauche de ressources dédiées au projet (services complémentaires à l'enseignement)	CSSRDS
Optimisation des services (embauche de ressources selon les besoins)	CSSRDS



Tableau 10-b

<i>Pratiques pour soutenir l'implication parentale 2017-2019</i>	
<i>Inventaire</i>	<i>Acteurs concernés (Responsables/organiseurs de la pratique)</i>
Groupe d'implication parentale	CAAS + parents + CEPN
Présence de parent(s) dans le conseil d'établissement de l'école	Direction
Salle parents-enfants au sein de l'école	Direction + parents
Invitations régulières à participer aux activités	Direction + enseignantes
Invitations du service de garde pour des ateliers du midi	Service de garde



Tableau 10-c

Pratiques culturelles 2017-2019	
Inventaire	Acteurs concernés (Responsables/organiseurs de la pratique)
<p>Ateliers de langues et de cultures</p> <ul style="list-style-type: none"> ✘ Journée d'accueil : Banique, brunch, expositions d'objets culturels ✘ Halloween – Noël – St-Valentin : soupe et banique ✘ Échanges de cartes de Noël avec Pessamit ✘ Chanson de Noël traduite en trois langues (innu/atikamekw et français) ✘ Journée internationale des langues autochtones ✘ Sortie à Saint-Fulgence 	<p>CAAS</p> <p>CAAS + enseignante Pessamit</p> <p>CAAS</p> <p>Enseignantes – Parents – 1 intervenant extérieur</p> <p>CAAS + animateurs en langue atikamekw et en langue innue</p> <p>CAAS</p>
Bingo mots autochtones	Responsables de langues et de cultures (CAAS)
Contes et légendes par les aînés	Responsables de langues et de cultures (CAAS)
Lancement du livre de légendes autochtones	Responsables de langues et de cultures (CAAS)
<p>Semaines culturelles et interculturelles (2018-2019)</p> <ul style="list-style-type: none"> ✘ Shaputuan ✘ Musée école 	<p>Équipe-école (CAAS : sollicité pour contribuer à la programmation)</p> <p>Tshakapesh</p> <p>Équipe-école et parents de toute l'école</p>
Activité de conscientisation parents/enseignantes (activité des couvertures)	Direction, CAAS
Danses traditionnelles autochtones (Régalia - Makushan)	Parents autochtones



Tableau 10-d

<i>Pratiques d'enseignement 2017-2019</i>	
<i>Inventaire</i>	<i>Acteurs concernés (Responsables/organiseurs de la pratique)</i>
Pairage en lecture (1 ^{re} année)	Enseignantes
Activités communes pour la gestion des apprentissages en CMA	Enseignantes + prof UQAC
Littérature jeunesse autochtone	Enseignantes + Tshakapesh + CNA
Coins de jeu symbolique intégrant les cultures autochtones	Enseignantes + prof UQAC
Présentation d'objets culturels par les parents	Enseignantes et parents + prof UQAC
Ateliers réalisés par des étudiantes de l'UQAC (objets culturels et canot)	Parents autochtones étudiants à l'UQAC en formation à l'enseignement – prof UQAC
Utilisation régulière de quelques mots de vocabulaire atikamekw ou innu (bonjour, merci, les couleurs, etc.).	Enseignantes des classes autochtones et allochtones (bonjour) + animateurs
Lectures enrichies de références culturelles autochtones (ex. : animaux de la ferme remplacés par les animaux de la forêt boréale)	Enseignantes des classes autochtones
Sortie scolaire au poste de traite	Enseignantes des classes autochtones
Sortie en raquettes à l'extérieur	Enseignantes des classes autochtones (éducation physique)
Intégration du jeu de la crosse	Enseignante en éducation physique
Sorties en nature	Enseignante en éducation physique
Utilisation des instruments de percussion pour les cours de musique	Enseignant en musique
Musique autochtone	Enseignant en musique



Sorties à l'extérieur pour aller voir la nature et apprendre sur le monde vivant. Utilisation de l'environnement pour faire place aux éléments culturels.	Enseignantes des classes autochtones
Revue Tepalcimo	Responsable de langues et cultures, Parents, Enseignantes
Livre de recettes autochtones	Enseignantes des classes allochtones
<p>Activités de manipulation :</p> <ul style="list-style-type: none"> ✘ Écrire sur les tables, à l'encre sèche. ✘ Écrire des mots avec des jeux de lettres. ✘ Réaliser des ateliers de 20 minutes avec des petits bacs et des épingles à linge (mots). ✘ Classer et examiner des roches, des aimants, des blocs Legos avec les lettres de l'alphabet (Montessori). ✘ Écrire des mots avec des bouchons récupérés, faire des suites de grandeur (bouchons de différentes formes couleur, avec des lettres dessus, etc. – matériel maison). 	Enseignantes des classes autochtones



Tableau 10-e

<i>Pratiques d'aide et de soutien à l'enseignement et collaborations professionnelles 2017-2019</i>	
<i>Inventaire</i>	<i>Acteurs concernés (Responsables/organiseurs de la pratique)</i>
Réflexion sur les outils d'évaluation des élèves	Psychologue et prof UQAC
Ateliers sur le vocabulaire	Orthopédagogue et prof UQAC
Ateliers d'orthographe approchée au préscolaire	Orthopédagogue et prof UQAC
Adaptation des évaluations des élèves	Orthophoniste
Groupe d'implication parentale	CAAS +Travailleuse sociale
Réflexion sur les outils d'évaluation	Psychologue – orthophoniste - prof UQAC
Journée de discussion sur les croyances et les mythes pour le personnel de l'école	Personne ressource
Abécédaire de mots innus/atikamekw et français	Responsables de langues et de cultures (CAAS) - Enseignantes des classes autochtones



Tableau 10-f

<i>Service de garde 2017-2019</i>	
<i>Inventaire</i>	<i>Acteurs concernés (Responsables/organiseurs de la pratique)</i>
Pièce de théâtre	Responsable du service de garde
Lieu de rencontre pour les élèves de toute l'école (par groupe d'âge)	Service de garde
Ateliers donnés par les parents (colliers de médecine, bracelets de perles et capteurs de rêve, etc.)	Parents – service de garde



Tableau 10-g

<i>Pratiques d'accompagnement 2017-2019</i>	
<i>Inventaire</i>	<i>Acteurs concernés (Responsables/organiseurs de la pratique)</i>
Soutien à la planification en CMA	1 enseignante – 1 prof UQAC
Soutien à l'organisation des coins de jeu symbolique	1 enseignante – 1 prof UQAC
Propositions pour susciter l'engagement des parents	Prof UQAC
Soutien à la préparation d'ateliers de vocabulaire et d'orthographe approchée	Prof UQAC
Modélisation d'un récit de vie en classe	Prof UQAC
Soutien au développement des ateliers offerts par les parents-étudiants	Prof UQAC
Développement d'un répertoire de ressources autochtones	Étudiante-parent + prof UQAC
Maquette canot d'écorce	Étudiante-parent + prof UQAC
Maquette territoire	Étudiante-parent + prof UQAC
Soutien d'un mentor en langue innue et atikamekw	CPNN - UQAC
Colloque sur la réussite et la persévérance scolaire des premiers peuples	CPNN - UQAC
Colloque sur la transmission et l'enseignement des langues autochtones (ACFAS)	CPNN - UQAC
Matériel pour l'enseignement de la langue atikamekw	Conseil de la nation atikamekw
Matériel pour l'enseignement de la langue innue	Tshakapesh



ANNEXES 2 : RESSOURCES PÉDAGOGIQUES ET CONTRIBUTIONS DE PARENTS AUTOCHTONES
ÉTUDIANTES AU BACCALAURÉAT EN ÉDUCATION PRÉSCOLAIRE ET ENSEIGNEMENT
PRIMAIRE À L'UQAC

Annexe 2-A : Trousse de conscience phonémique

Lavoie, Constance (2015). Trousse de conscience phonémique Je joue avec les sons. Matériel pédagogique non publié accessible en communiquant avec l'auteure constance.lavoie2@usherbrooke.ca.



Annexe 2-B : Répertoire de ressources pédagogiques

Danysa Régis-Labbé – UQAC, Centre Nikanite

Affaires autochtones et du nord Canada (AADNC), 2016



Kuei kassinu ! Bonjour à tous !


Vous trouverez dans ce répertoire une liste de ressources pédagogiques vous permettant d'intégrer les cultures autochtones dans votre enseignement. Ce répertoire comprend des applications, des ressources pédagogiques, des sites internet et des propositions de livres, de jeux, de DVD et de programmes. Même si les ressources répertoriées concernent particulièrement l'école primaire, certaines peuvent être utilisées au secondaire. Dans une perspective culturelle partagée, elles présentent un intérêt pour tous les milieux scolaires.


J'ai le plaisir de partager ce document de travail évolutif auquel s'ajouteront des ressources et des suggestions qui émergeront de mes rencontres au cours de mon parcours professionnel.


P.S : À noter que lorsque vous verrez un ❤️, cela vaudra signifier que cette ressource est un coup de cœur pour moi pour les raisons qui sont inscrites en commentaire.





Applications


Natukun-aimuna (Innu medical)		
Description	Application permettant d'apprendre les mots du lexique médical en innu pour iPhone et iPad. Disponible en Anglais, Mushuau et Sheshatshiu seulement.	
Sphère de développement	Langues	
Suggestion d'utilisation	Pour aborder le corps humain en science et technologie Primaire, secondaire	
Abonnement	Téléchargement gratuit requis	
Lien URL	https://itunes.apple.com/ca/app/innu-medical-lexicon/id888328557?l=fr&mt=8	
Commentaire	Cette application est destinée aux spécialistes en santé	



Conversation en atikamekw		
Description	Application permettant d'apprendre la langue atikamekw à travers 21 thèmes. Anglais et français	
Sphère de développement	Langues et cultures	
Abonnement	Téléchargement gratuit requis - Offert pour iPhone et iPad	
Lien URL	https://itunes.apple.com/ca/app/conversation-en-atikamekw/id952851050?l=fr&mt=8	

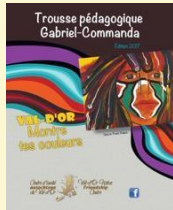

Conversation en Innu		
Description	Application permettant d'apprendre la langue innue à travers 21 thèmes. Disponible dans les trois dialectes innus ainsi qu'en anglais et en français.	
Sphère de développement	Langues et cultures	
Abonnement	Téléchargement gratuit requis - Offert pour iPhone et iPad.	
Lien URL	https://itunes.apple.com/ca/app/conversation-en-innue/id952858482?l=fr	

Ressources pédagogiques

Récit – Sociétés et territoires	
Description	<p>Le site internet du Récit Univers social offre une panoplie d'activités d'apprentissage, ainsi que des informations sur des thèmes tels que le territoire, la population, les personnages marquants, les groupes sociaux, la vie quotidienne, la langue, la culture et la religion, l'agriculture, le commerce et l'industrie, le gouvernement, le transport et les communications. Ceux-ci couvrent la période de 1500 à aujourd'hui.</p> 
PFEQ	<p>Univers social au primaire Tous les niveaux du primaire</p>
Abonnement	Abonnement gratuit requis pour l'accès des activités d'apprentissage
Lien URL	http://primaire.recitus.qc.ca
Commentaires	<p>Fiches d'activités divisées selon les 3 compétences du primaire en Univers social Très facile à naviguer Approuvé par le MELS</p> 


Aki – Sociétés et territoires autochtones	
Description	<p>Site interactif permettant d'apprendre l'histoire des Autochtones de 1500 à aujourd'hui selon le concept de culture. Guide de l'enseignant, boîte à outils de l'élève et activités disponibles.</p> 
PFEQ	Univers social au primaire
Abonnement	Non
Lien URL	http://www2.uqtr.ca/hee/site_1/index.php?no_fiche=1878
Commentaires	<p>Destiné autant pour les élèves que pour les enseignants Moteur de recherche par mots-clés disponible</p>

Mikinak - Guide de sensibilisation		
Description	Créé par le CEPN, Mikinak est un guide de sensibilisation aux réalités des élèves autochtones. On y retrouve également des activités pédagogiques catégorisées par matière et par compétence.	
PFEQ	Touche toutes les disciplines du primaire Tous les niveaux du primaire	
Abonnement	Non	
Lien URL	http://www.mikinak.net/PDF/Mikinak_Guide.pdf	
Commentaires	Format : PDF ou le cahier disponible au CEPN Excellent outil pour les enseignants autant allochtones qu'autochtones.	



La trousse pédagogique Gabriel-Commanda		
Description	Créé par le centre d'Amitié de Val-D'Or, cette trousse offre plusieurs activités pour les enfants autochtones de la maternelle jusqu'en secondaire 5. Celles-ci sont accompagnées de PowerPoint, d'images et du déroulement des activités. Les activités proposées visent à promouvoir le vivre-ensemble harmonieux.	
PFEQ	Préscolaire, primaire et secondaire Arts plastiques, Français (communiquer), Univers social	
Abonnement	Non	
Lien URL	https://www.caavd.ca/troussepedagogique.html	
Commentaires	Trousse complète Activités faciles à réaliser Lien plus précis à faire avec le PFEQ	

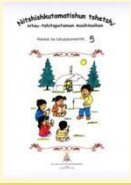



Guide pédagogique – De l'atelier de réconciliation avec les peuples autochtones


Description	<p>Ce guide sert d'outil pédagogique qui précise les composantes éducatives et socioculturelles de l'Exercice des couvertures.</p> <p>Il propose également des activités à faire avant et après l'exercice des couvertures.</p>	
PFEQ	<p>Français, univers social</p> <p>À partir du 3e cycle et secondaire</p>	
Abonnement	<p>Non</p>	
Lien URL	<p>https://conseil-jeunesse.mb.ca/sites/default/files/guide_atelier_reconciliation_v2_final.pdf</p>	
Commentaires	<p>Il ne s'agit pas de l'exercice des couvertures en tant que tel, mais des outils qui accompagnent celui-ci. Notez que ces activités peuvent être faites sans avoir participé à l'exercice des couvertures.</p> <p>Document conçu pour les élèves de l'Alberta, mais qui peut être facilement utilisé ici.</p>	

Programme éducatif du musée amérindien de Mashteuiatsh


Description	<p>Le musée de Mashteuiatsh a mis sur pied un programme éducatif en 2017 dans lequel il offre des ateliers éducatifs en fonction du PFEQ.</p> <p>Visites guidées aussi disponibles</p>	
PFEQ	<p>Univers social - Arts plastiques</p> <p>Tous les niveaux du primaire et secondaire</p>	
Abonnement	<p>Aucun abonnement requis pour la navigation</p> <p>Coûts reliés à l'inscription des ateliers</p>	
Lien URL	<p>http://www.cultureilnu.ca/files/_user/bloc_document/programme_educatif.pdf</p>	
 <p>Commentaires</p>	<p>Thèmes spécifiques pour chacun des niveaux ainsi que la compétence visée</p> <p>Activités significatives en lien avec la culture</p> <p>Format : PDF disponible</p>	

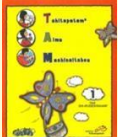
Nitshishkutamatishun tshetshi nitau-tshitapataman mashinaikan		
Description	Guide pour l'apprentissage de la LECTURE - Matériel scolaire destiné aux enfants de 5 ans.	
PFEQ	Préscolaire Pré-lecture	
Lien URL	http://catalogue.tshakapesh.ca/Articles/view/4f0dfb97-8864-4559-9917-1ed14022e9f7	
Commentaires	Disponible seulement à l'Institut Tshakapesh	


Nitshishkutamatishun tshetshi nitau-mashinaitsheian		
Description	Matériel d'apprentissage de L'ÉCRITURE en innu destiné aux enfants de 5 ans.	
PFEQ	Préscolaire - Pré-écriture	
Lien URL	http://catalogue.tshakapesh.ca/Articles/view/4f0dfb97-8864-4559-9917-1ed14022e9f7	
Commentaires	Disponible seulement à l'Institut Tshakapesh	

Nitshishkutamatishun tshetshi nitau-atshitashuian		
Description	Matériel scolaire destiné aux enfants de 5 ans pour l'apprentissage des chiffres.	
PFEQ	Préscolaire - Pré-mathématiques	
Lien URL	http://catalogue.tshakapesh.ca/Articles/view/4f172518-c0f8-4a54-97ba-0c4b4022e9f7	
Commentaires	Disponible seulement à l'Institut Tshakapesh	







TAM - Tshitapatam aimu mashinaitsheu		
Description	Guide pédagogique de l'enseignant comprenant une série de fiches reproductibles en lien avec les activités du cahier.	
PFEQ	Précolaire	
Lien URL	http://catalogue.tshakapesh.ca/Articles/view/56390e55-2b48-42ce-9c33-351b0a01dd02	
Commentaires	Disponible seulement à l'Institut Tshakapesh	

TAM - Tshitapatam aimu mashinaitsheu		
Description	Cahier de l'élève pour apprendre l'innu.	
PFEQ	1re année du primaire – langue innue	
Éditions	Les éditions Tshakapesh, 2002	
Lien URL	http://catalogue.tshakapesh.ca/Articles/view/5638fded-7678-4d4e-8eec-319a0a01dd02	
Commentaires	Disponible seulement à l'Institut Tshakapesh	

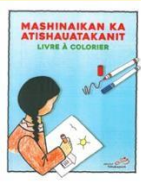
Mishta-uikashu ! Guide + Cahier		
Description	Guide pour l'enseignant Cahier de l'élève Pour l'apprentissage de la langue innue aux élèves du 1er cycle du primaire.	
PFEQ	1er cycle du primaire	
Éditions	Institut Tshakapesh, 2011	
Lien URL	http://catalogue.tshakapesh.ca/Articles/view/4ffee43a-0ce0-4f83-9f55-2f424022e9f7 http://catalogue.tshakapesh.ca/Articles/view/4ffee7b2-aff0-4d90-8494-2e5c4022e9f7	
Commentaires	Thème : nourriture	





Uashka ka taht aueshishat – Guide + Cahier		
Description	Guide pour l'enseignant : pour l'apprentissage de la langue innue aux élèves du 2e cycle du primaire.	 
PFEQ	2e cycle du primaire	
Éditions	Institut Tshakpesh, 2013	
Lien URL	http://catalogue.tshakapesh.ca/Articles/view/539efd34-f5c8-432f-af14-29250a01dd02 http://catalogue.tshakapesh.ca/Articles/view/537c9536-3b50-4441-8f3f-753c0a01dd02	
Commentaires	Thèmes : études sociales, enseignement, langue, valeurs innues Disponible seulement à l'Institut Tshakapesh	


Nitassi – Guide + Cahier		
Description	<p>Guide pour l'enseignant : pour l'apprentissage de la langue innue aux élèves du 3e cycle du primaire.</p> <p>Cahier de l'élève</p>	 
PFEQ	3e cycle du primaire – langue innue	
Éditions	Institut Tshapaesh, 2012	
Lien URL	http://catalogue.tshakapesh.ca/Articles/view/508ebad1-2bd0-4ffe-b84d-75a24022e9f7 http://catalogue.tshakapesh.ca/Articles/view/4ffeca35-2cfc-4c90-b8ff-36c84022e9f7	
Commentaires	Thème : enseignement Disponible seulement à l'Institut Tshakapesh	




Livre à colorier - Mashinaikan ka atishauatakanit		
Description	Dessins de divers objets traditionnels innus à colorier.	
PFEQ	Tous les élèves du primaire	
Éditions	Institut Tshakapesh, 2016	
Lien URL	http://catalogue.tshakapesh.ca/Articles/view/5734b690-53b0-428e-9f33-4ce70a01dd02	
Commentaires	Disponible seulement à l'Institut Tshakapesh	

Les Algonquiens		
Description	Livre documentaire portant sur les Algonquiens et leur riche héritage.	
PFEQ	Géographie, histoire et citoyenneté – 2e et 3e cycle du primaire	
Auteur	Josée Laflamme	
Éditions	Auzou, 2016 – Collection Je découvre et je comprends	


Les Iroquoiens		
Description	Livre documentaire portant sur les peuples iroquoiens et leur riche héritage	
PFEQ	Géographie, histoire et citoyenneté – 2e et 3e cycle du primaire	
Auteur	Josée Laflamme	
Éditions	Auzou, 2016 - Collection Je découvre et je comprends	

Les Inuits	
Description	Livre documentaire portant sur les Inuits et leur riche héritage 
PFEQ	Géographie, histoire et citoyenneté – 2e et 3e cycle du primaire
Auteur	Michel Noël
Éditions	Auzou, 2016 - Collection Je découvre et je comprends


Les Métis	
Description	Livre documentaire portant sur les Métis et leur riche héritage 
PFEQ	Géographie, histoire et citoyenneté – 2e et 3e cycle du primaire
Auteur	Michel Noël
Éditions	Auzou, 2016 - Collection Je découvre et je comprends




Sites internet


Éducation en arts plastiques		
Description	Site internet conçu par la boîte rouge vif en 2009. Il offre des activités en arts plastiques au primaire : Un casse-tête géant – 1er cycle Des animaux mobiles – 2e cycle Une légende en trois dimensions – 3e cycle	
PFÉQ	Arts plastiques au primaire	
Abonnement	Nécessite une inscription gratuite	
Lien URL	http://www.anutshish.com/?ref=education.php&section=primaire&texte_id=17	
Commentaires	Fichiers PDF téléchargeables Témoignages dans un format vidéo sont aussi disponibles.	


L'art des peuples autochtones du Canada au Sénat		
Description	Site internet conçu par le Sénat du Canada dans lequel on retrouve une carte interactive dans lequel on démontre les différents arts des artistes du Canada. Une fiche bibliographique pour chacun des artistes est également disponible.	
PFEQ	Arts plastiques au primaire	
Abonnement	Non	
Lien URL	https://sencanada.ca/fr/a-propos/arts-patrimoine/art-peuples-autochtones/art-peuples-autochtones/	
Commentaires	Il n'y a rien sur les Innus	

Carrefour jeunesse		
Description	Site internet créé par l'ADDNC qui comprend des ressources pédagogiques, des jeux interactifs, une section lire et écouter et une section Apprendre qui propose plusieurs apprentissages sur les Autochtones.	
PFEQ	Tous les niveaux du primaire et du secondaire	
Abonnement	Non	
Lien URL	http://www.aadnc-aandc.gc.ca/fra/1315444613519/1315444663239	
Commentaires	Format : PDF disponible	



Carte interactive des profils des Premières Nations	
Description	Site internet conçu par le gouvernement du Canada dans lequel on retrouve les profils des différents peuples du Canada. 
PFEQ	Univers social au primaire
Abonnement	Non
Lien URL	http://fnpim-cippn.aandc-aadnc.gc.ca/index-fra.html
Commentaires	Intéressant pour montrer aux élèves la présence des Premières Nations à travers le pays. En cliquant sur l'une des nations, les informations spécifiques à cette dernière sont indiquées.

Atlas linguistique	
Description	Site interactif permettant d'apprendre la prononciation des mots en Cri et en Innu des différentes nations du Canada. Les thèmes sont répertoriés en 22 catégories. (Famille, école, salutations, chansons et histoire, chasse, etc.) 
Axes de développement	Langues Cultures
Abonnement	Non
Lien URL	http://www.atlas-ling.ca
Commentaires	


Catalogue en ligne des publications de l'Institut Tshakapesh	
Description	Catalogue en ligne dans lequel on peut retrouver tous les ouvrages publiés par Tshakapesh et autres.  Langues : Innu, français, anglais
Abonnement	Non
Lien URL	http://catalogue.tshakapesh.ca
Commentaires	Difficile d'y naviguer




Musée McCord		
Description	Jeu interactif créé par le Musée McCord portant sur les Premières Nations. Il s'agit d'associer 3 objets aux Nations représentées.	
Lien URL	http://collections.musee-mccord.qc.ca/fr/clefs/jeux/	
PFEQ	Univers social	
Axes de développement	Culture et modes de vie	
Abonnement	Non	
Commentaires	Thème : parures autochtones	

Espace pour la vie Montréal		
Description	Espace pour la vie Montréal présente le jardin des Premières Nations. On y découvre les différentes espèces d'arbres et leur provenance. On peut également y trouver des légendes en lien avec la nature.	
PFEQ	Science et technologie – Univers vivant	
Sphères de développement	Culture et environnement	
Abonnement	Non	
Lien URL	http://espacepurlavie.ca/jardin-des-premieres-nations	
Commentaires	Utile lorsqu'un enseignant désire parler des utilisations des végétaux chez les Premières Nations	




Histoires orales innues		
Description	<p>Site de l'Institut Tshakapesh qui permet d'entendre des histoires parmi plusieurs thèmes issus des cultures autochtones.</p> <p>Niveau pour enfant disponible. Langues : Français, Innu, Anglais</p>	
Sphères de développement	Langues Cultures	
Abonnement	Non	
Lien URL	http://histoires.tshakapesh.ca	
Commentaires	Certaines histoires sont accompagnées d'une vidéo	

Jeux interactifs de l'Institut Tshakapesh		
Description	<p>Jeux éducatifs en ligne de l'Institut Tshakapesh en lien avec l'écriture et le vocabulaire présenté en deux niveaux :</p> <p>Niveau 1 : Lecture et écriture en innu et Vocabulaire innu Niveau 2 : Vocabulaire et grammaire</p>	
Sphères de développement	Langues Cultures	
Abonnement	Non	
Lien URL	https://www.tshakapesh.ca/fr/ressources-en-langue-innue_78/	
Commentaires	<p>Dictées en langue innue aussi disponibles.</p> <p>Nécessite une certaine connaissance de la langue innue pour jouer à ces jeux.</p>	




Campus		
Description	Créé par l'ONF, Campus est un outil média qui offre plusieurs vidéos sur divers sujets, dont celui des Autochtones. Avec un abonnement, il est possible d'avoir des trousseaux pédagogiques ainsi que les guides pour chacune des vidéos visionnées.	
PFEQ	Français	
Sphères de développement	Dépendamment des vidéos choisies	
Abonnement	Oui	
Lien URL	https://www.onf.ca/campus-canada/	
Commentaires		

Les métiers de la loi autochtones		
Description	Éducaloi a mis sur pied une trousse pédagogique sur les métiers de la loi autochtone. Il comprend un guide pour l'intervenant, un guide pour l'élève, un PowerPoint ainsi que des fiches descriptives. Il est conçu pour des élèves de secondaire, mais peut être adapté pour les plus jeunes.	
PFEQ	Formation personnelle et sociale	
Sphères de développement	Projet personnel d'orientation	
Abonnement	Non	
Lien URL	https://www.educationjuridique.ca/fr/outils/trousseaux/les-metiers-de-la-loi-autochtones/	
Commentaires	Il peut être intéressant d'aborder ce sujet avec les élèves du primaire et d'adapter les intentions pédagogiques.	



Ressources en éducation autochtone pour les enseignants


Description	Liste de ressources en éducation autochtone créée par la Fédération des enseignants de la Colombie-Britannique. On y retrouve des ressources sur le thème des Premières Nations à travers le Canada.	
Abonnement	Non	
Lien URL	http://bctf.ca/uploadedFiles/Public/AboriginalEd/PoH(1)/Ressourcesvoleteneducationautochtone.pdf	
Commentaires	Même si ce document a été créé pour les milieux de l'éducation de la Colombie-Britannique, plusieurs de ces ressources sont intéressantes pour les élèves autochtones du Québec. Destiné à tous les acteurs de l'éducation.	










Livres Tshakapesh

Lexiques innus de Tshakapesh		
Auteur	Institut Tshakapesh	
Éditeur	Institut Tshakapesh, 2011	
Collection	Lexiques innus	
Âge	Dès le préscolaire	
Minashkuau-Aueshishat	Lexique innu sur les ANIMAUX DE LA FORÊT	
Matshunisha	Lexique innu sur les VÊTEMENTS	
Atishauiana mak Eishinakuak tshekuan	Lexique innu sur les FORMES GÉOMÉTRIQUES ET LES COULEURS	
Nameshat	Lexique innu sur LES POISSONS	
Eitapashtakanit katshishkutama-tsheutshuapit	Lexique innu sur le MATÉRIEL SCOLAIRE	
Mina mak patshitinaun-mishim	Lexique innu sur les FRUITS ET LÉGUMES	
Aueshishat ka taht ka tshishitenit assit mak ka kanuenimakaniht	Lexique innu sur les ANIMAUX EXOTIQUES et les ANIMAUX DE FERME	






E aitasusset auen mak atusseutshuapa	Lexique innu sur LES MÉTIERS	
Commentaires	Langue innue	

La série Maniss mak Napessiss		
Auteur	Michel Noël	
Éditeur	Dominique et compagnie	
Collection	Premières Nations	
Âge	Préscolaire	
Maniss mak Napessiss papamuteuat minashkuat	L'histoire de deux enfants (Maniss mak Napessiss) qui se promènent en forêt et vivent toutes sortes d'aventures.	
Maniss mak Napessiss tutueuat Kun-innikueua	Lors de la première neige, Maniss et Napessiss font leur premier bonhomme de neige.	
Maniss mak Napessiss ituteuat nete ka metuanunit	Maniss mak Napessiss ont décidé de passer la journée dehors à glisser et patiner.	
Napessiss mak Maniss tshishkutamukanuat innu-aitunnu	Napessiss mak Maniss et leurs amis passent une journée à apprendre les coutumes traditionnelles avec une aînée.	
Maniss ituteu nete kanuashutshuapit	Maniss va à la garderie.	
Napessiss itutaiakanu nete kamanapitepishu-eshiniti	Napessiss va à son rendez-vous chez le dentiste.	
Maniss natshi-metueu nete ka metuanunit	Maniss va au manège.	





Akushu Maniss	Maniss est malade et sa mère l'amène voir le médecin.	
Napessiss ui kutshipanitau tshetshi shunashkuateik	Napessiss mak Maniss vivent leur première expérience avec en patin à glace.	
Napessiss eshku eka pitutshet katshishkutama-tsheutshuapit	Le déroulement de la journée de Napessiss avant sa première journée d'école.	
Napessiss ituteu shetanit	Napessiss et sa famille partent en voyage pour St-Anne de Beupré.	
Tshe ishi-nakatuenitakanit manitikanau-Tshishuku	Les enfants reçoivent des consignes à suivre pour la journée d'Halloween.	
Nipaiamiana	Maniss et Napessiss vont passer un Noël traditionnel dans le bois avec leur famille	
Liens URL	http://catalogue.tshakapesh.ca/Articles/index/series:56378a67-f95c-4a63-bc0f-4ace0a01dd02	






Uapikun mak Tuma		
Auteur	Comité Auetiss	
Éditeur	Institut Tshakapesh, 2008	
Collection	Uapikun mak Tuma	
Âge	Dès le préscolaire	
Collection de 7 livres qui racontent l'histoire de 2 jeunes enfants qui entrent au préscolaire. On voit leur vie quotidienne c'est-à-dire l'école, la famille, la chasse, la cueillette, etc. (tous les sujets pouvant intéresser les enfants du préscolaire)		
Uapikun mak Tuma	C'est l'anniversaire de Tuma.	
Natamishunanu	Tuma et Uapikun vont cueillir des bleuets	
Uapikun papami-tetapu kapenakashkueu	Uapikun raconte sa randonnée à cheval.	
Matinueun	Les enfants font des casse-têtes.	
Natshi-ashkussenanu	Les enfants vont à la chasse à l'outarde avec leur famille.	
Ka natu-ashatsheuenanut	Tuma et Uapikun vont à la pêche au crabe.	



Shash takuatshin	C'est l'automne et les enfants préparent la fête d'Halloween.	
Lien URL	http://catalogue.tshakapesh.ca/Articles/index/series:4f2b6c9b-b504-45ae-a05d-3e834022e9f7	
Commentaires	<p>La collection complète "Uapikun mak Tuma" est accompagnée d'un CD, on peut y entendre trois dialectes.</p> <p>Langue : Innu</p>	



An-Mani utipatshimunissima		
Description	Petits contes pour enfants sur les animaux. Ce livre est accompagné d'un CD, on peut y entendre trois dialectes.	
PFEQ	Primaire Langue innue	
Auteur	Anne-Marie St-Onge André	
Éditions	Tshakapesh, 1996	





Collection Mashkuss		
Description	Contes qui relatent la vie des Innus. Le personnage principal est un petit oursin.	
Auteur	Noëlla Mckenzie	
Éditions	Tshakapesh	
Collection	Mashkuss	
Âge	Précolaire	
Atanakuakanu Mashkuss	La mère de Mashkuss raconte la légende de Tshakapesh	
Kushpu Mashkuss	Mashkuss part en territoire avec sa famille.	
Mashkuss mak kaussishikukaunisht aueshish	Mashkuss se fait un nouvel ami ; le raton laveur.	
Liens URL	http://catalogue.tshakapesh.ca/Articles/index/series:4f2b6cd8-622c-4107-9671-3e764022e9f7	
Commentaires	La collection complète est accompagnée d'un CD sur lequel on peut entendre les trois dialectes innus.	



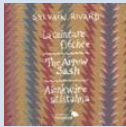
Littérature jeunesse


Répertoire de littérature jeunesse		
Description	Répertoire de littérature jeunesse sur les Premières Nations créé par le CEPN. Environ 400 œuvres allant du préscolaire au secondaire.	
PFEQ	Français (lecture)	
Abonnement	Non	
Lien URL	http://www.cepn-fnec.com/PDF/jeunesse/Guide_litteraire_final_fr.pdf	
Commentaires	Format : PDF Répertoire complet	


Contes aborigènes		
Description	Livre qui rassemble dix contes d'Australie. Adaptés de la tradition orale aborigène, les récits racontent l'origine mythologique des animaux et des éléments de la nature.	
PFEQ	3e cycle du primaire	
Auteur	Marshall James Vance	
Éditions	Circonflexe, 2008	

La chemise à ruban		
Description	Questionné par son neveu, un oncle explique ce qu'est une chemise à rubans.	
PFEQ	Tous les élèves du primaire	
Auteur	Sylvain Rivard	
Éditions	Hannenorak, 2015	





La ceinture fléchée		
Description	Questionnée par sa petite-fille, une vieille femme lui explique ce qu'est une ceinture fléchée	
PFEQ	1er et 2e cycle du primaire	
Auteur	Sylvain Rivard	
Éditions	Hannenorak, 2014	


Les Autochtones d'Amérique du Nord		
Description	Ce livre documentaire a pour thème les Autochtones de l'ensemble du continent nord-américain.	
PFEQ	Univers social - Géographie, histoire et éducation à la citoyenneté 3e cycle du primaire	
Auteur	Paleja, S. N	
Éditions	Bayard Canada, 2016	

Arts primitifs, entrée libre		
Description	Ce livre d'arts propose une incursion originale dans le monde des arts primitifs sur les cinq continents.	
PFEQ	Arts plastiques – 3e cycle du primaire	
Auteur	Marie Sellier	
Éditions	Nathan, 2013	





Du sang sur nos terres		
Description	La collection « Cher journal » propose de faire connaître certains épisodes marquants de l'histoire canadienne sous la forme de journaux intimes de jeunes, acteurs et témoins fictifs des événements.	
PFEQ	3e cycle du primaire	
Auteur	Maxine Trottier	
Éditions	Scholastic, 2009	


Je ne suis pas un numéro		
Description	Irène vit avec sa famille dans une communauté du nord de l'Ontario. Un jour, un homme arrive chez elle pour l'amener, elle et deux de ses frères, dans une école résidentielle.	
PFEQ	3e cycle du primaire	
Auteur	Jenny Kay Dupuis	
Éditions	Scholastic, 2017	

La légende du carcajou		
Description	Au printemps, Castor découvre que les humains du village, complètement terrifiés, se terrent dans leurs maisons rondes.	
PFEQ	2e et 3e cycle du primaire	
Auteur	Renée Robitaille	
Éditions	Planète rebelle, 2017	



La légende du corbeau		
Description	Un jeune Inuit de huit ans participe pour la première fois à une expédition de chasse au caribou avec ses frères aînés	
PFEQ	3e cycle du primaire	
Auteur	Isabelle Larouche	
Éditions	Soleil de minuit, 2002	

Marie Guyart, Mère de l'Incarnation		
Description	Née à Tours, en 1599, Marie Guyart entre chez les Ursulines après avoir dirigé pendant quelques années les affaires de son mari décédé.	
PFEQ	3e cycle du primaire	
Auteur	Sylvie Roberge	
Éditions	Isatis, 2011	

Les nuits de Pow-wow		
Description	Ce livre audio propose un texte poétique sur les nuits de pow-wow, une fête traditionnelle où les gens se rassemblent principalement pour danser	
PFEQ	3e cycle du primaire	
Auteur	David Bouchard	
Éditions	Red deer press, 2009	



Petit Inuit et les deux questions	
Description	Petit Inuit se pose deux questions. Il veut savoir s'il deviendra plus tard un grand chasseur et connaître ce qui se cache derrière le lac glacé où il n'a pas encore le droit d'aller.
PFEQ	2e cycle du primaire
Auteur	Cali Davide
Éditions	Sarbacane, 2016






La boîte rouge	
Description	Luna est en vacances chez son grand-père, le seul Naskapi qui vit dans un tipi en été. Un jour, il reçoit une lettre de son meilleur ami, avec qui il a fait le tour du monde. Il veut lui répondre, mais le facteur est déjà parti. Il demande alors à Luna si elle peut prendre son cheval et porter une mystérieuse boîte rouge jusqu'à la très grande ville.
PFEQ	1er et 2e cycle du primaire
Auteur	Carl Norac
Éditions	Pastel, 2016




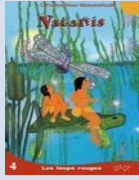
Petit nuage	
Description	Petit Nuage est un jeune lakota. Mais il ne se mêle guère au jeu des autres garçons de la tribu, il ne peut ni courir ni sauter, car depuis son enfance, il boite... Quel avenir aura-t-il dans ce monde de chasseurs et de guerriers quand on ne peut ni combattre ni chasser ?
PFEQ	3e cycle du primaire
Auteur	Michel Piquemal
Éditions	Casterman, 2017





La conteuse des glaces		
Description	Buniq est une jeune fille inuite qui vit avec son clan au cœur des espaces glacés du Grand Nord. Elle décide de partir pour un long voyage à la découverte de ces contrées sauvages, des autres clans, de leurs mystères et de leurs traditions. Accompagnée par son grand-père Ukioq et son ami Taq, Buniq, elle part en quête de son destin : devenir la conteuse des glaces.	
PFEQ	1er et 2e cycle du primaire	
Auteur	Béka et Marco	
Éditions	Dargaud, 2018	


Les mots volés		
Description	Curieuse d'en savoir davantage sur ses origines, une petite fille demande à son grand-père de prononcer un mot en langue crie. Celui-ci est attristé lorsqu'il réalise qu'il l'a oublié, conséquence de nombreuses années passées en école résidentielle. Il lui dit qu'il a « perdu les mots » lors de son passage là-bas, et elle décide donc de l'aider à les retrouver...	
PFEQ	Tous les cycles du primaire	
Auteur	Mélanie Florence	
Éditions	Scholastic, 2017	
Commentaires 	Très intéressant pour aborder le thème des pensionnats pour les plus petits Histoire très touchante	


Noki		
Description	Noki est un W8bi et vit sur une étoile baladeuse. Un jour, sa grand-mère Wligo lui propose d'aller visiter le Pays Vert et de lui ramener une belle pierre rouge.	
PFEQ	2e cycle du primaire	
Auteur	Christine Sioui Wawanoloath	
Éditions	Hannenorak, 2017	


Natanis		
Description	En s'endormant près de la rivière, le jeune Abénakis Natanis vit une aventure proche du rêve. Il fait la rencontre des Megumowesos, des êtres minuscules issus de la pierre, fabriqués par l'Esprit de la création. Ceux-ci jouent de la Flûte enchantée et sont dotés de pouvoirs surnaturels. Natanis découvre malgré lui un village et des êtres fabuleux avec qui il fraternise.	
PFEQ	2e et 3e cycle du primaire	
Auteur	Christine Sioui Wawanoloath	
Éditions	Cornac, 2005	

Parfois, je suis un renard		
Description	Dans cette introduction enjouée aux animaux totémiques de la tradition anichinabée, douze enfants s'identifient à différentes créatures comme un renard, un chevreuil, un castor ou un orignal. Les illustrations douces et colorées représentent des enfants portant des masques d'animaux et sont accompagnées de courts textes poétiques.	
PFEQ	1er cycle du primaire	
Auteur	Danielle Daniel	
Éditions	Scholastic, 2018	


La légende de Sedna		
Description	Sedna est la déesse de la mer pour les Inuits. Mariée à un homme méchant contre son gré. Son père tente de lui venir en aide...	
PFEQ	Précolaire, 1er cycle	
Auteur	Martine Latulippe	
Éditions	Auzou, 2017	


La naissance du capteur de rêve		
Description	Tandis qu'il chasse le gibier dans la forêt, Pied Agile, un jeune Ojibwé, découvre d'étranges formes dessinées dans la terre. Curieux, il en efface une avec son pied. À partir de ce jour, il fait de terribles cauchemars et souffre d'insomnie. Une nuit, grand-mère-araignée lui rend visite et tisse une toile à l'intérieur d'un cercle fait de branches de frêne. C'est un capteur de rêves qui sert à emprisonner les cauchemars !	
PFEQ	1er cycle	
Auteur	Martine Latulippe	
Éditions	Auzou, 2017	

Le bateau fantôme de Gaspé		
Description	Revisitez la légende du capitaine LeNordet, l'un des pirates les plus détestés du Québec. Il était prêt à tout pour devenir riche, même à kidnapper des Amérindiens sur son bateau pour les échanger contre beaucoup d'argent ! Un jour, un chaman très puissant lui a lancé une malédiction et a condamné son embarcation à brûler pour l'éternité. Depuis, certains témoins affirment avoir vu le bateau, au loin, en feu, dans la baie de Gaspé.	
PFEQ	1er et 2e cycle	
Auteur	Martine Latulippe	
Éditions	Auzou, 2017	



5 histoires des personnalités autochtones du Québec		
Description	Découvre le destin de cinq personnalités autochtones qui ont marqué l'Histoire ; des hommes et femmes d'exception qui ont réalisé de grandes choses qui resteront gravées dans nos mémoires à jamais.	
PFEQ	Tous les élèves du primaire	
Auteur	Michel Noël	
Éditions	Auzou, 2017	


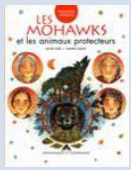


Nessipi et l'eau magique		
Description	Alors qu'il rentre chez lui au clair de lune, Nessipi prend un raccourci à travers la forêt. L'hiver tire à sa fin ! D'étranges odeurs sucrées lui chatouillent les narines. Et soudain apparaît une jeune fille lumineuse. Du bout de sa plume d'aigle, elle effleure le tronc des érables. Aussitôt, il en sort des gouttes de sève.	
PFEQ	2e cycle du primaire	
Auteur	Michel Noël	
Éditions	Dominique et compagnie, 2018	
Commentaires	Légende sur la générosité	

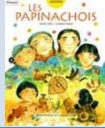







Nessipi, l'enfant caribou		
Description	Dans le village des Naskapis, la colère gronde. Les caribous ont fui leur territoire. Comment les chasseurs pourront-ils nourrir leur tribu ? Avec quoi les Naskapis fabriqueront-ils leurs vêtements ? Où trouveront-ils les peaux pour recouvrir leurs tentes ? Le jeune Nessipi est prêt à marcher jusqu'au bout de ses forces pour retrouver les caribous et sauver les siens.	
PFEQ	2e cycle du primaire	
Auteur	Michel Noël	
Éditions	Dominique et compagnie, 2018	
Commentaires	Légende sur le respect	



La série Hurons-Wendats		
Auteur		Michel Noël
Éditeur		Dominique et compagnie
Collection		Premières Nations
Les Hurons-Wendats et le troc	Ce docu-fiction de la série « Hurons-Wendats » relate un mythe fondateur de cette nation appartenant à la famille des Iroquoiens (2016).	
Les Hurons-Wendats et la grande tortue	Ce docu-fiction de la série « Hurons-Wendats » relate un événement au cours duquel les membres de cette nation reçoivent les Papinachois dans leur village pour faire du troc (2016).	


La série Mohawks		
Auteur		Michel Noël
Éditeur		Dominique et compagnie
Collection		Premières Nations
Les Mohawks et le masque des récoltes	Quand les aigles tournoient au-dessus du village, les Mohawks y voient un signe que le printemps arrive. Ce sera bientôt le temps d'entailler les érables et de semer les graines qui donneront vie aux trois sœurs : le maïs, la courge et la fève. (2015).	
Les Mohawks et les animaux protecteurs	Ce docu-fiction de la série « Mohawks » informe le lecteur sur certaines traditions et croyances de cette nation appartenant à la famille des Iroquoiens. (2015).	




La série Papinachois		
Auteur	Michel Noël	
Éditeur	Dominique et compagnie	
Collection	Premières Nations	
Âge	Préscolaire – 1er cycle	
Les Papinachois	À la brunante, le clan des Papinachois se rapproche du feu. Les jeunes questionnent les aînés sur l'origine du monde, les temps anciens, la vie en forêt, les animaux (2012).	
Les Papinachois et les ancêtres	Le soleil est sur le point de coucher, raconter à ses enfants comment les Anciens expliquent ce qui distingue les trois grandes familles amérindiennes : les Algonquiens, les Iroquoiens et les Inuits (2012)	
Les Papinachois et le rêve	Napéo a fait un rêve étrange. Son grand-papa lui explique qu'il sera bientôt un chasseur. Pour fêter cet événement, les Papinachois organisent une grande fête. Napéo reçoit des cadeaux et il danse avec les siens (2013).	
Les Papinachois et l'école	Une des tâches de grand-maman Papinachois est d'enseigner ses secrets aux petites filles du clan. Mais aujourd'hui, grand-maman est introuvable. Eskéo et son amie Tuktuk partent à sa recherche et, attirées par un ruban de fumée qui serpente dans le ciel bleu, elles la trouvent en train de fumer du saumon (2012).	
Les Papinachois et la chasse	Pour devenir un grand chasseur, Napéo doit réussir à capturer une anguille, un porc-épic et une outarde. Le jeune garçon met en pratique les conseils qu'il a reçus de son grand-papa pour relever ces trois défis (2013).	
Les Papinachois et les ours	Tous les Papinachois vont cueillir des bleuets en forêt. Eskéo a trouvé sa talle. Mais voilà que deux oursons surgissent des buissons, suivis de près par leur maman. Heureusement, le petit chien Acham est là pour protéger Eskéo. (2013).	
Les Papinachois et la banique	Eskéo apprend à cuisiner avec sa grand-maman. Bien décidée à épater ses amis, la petite fille confectionne la meilleure banique aux bleuets que les Papinachois ont dégustée jusqu'ici (2013).	
Les Papinachois et les bleuets	Tandis que grand-maman Papinachois apprend à ses petites-filles comment sécher les bleuets, le chien Acham débusque un lièvre brun. Lancé à la poursuite du lièvre, Acham provoque la chute de la grand-mère et la perte des petits fruits (2012).	




Jeux

Uitamu Tshakapesh		
Description	Ce jeu permet aux enfants d'utiliser et enrichir leur vocabulaire innu de manière amusante en favorisant la communication et la coopération.	
Âge	4 ans et +	
Axes de développement	Social Cognitif	
Lien URL	http://catalogue.tshakapesh.ca/Articles/view/4f1edebb-2254-437a-abaf-56b14022e9f7	

Pictogrammes		
Description	36 petits cartons avec image pour le préscolaire avec le mot en innu inscrit au verso de chacune.	
Âge	4 ans et +	
Axes de développement	Social Cognitif	
Lien URL	http://catalogue.tshakapesh.ca/Articles/view/5638fb21-831c-45f5-bdd2-307d0a01dd02	

DVD - CD

DVD - Profil de l'élève innu		
Description	Guide pédagogique pour les enseignants au sujet de l'élève innu Langues : Innu, Français et Anglais	
Éditions	Tshakapesh, 2005	
Lien URL	http://catalogue.tshakapesh.ca/Articles/view/4f20698d-6548-437b-b624-2ec34022e9f7	



CD - Nikamunissa, innu-auass nikamu	
Description	Chansons pour enfants en innu. Niveau : Préscolaire Langue : Innu
Éditions	Tshakapesh, 2005
Lien URL	http://catalogue.tshakapesh.ca/Articles/view/4f1edbb7-dbbc-4a3c-b96f-654a4022e9f7



Programmes

Programme de langue innue	
Description	Créé en 2011 par l'Institut Tshakapesh, cet outil permet aux spécialistes de développer les apprentissages langagiers des apprenants autochtones
Sphères de développement	Langagier
Abonnement	Non
Lien URL	http://www.tshakapesh.ca/CLIENTS/1-tshakapesh/docs/upload/sys_docs/Programme_Innu_primaire.pdf
Commentaires	Contenu conforme au PFEQ Format : PDF ou version papier disponible à l'Institut Tshakapesh



Tshinashkumitinau !



Ce document a été produit par Danysa Régis-Labbé, sous la supervision de Christine Couture, dans le cadre d'un projet d'accompagnement des enseignants œuvrant auprès d'élèves autochtones, sous la responsabilité du Centre Nikanite de l'UQAC (Financement MEES).



Annexe 2-C : Projet territoire

PROJET PETAPAN : ÉCOLE DES QUATRE-VENTS

SCIENCE-TECHNOLOGIE

UNIVERS SOCIAL

Centre de services scolaire des Rives-du-Saguenay

Centre de Premières Nations Nikanite

Centre d'Amitié Autochtone de Saguenay

Par: Shannon Blacksmith-Charlish, Christine Couture et Catherine Duquette UQA

Réalisé dans la classe de : Marjolaine Maltais

Avec la collaboration des responsables en langues et cultures du Centre d'amitié autochtone du Saguenay :

Responsable en langue et culture atikamekw Abel Chachai et responsable en langue et culture innue Tania Ambroise

Titre : Conception et fabrication d'une maquette pour présenter l'utilisation d'un territoire de chasse et de pêche par les Premières Nations.

Cycles et années : 1^{er} et 2^e cycles; 2^e, 3^e et 4^e années

Intention pédagogique : Décrire les éléments de la géographie, la faune et la flore d'un territoire de chasse et de pêche (ressources naturelles) ainsi que les modes de vie liés à ce territoire (habitation, alimentation, transport, outils).

Nombre de périodes : 6 à 8

Matériel : Matériel de récupération...

Apprentissages visés : Éléments de géographie, animaux, végétaux, interactions, ressources naturelles, utilisation par l'humain, modes de vie, transport, habitation, alimentation...

QUESTION D'ÉDUCATION RELATIVE À L'ENVIRONNEMENT

Quels matériaux doit-on choisir pour être le plus écologique possible dans la fabrication d'une maquette qui représente l'utilisation d'un territoire de chasse et de pêche par les Premières Nations ?

Première période : Géographie et ressources du territoire

Intention pédagogique : Identifier et décrire les éléments de géographie d'un territoire de chasse et de pêche et ses ressources naturelles.

Matériel suggéré : Panneau rigide, apprêt à peinture, pinceaux, bâtons de colle chaude, pistolet à colle chaude, boîtes à œufs, papier journal, ruban-cache pour peindre, crayons de plomb, peinture acrylique, boîtes de carton et ciseaux.

Univers social : PDA

- A.1.a. Se repérer sur le terrain, un plan simple, une illustration ou une maquette (1er cycle)
- A.3.a. Nommer des formes de relief (plaine, colline, montagnes), des éléments de l'hydrographie (lac, rivière, ruisseau) et des ressources naturelles (forêt) - (1er cycle)
- Atouts et contraintes liés au relief (chasse) et à l'hydrographie (déplacements, pêche) et ressources du territoire (forêt et faune) - (2e et 3e cycles)

Science et technologie : PDA

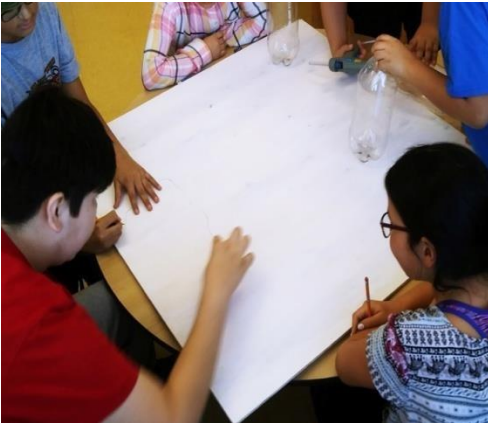
- A.3.b. Identifier des sources naturelles d'eau douce (ruisseaux, lacs, rivières) – (1^{er} cycle)

Arts Plastiques :

- Connaissances. B. Langage plastique. 5. Texture. B Identifier des textures (2^e cycle, 4^e année).



Déroulement :



- Demander aux élèves d'apporter une photo d'un territoire de chasse et de pêche. À l'aide des photos, identifier différents éléments de géographie à représenter dans la maquette : topographie, présence de plans d'eau, collines, montagnes...
- Inviter les élèves à discuter d'un territoire connu de chasse et de pêche avec leurs parents. Dessiner ou coller une photo de ce territoire dans un carnet personnel (dédié au projet).

- Sur un grand papier blanc, dessiner un plan de territoire avec les élèves, sous la responsabilité des plus grands (2^e et 3^e cycles).
- Choisir le matériel pour représenter le territoire.
- Construire la base de la maquette pour représenter le territoire (à compléter pendant la semaine).
- En enrichissement, au cours de la semaine, faire des recherches sur des éléments de géographie (plaine, colline, montagne, vallée, plateau) et d'hydrographie (étang, lac, rivière, ruisseau).



Deuxième période : Les végétaux

Intention pédagogique : Identifier et comparer des végétaux présents sur un territoire de chasse et de pêche.

Matériel suggéré : Crayons de plomb, feuilles recyclées de couleur blanche, feuille de couleur verte, rouge, orange et jaune, ciseaux, sécateur (ciseaux de jardinage), bâtons de brochette, ruban adhésif, pâte à modeler et poinçons.

Univers social : PDA

- A.3.a. Nommer des ressources naturelles (forêt) - (1^{er} cycle)
- Ressources du territoire (forêt et faune) - (2^e et 3^e cycles)

Science et technologie : PDA Univers vivant

- A.2.c. Classer les êtres vivants selon leur règne – (2^e cycle)
- A.2.e. Décrire les parties de l'anatomie d'une plante – (2^e cycle)

Déroulement :

- À l'aide des photos, identifier les végétaux présents sur un territoire de chasse et de pêche dans la forêt boréale, sous la responsabilité des élèves du 2^e cycle.
- Observer deux types de branches d'arbres, un conifère et un feuillu. Coller ou dessiner des exemples dans le carnet personnel de l'élève. Identifier les différences. Valider et compléter l'information avec l'aide des parents.
- Choisir le matériel pour représenter les végétaux. Fabriquer des modèles de végétaux et les ajouter sur la base (à compléter pendant la semaine).



Troisième période : Les animaux

Matériel suggéré : échantillons de fourrures, images d'animaux, bâtons à brochette, bâtons de café, nappes, pâte à modeler blanche, pinceaux et peinture acrylique.

Univers social : PDA

A.3.a. Nommer des ressources naturelles (forêt) - (1^{er} cycle)

- Ressources du territoire (forêt et faune) - (2^e et 3^e cycles)

Science et technologie : PDA Univers vivant

- A.2.c. Classer les êtres vivants selon leur règne – (2^e cycle)
- A.2.d. Répertorier les animaux selon leur classe – (2^e cycle)
- D.1.b. Décrire des comportements d'un animal familier lui permettant de s'adapter à son milieu (1^{er} cycle)
- D.1.c. Identifier des habitats ainsi que les populations animales et végétales qui y sont associées (2^e cycle)
- D.1.d. Décrire comment les animaux satisfont à leurs besoins fondamentaux à l'intérieur de leur habitat (2^e cycle)

Déroulement :

- Identifier et nommer les animaux présents sur un territoire de chasse et de pêche dans la forêt boréale, sous la responsabilité des élèves des 1^{er} et 2^e cycles.
- Noter ou dessiner les animaux identifiés dans le carnet personnel de l'élève. Décrire leur habitat et leurs comportements. Valider et compléter l'information avec les parents.
- Inviter les élèves à raconter une histoire de chasse durant l'automne.
- Présenter des échantillons de fourrures d'animaux présents dans la forêt boréale.
- Piger un animal et faire une recherche sur son habitat. Choisir le matériel pour représenter les animaux et leur habitat.
- Fabriquer des modèles d'animaux et les placer sur la maquette (à compléter pendant la semaine).





Quatrième période : Déroulement d'un séjour en territoire

Intention pédagogique : Décrire les activités d'une famille autochtone pendant un séjour en territoire.

Univers social : PDA Connaissances liées à l'organisation d'une société sur son territoire

- A.1.a. Se repérer sur une maquette (1^{er} cycle)
- A.1.d. Situer des faits de sa vie et de celle de ses proches (1^{er} cycle)
- A.1.e. Indiquer des traits physiques caractéristiques de différents âges de la vie (1^{er} cycle)
- A.4.b. Nommer des personnes de son milieu (1^{er} cycle)

Science et technologie : PDA Univers matériel - Univers vivant

- D.1. Objets techniques usuels (1^{er} cycle)
- D.2. Utilisation du vivant pour la consommation (1^{er} cycle)
- D.3. Interaction entre l'être humain et son milieu (2^e et 3^e cycles)



Déroulement :

- Décrire des activités réalisées par les différents membres de la famille pendant un séjour en territoire. Compléter et valider l'information avec l'aide des parents.
- Inviter l'élève à coller une photo souvenir d'un séjour en territoire.
- Présenter les tâches à réaliser selon les rôles des membres de la famille. Préparer des personnages pour présenter ces tâches.
- Créer des objets utiles pour réaliser ces tâches (à compléter pendant la semaine).

Cinquième période : D'hier à aujourd'hui



Cinquième période : D'hier à aujourd'hui

Intention pédagogique : Comparer les objets et les outils d'autrefois et d'aujourd'hui utilisés en territoire. Réfléchir à l'origine des matériaux qui les composent et à la production de déchets en territoire.

Matériel suggéré : Images : canots, rames, haches, caches à original, arcs, flèches, fusils, conserves, emballages, bouteilles...



Univers social : PDA Connaissances liées à l'organisation d'une société sur son territoire

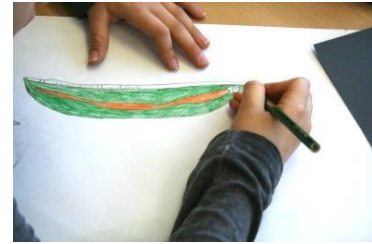
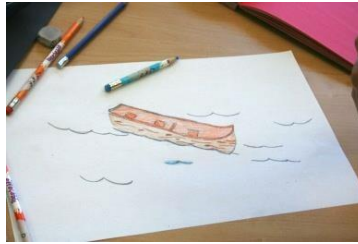
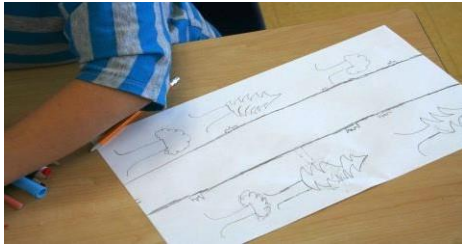
- A.2.2.2.d. Nommer des objets utilisés couramment (1^{er} cycle)
- A.2.2.3.c. Nommer des moyens de transport (1^{er} cycle)

Science et technologie : PDA Univers vivant

- D.3.a. Décrire les impacts des activités humaines sur son environnement (2^e et 3^e cycles)

Déroulement :

- Discuter des objets, des outils et des vêtements d'autrefois et d'aujourd'hui utilisés en territoire.
- Intégrer des objets et des outils dans la maquette.
- Nommer la composition d'un matériel d'autrefois et d'aujourd'hui pour un même objet.
- Réfléchir à la gestion des déchets en territoire.



Sixième période : Présentation de la maquette

Intention pédagogique : Présenter les éléments de la maquette ainsi que les tâches et activités d'autrefois et d'aujourd'hui des membres d'une famille autochtone lors d'un séjour en territoire.

Tous les apprentissages identifiés précédemment

Français, Communiquer oralement : PDA Connaissances et stratégies

- B. 1. a. i. demander la parole (1^{er} cycle)
- B. 1. a. i. parler à tour de rôle (2^e cycle)
- B. 1. a. ii. évoquer ce que l'on connaît (1^{er} cycle)
- B. 1. a. iii. expliciter ses idées, apporter des exemples, évoquer des faits (2^e cycle)
- B. 1. a. iv. se servir de divers objets (1^{er} cycle)

PDA Utilisation des connaissances et des stratégies en communication orale

- 1.b.iv. se centrer ou se recentrer sur le sujet (2^e cycle)
- 2.a.i. raconter à sa façon un événement, une histoire ou un fait (1^{er} cycle)
- 2.a.vi. informer (ex. : expérience culturelle et expérience scientifique) (2^e cycle)
- 2.b.ii. intervenir à bon escient (2^e cycle et 3^e cycle)



Déroulement :

Présentation des tâches et des activités réalisées selon différents membres d'une famille.

Membre de la famille	Ce qu'il fait	Cycle
La petite-fille du grand-père	La structure de tente en toile	1 ^{er} cycle
La tante	Le fumoir	1 ^{er} cycle
Le petit-fils	Le feu de camp	1 ^{er} cycle
Le père	La présence des arbres	2 ^e cycle
La mère	La présence des plantes	2 ^e cycle
Le grand-père	Le terrain et la géographie	3 ^e cycle
L'oncle	Le bois de chauffage et le sapinage dans la tente	3 ^e cycle
La grand-mère	La présence des sources d'eau dans la maquette	3 ^e cycle





Intégration des apprentissages :

Chaque équipe présente un élément de la maquette :

- 2^e et 3^e cycles : éléments de géographie
- 2^e cycle : végétaux
- 1^{er} et 2^e cycles : animaux
- Tous : Déroulement d'un séjour en territoire
- 2^e et 3^e cycles : comparaison d'hier à aujourd'hui
- Tous : Modes de vie (besoins essentiels, alimentation, habitation, transport)



Bilan de réalisation

Je me nomme Shannon Blacksmith-Charlish et je suis de la nation innue/ilnue de Mashteuiatsh. Le projet *Territoire de chasse et de pêche* me tient à cœur parce qu'il reflète ma nation et celle des Atikamekw. Les activités éducatives de ce projet visent à amener les élèves à faire une maquette représentant un territoire de chasse et de pêche chez les Premières Nations. L'intention est de partager la culture, la langue et les valeurs familiales. Ce projet a été présenté dans une classe multiâge autochtone en milieu urbain.

Ma participation à ce projet m'a permis de me rapprocher de plus en plus de mon plus grand rêve qui est de devenir enseignante dans une école primaire. Ma tâche consistait à planifier le contenu à enseigner et à le mettre en application. Cette pratique m'a permis d'expérimenter mon rôle de future enseignante. Ce que j'ai appris, c'est qu'il est essentiel de questionner les élèves et de les rendre actifs le plus possible.

La création de la maquette, quant à elle, a été une expérience exceptionnelle parce qu'elle m'a donné la chance d'affirmer ma culture et de mettre en pratique mon enseignement. Pour être plus précise, lorsque j'enseigne ma culture aux enfants, je dois être la plus juste et la plus claire possible pour qu'ils acquièrent de bonnes connaissances. Afin de valider leurs nouvelles connaissances, les enfants doivent fabriquer des éléments précis tout en utilisant les notions enseignées.

En ce qui a trait à la langue, les enfants ont eu recours à une vingtaine de mots de vocabulaire. À chacune des rencontres, les élèves apprenaient des mots pour identifier les éléments de la maquette réalisée de manière collective. J'estime qu'il est essentiel d'enseigner la langue des Premières Nations afin d'assurer sa survie. Donc, ces activités rendent la maquette plus vivante et plus proche de la réalité du territoire. Selon moi, les mots de vocabulaire enseignés ont été placés dans l'ordre suivant : la langue atikamekw, la langue innue/ilnue et la langue française. En effet, cet ordre permet de souligner la journée du 31 mars comme étant la Journée nationale des langues autochtones.

Annexe 2-D : Ressources en langue Atikamekw

Le site de ressources de langue atikamekw (<https://atikamekw.atlas-ling.ca/>) propose un dictionnaire en ligne, des fiches de grammaire, des textes et des histoires orales ou écrites, accompagnées de dessins (<https://atikamekw.atlas-ling.ca/lecture-audio/>).

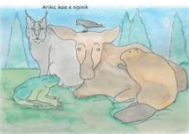
Ces histoires originellement écrites et publiées par l'Équipe des services pédagogiques Atikamekw Sipi et par le service éducatif d'Opiciwon, ont été enregistrées et préparées pour le site de ressources de langue atikamekw dans le cadre du projet de Dictionnaire atikamekw (CRSH, développement de partenariat 890-2013-0022 - Marie-Odile Junker, Université Carleton et Nicole Petiquay, Conseil de la Nation Atikamekw) et une subvention de Patrimoine canadien 2018-19.



Anikotcac
Les aventures d'un écureuil



Anikotcac kaie tcetcerikoc
L'histoire d'un écureuil et d'une fourmi



Arikic kaie e nipinik
L'histoire d'une grenouille en été



Atisokanicica
De petites histoires,



Comme celle de l'enfant triste qui a perdu son chien : Atisokanicica awacic ka moskowatatc otema





Awacic ka witacikemat masko
L'histoire de l'enfant qui habite avec un ours



Awesisak ka kokwetciskatatic
Parle des animaux prédateurs



Ke aicikicikak
Aborde le temps qu'il fera

KE ICI MIRWATCITAAN



Ke ici mirwaticitaan parle de la manière de prendre soin de soi

Mictikw kirtka pircic
Pauline Dubé
Mackocic ka pisinatitc
Thérèse Niquay-Maer

© 1994 Au fil du vent



Kice iriniw acitc matci awihawic
L'histoire de l'aîné et du mauvais esprit

© 1994 Au fil du vent



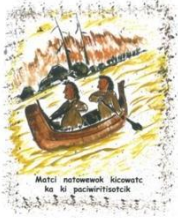
Kokotce
L'histoire du monstre

Kweskite itewina



Kweskite itewina e otcic kiskeritakoko kekocic
Le contraire de ce qu'on sait





Matci natowewok kicowatc ka ki paciwiritisotcik

Les Iroquois furieux se sont fait jouer des tours



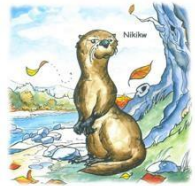
Max acitc anikotcac

L'histoire de Max et de l'écureuil



Nakwi atisokana

Une histoire différente



Nikikw

Les aventures d'une loutre



Ocawac pirecic

L'histoire du petit oiseau jaune



Shawinisi kaie Kiwetinisi

L'esprit du vent du sud et l'esprit du Nord



RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Akkari, A. (2016). INTRODUCTION AUX APPROCHES INTERCULTURELLES EN EDUCATION (Carnets des sciences de l'éducation). Université de Genève. <https://www.unige.ch/fapse/publications-ssed/files/8014/7196/4516/817-Introduction.pdf>
- Anderson, T. (2019, 10 décembre). *Résultats du Recensement de 2016 : Logement, revenu et dissimilitude résidentielle chez les Autochtones vivant dans les villes canadiennes* (publication n°75-006-X). Statistique Canada. <https://www150.statcan.gc.ca/n1/fr/pub/75-006-x/2019001/article/00018-fra.pdf?st=ti1fjROv>
- Arapı, E., Pagé, P. et Hamel, C. (2018). Quels sont les liens entre l'implication parentale, les conditions socioéconomiques de la famille et la réussite scolaire ? Une synthèse des connaissances. *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 53(1), 88-108.
- Archambault, H. (2010). Quels sont les facteurs favorisant ou inhibant la réussite éducative des élèves autochtones? *First Peoples Child & Family Review*, 5(2), 107-116.
- Assemblée des Premières Nations du Québec et du Labrador. (2005). *Protocole de recherche des Premières Nations du Québec et du Labrador*. <https://www.etsmtl.ca/getattachment/recherche/soutien-aux-chercheurs/equite-diversite-et-inclusion-recherche-ets/Onglets/References/Protocole-de-recherche-des-Premieres-Nations-du-Quebec-et-du-Labrador.pdf?lang=fr-CA>
- Association des éducatrices et éducateurs spécialisées du Québec. (2019). *Le référentiel de compétences lié à l'exercice de la profession d'éducatrice spécialisée ou éducateur spécialisé au Québec*. Éduconseil inc. <https://cdn.ca.yapla.com/company/CPYkUKqkUKNkTgn3ok733k7c/asset/files/Référentiel-abrégée-MAJ-Mai-2019.pdf>

Association des orthopédagogues du Québec. (2018). *Le référentiel des compétences professionnelles liées à l'exercice de l'orthopédagogie au Québec*. https://www.ladoq.ca/sites/default/files/ladoq_referentiel-des-competences-orthopedagogues_v2_web_low.pdf

Audet, G. (2017, automne). Mettre en œuvre l'éducation interculturelle dans les écoles québécoises : Leviers et pistes d'action. *Vivre le primaire*. <https://aqep.org/wp-content/uploads/2017/08/21-Mettre-en-oeuvre-leducation.pdf>

Baby, A. (2010). Vivement le ménage de la tour de Babel. Où la confusion des termes n'aide en rien la réussite éducative. Dans Symposium québécois de recherche sur la famille, G. Pronovost et C. Legault (dir.), *Familles et réussite éducative : Actes du 10e symposium québécois de recherche sur la famille* (p. 33-40). Presses de l'Université du Québec.

Ball, J. (2008). *Cultural safety in practice with children, families and communities*. Early Childhood Development Intercultural Partnerships. <http://www.therapybc.ca/wp-content/uploads/2018/04/MCFD-Webinar-Diana-Elliott-Cultural-Safety-Poster.pdf>

Banks, J. A. et McGee Banks, C. A. (dir.). (2010). *Multicultural education : Issues and perspectives* (7e éd.). Wiley.

Baribeau, C. et Royer, C. (2013). L'entretien individuel en recherche qualitative : usages et modes de présentation dans la Revue des sciences de l'éducation. *Revue des sciences de l'éducation*, 38(1), 23-45. <https://doi.org/10.7202/1016748ar>

Barry, S. (2010). *As-tu vu les modèles ? Conversation entre chercheurs et enseignants*. Bande didactique.

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



- Beaumont, C., Lavoie, J. et Couture, C. (2011). *Les pratiques collaboratives en milieu scolaire : Cadre de référence pour soutenir la formation*. Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire (CRIRES) - Université laval.
https://crires.ulaval.ca/sites/default/files/guide_sec_nouvelle_version.pdf
- Beckford, L. C. et Russel, N. (2012). *L'éducation au service de la viabilité écologique—Intégrer les philosophies et les pratiques indigènes*. Gouvernement de l'Ontario.
<http://www.ontla.on.ca/library/repository/mon/26007/318861.pdf>
- Bednarz, N. (2013). Regarder ensemble autrement : Ancrage et développement des recherches collaboratives en éducation au Québec. Dans N. Bednarz (dir.), *La recherche collaborative en action* (p. 13-30). L'Harmattan.
- Belsky, J. (1980). Child maltreatment : An ecological integration. *American Psychologist*, 35(4), 320-335. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.35.4.320>
- Bergeron, G. et Granger, N. (2016). Les retombées de deux projets de recherche-action impliquant une collaboration interprofessionnelle sur le développement des pratiques inclusives au secondaire. *Education Sciences & Society*, 1, 161-177.
- Bernatchez, J. (2011). La formation des directions d'établissement scolaire au Québec : Apprendre à développer un savoir-agir complexe. *Télescope*, 17(3), 158-175.
- Bishop, R. et Berryman, M. (2006). *Culture speaks : Cultural relationships and classroom learning*. Huia Publishers.
- Blanchet Garneau, A. et Pepin, J. (2012). La sécurité culturelle : Une analyse du concept. *Recherche en soins infirmiers*, 111(4), 22. <https://doi.org/10.3917/rsi.111.0022>
- Bouchard, C. (2005). Intervenir à partir de l'approche écologique : Au centre, l'intervenante. *Service social*, 36(2-3), 454-477. <https://doi.org/10.7202/706373ar>



- Brant Castellano, M. (2014). Indigenizing Education. *Education Canada*, 54(3).
<https://www.edcan.ca/articles/indigenizing-education/>
- Brant Castellano, M., Archibald, L. et DeGagné, M. (2008). *De la vérité à la réconciliation : Transformer l'héritage des pensionnats*. Fondation autochtone de guérison.
- Brant Castellano, M., Stonechild, B. et MCKee, D. (2014). What needs to change? *Education Canada*, 54(3-juin), 10-12.
- Brascoupé, S. et Waters, C. (2009). Cultural Safety—Exploring the Applicability of the Concept of Cultural Safety to Aboriginal Health and Community Wellness. *Journal de la santé autochtone*, 5(2-Novembre), 6-41.
- Bronfenbrenner, U. (1996). *The ecology of human development : Experiments by nature and design*. Harvard University Press.
- Campeau, D. (2019). *Pédagogie autochtone et pédagogie du lieu : Démarche hybride pour l'intégration de dimensions culturelles autochtones dans l'enseignement au primaire au Québec* [thèse de doctorat, Université de Sherbrooke]. Savoirs.
<https://savoirs.usherbrooke.ca/handle/11143/15042>
- Caublot, M., Poli, G. et Arnouil Deu, É. (2014). Intérêts de l'approche écosystémique de la qualité de l'accueil... Des structures de la petite enfance pour la recherche et les pratiques professionnelles. *Spirale*, 70(2), 137. <https://doi.org/10.3917/spi.070.0135>
- Charlot, B. (1997). *Du rapport au savoir : Éléments pour une théorie*. Anthropos.
- Christensen, J. (2016). Indigenous housing and health in the Canadian North : Revisiting cultural safety. *Health & Place*, 40, 83-90. <https://doi.org/10.1016/j.healthplace.2016.05.003>



- Cohen, D. K., Raudenbush, S. W. et Ball, D. L. (2003). Resources, Instruction, and Research. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 25(2), 119-142. <https://doi.org/10.3102/01623737025002119>
- Collerette, P., Pelletier, D. et Turcotte, G. (2013). *Recueil de pratiques des directions d'écoles secondaires favorisant la réussite des élèves*. Université du Québec en Outaouais. <https://www.ctreq.qc.ca/wp-content/uploads/2013/10/Recueil-Pratiques-de-gestion-favorisant-la-r%C3%A9ussite.pdf>
- Colomb, E. (2012). *Premières Nations : Essai d'une approche holistique en éducation supérieure: entre compréhension et réussite*. Presses de l'Université du Québec.
- Commission de vérité et réconciliation du Canada (dir.). (2015). *Honorer la vérité, réconcilier pour l'avenir : Sommaire du rapport final de la Commission de vérité et réconciliation du Canada*. McGill-Queen's University Press.
- Commission permanente de l'éducation. (2007). *La réussite scolaire des Autochtones mandat d'initiative : Rapport et recommandations*. Assemblée nationale, Secrétariat des commissions. <http://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/1762627>
- Conseil canadien de la santé. (2012). *Empathie, dignité et respect : Créer la sécurisation culturelle pour les Autochtones dans les systèmes de santé en milieu urbain*. http://publications.gc.ca/collections/collection_2013/ccs-hcc/H174-39-2012-fra.pdf
- Conseil canadien sur l'apprentissage. (2007). *Redéfinir le mode d'évaluation de la réussite de l'apprentissage chez les Premières nations, les Métis et les Inuits*. <http://public.eblib.com/choice/publicfullrecord.aspx?p=3251761>
- Conseil de recherche en sciences humaines. (2018). *Énoncé de principes en matière de recherche autochtone*. Gouvernement du Canada. <https://www.sshrc-crsh.gc.ca/about->



au_sujet/policies-politiques/statements-enonces/indigenous_research-recherche_autochtone-fra.aspx

Conseil de recherches en sciences humaines. (2020). *Définitions—Recherche autochtone*. Gouvernement du Canada. <https://www.sshrc-crsh.gc.ca/funding-financement/programs-programmes/definitions-fra.aspx#a0>

Conseil supérieur de l'éducation. (2017). *Pour une école riche de tous ses élèves : S'adapter à la diversité des élèves, de la maternelle à la 5e année du secondaire*. Gouvernement du Québec. <http://www.deslibris.ca/ID/10093290>

Conseil supérieur de l'éducation. (2017). *Pour une école riche de tous ses élèves : S'adapter à la diversité des élèves, de la maternelle à la 5e année du secondaire*. Québec : Gouvernement du Québec. <https://www.cse.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2017/10/50-0500-AV-ecole-riche-eleves.pdf>

Coulon, A. (1993). *Ethnométhodologie et éducation*. Paris - France: Presses universitaires de France.

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.

Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec (CTREQ). (2013). Guide d'élaboration d'un plan d'action École-Famille-Communauté selon une approche écosystémique. Repéré à http://www.ctreq.qc.ca/wp-content/uploads/2017/09/CENT_9893_GUIDE_LR.pdf

Deardorff, D. K. (2006). Identification and Assessment of Intercultural Competence as a Student Outcome of Internationalization. *Journal of Studies in International Education*, 10(3), 241-266. <https://doi.org/10.1177/1028315306287002>



Demba, J.-J. (2016). La notion de réussite scolaire. *Magazine Savoir*, 21(4), 10-12. Repéré à <https://crires.ulaval.ca/sites/default/files/full-text/savoir-fcsg-juin-2016-.pdf>

Desgagné, S., Bednarz, N., Lebuis, P., Poirier, L. et Couture, C. (2001). L'approche collaborative de recherche en éducation : Un rapport nouveau à établir entre recherche et formation. *Revue des sciences de l'éducation*, XXVII(1), 33-64.

Deslandes, R. (2009). Travail social et collaboration entre l'école, les familles et la communauté : Réflexions sur le chemin parcouru et voies de l'avenir. *Intervention*, 108-117.

Deslandes, R. (2015). Collaboration famille-école-communauté pour une inclusion réussie. Dans N. Rousseau (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire : Un défi ambitieux et stimulant* (3e édition, p. 203-230). Presses de l'Université du Québec.

Deslandes, R. et Barma, S. (2015). Les relations entre les enseignants et les parents : Premières étapes d'intervention d'un Laboratoire du Changement. *Revue internationale du CRIRES*, 3(1), 20-34.

Deslandes, R. et Cloutier, R. (2005). Pratiques parentales et réussite scolaire en fonction de la structure familiale et du genre des adolescents. *Revue française de pédagogie*, 151(1), 61-74. <https://doi.org/10.3406/rfp.2005.3275>

Dion, J., Hains, J., Ross, A. et Collin-Vézina, D. (2016). Pensionnats autochtones : Impact intergénérationnel. *Enfances, Familles, Générations*, 25, 1-26. <https://doi.org/10.7202/1039497ar>

Dionne, L. (2009). Analyser et comprendre le phénomène de la collaboration entre enseignants par la théorie enracinée : Regard épistémologique et méthodologique. *L'analyse qualitative des données*, 28(1), 76-105.



Direction des services aux autochtones et du développement nordique et Direction des services aux autochtones et du développement nordique. (2015). *Guide des initiatives inspirantes pour la réussite éducative des élèves autochtones*. Gouvernement du Québec. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/diversite/guide_initiatives_reussitescolaire_FR_2015.pdf

Djédjé, V. (2016). Compétence interculturelle des directions d'établissements d'enseignement publics accueillant des apprenants autochtones. *Revue de la persévérance et de la réussite scolaires chez les premiers peuples*, 3, 86-91.

Doyon, A., Pruneau, D. et Langis, J. (2010). Accompagner des enseignants dans la construction de leurs propres stratégies d'éducation aux changements climatiques. Dans C. Couture et L. Dionne (dir.), *La formation et le développement professionnel des enseignants en sciences, technologie et mathématiques*. Presses de l'université d'Ottawa.

Dragon, J.-F. (2007). *Motivation et réussite scolaire en contexte autochtone : L'expérience d'élèves d'une communauté québécoise* [mémoire de maîtrise, Université du Québec à Trois-Rivières]. <http://depot-e.uqtr.ca/1838/1/030007221.pdf>

Dubet, F. (1994). *Sociologie de l'expérience*. Seuil.

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. https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/13638/Dufour_Emanuelle_2015_memoire.pdf?sequence=3&isAllowed=y

Duquette, C. et Couture, C. (2018). Intégrer les savoirs culturels autochtones en classe d'histoire et de science et technologie au primaire : Une proposition. *Enjeux de l'univers social*, 14(1), 21-23.



Duquette, C. et Couture, C. (2020). À la recherche d'un point de rencontre : L'apport d'une approche commune en science, technologie et univers social, pour intégrer des savoirs culturels autochtones. Dans G. Maheux, G. Pellerin, S. E. Quintriego Millán et L. Bacon (dir.), *La décolonisation de la scolarisation des jeunes Inuit et des Premières Nations : Sens et défis*. Presses de l'université du Québec.

Duval, J. (2017). *L'implication parentale pour favoriser l'engagement lors de la transition primaire-secondaire : Perceptions de parents et de leur adolescent à risque de décrochage scolaire* [thèse de doctorat, Université de Montréal]. Papyrus. https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/21214/Duval_Jo%C3%ABlle_2017_these.pdf?sequence=4&isAllowed=y

Duval, J., Dumoulin, C. et Perron, M. (2014). Collaboration école-famille et prévention du décrochage scolaire : Des pistes d'action pour les enseignants du primaire. *Revue canadienne de l'éducation*, 37(3).

École des 4 Vents et Mosaïque Sociale. (2018). *S'unir pour mieux bâtir* [Fresque sur Mosaïque]. École des Quatres-Vents, Chicoutimi, QC.

Environics Institute. (2011). *L'étude sur les Autochtones vivant en milieu urbain : État principal*. <https://www.uaps.ca/wp-content/uploads/2010/03/UAPS-report-FRENCH.pdf>

Fédération des professionnelles et professionnels de l'éducation du Québec. (2017). *Travailleuse sociale ou travailleur social*. FPPE. <http://www.fppe.ca/nos-professions/services-directs/travailleuse-sociale-ou-travailleur-social/>

Fortier, M.-P. et Bergeron, G. (2016). Éducation inclusive : Repères pour la pratique à l'université. *Le tableau*, 5(3).

Fortune, T. W. et Tedick, D. J. (dir.). (2008). *Pathways to multilingualism : Evolving perspectives on immersion education*. Multilingual Matters.



Gauthier, R. (2005). *Rapport à l'institution scolaire chez de jeunes amérindiens en fin de formation secondaire : Contribution à la compréhension du cheminement scolaire chez les Autochtones* [thèse de doctorat, Université du Québec à Chicoutimi]. Constellation. <https://doi.org/10.1522/24613872>

Groupe de travail sur le rôle des orthopédagogues dans l'évaluation des troubles d'apprentissage. (2014). *La situation des orthopédagogues au Québec*. Office des professions du Québec. <http://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/2395966>

Gouvernement du Québec. (2019). *Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire*. <http://www.legisquebec.gouv.qc.ca/fr/pdf/cr/l-13.3,%20R.%208.pdf>

Guay, C. (2015). Les familles autochtones : Des réalités sociohistoriques et contemporaines aux pratiques éducatives singulières. *Intervention*, 141, 17-27.

Jacob, É. (2017). *Les rôles des enseignantes autochtones à l'éducation préscolaire pour favoriser l'émergence de l'écrit en contexte de jeu symbolique : Une recherche collaborative en milieu autochtone* [thèse de doctorat, Université de Montréal]. Archipel. <https://archipel.uqam.ca/11399/>

Jacob, É. et Charron, A. (2019). Les rôles exercés par des enseignantes atikamekw à l'éducation préscolaire en contexte de jeu symbolique pour favoriser l'émergence de l'écrit. *Revue canadienne de l'éducation*, 42(3), 715-744.

Jeynes, W. (2005). A meta-analysis of the relation of parental involvement to urban elementary school student academic achievement. *Urban Education*, 40(3), 237-269.

Jeynes, W. (2012). A meta-analysis of the efficacy of different types of parental involvement programs for urban students. *Urban Education*, 47(4), 706-742.



- Joncas, J.-A. (2013). *Apport à la compréhension de l'expérience scolaire de persévérants universitaires des Premières Nations au Québec : Le cas d'étudiants de l'Université du Québec à Chicoutimi* [mémoire de maîtrise, Université du Québec à Chicoutimi]. Constellation. <https://constellation.uqac.ca/2739/>
- Josewski, V. (2012). Analysing 'cultural safety' in mental health policy reform : Lessons from British Columbia, Canada. *Critical Public Health*, 22(2), 223-234. <https://doi.org/10.1080/09581596.2011.616878>
- Kairos. (2017). *Organiser une activité des couvertures—Un outil d'enseignement sur les rapports historiques entre les peuples autochtones et non autochtones du Canada*. <https://www.usw.ca/fr/impliquez-vous/activisme/droits-personne-egalite/ressources/body/Blanket-Exercise-Hosting-info-FR-first.pdf>
- Kanu, Y. (2007). Increasing School Success Among Aboriginal Students : Culturally Responsive Curriculum or Macrostructural Variables Affecting Schooling? *Diaspora, Indigenous, and Minority Education*, 1(1), 21-41.
- Koptie, S. (2009). Irihapeti Ramsden : The public narrative on cultural safety. *First Peoples Child & Family Review*, 4(2), 30-43.
- Lacharité, C., Pierce, T., Baker, M., Calille, S. et Pronovost, M. (2015). *Penser la parentalité au Québec : Un modèle théorique et un cadre conceptuel pour l'initiative perspectives parents*. Les éditions CEIDF.
- Lafortune, L. (2012). *Un modèle d'accompagnement professionnel d'un changement : Pour un leadership novateur*. Presses de l'Université du Québec.
- Larivée, S. J. (2011). Regards croisés sur l'implication parentale et les performances scolaires. *Service social*, 57(2), 5. <https://doi.org/10.7202/1006290ar>



- Larose, F., Bourque, J., Terrisse, B. et Kurtness, J. (2002). La résilience scolaire comme indice d'acculturation chez les autochtones : Bilan de recherches en milieux innus. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(1), 151-180. <https://doi.org/10.7202/000312ar>
- Larose, F., Terrisse, B., Lenoir, Y. et Bédard, J. (2004). Approche écosystémique et fondements de l'intervention éducative précoce en milieux socio-économiques faibles. Les conditions de la résilience scolaire. *Brock Education*, 13(2), 56-80.
- Lavoie, C. (2016a). L'effet de la trousse "Je joue avec les sons" sur la conscience phonologique : Le cas d'élèves innus de maternelle. *Revue canadienne des langues vivantes*, 72(3), 339-359.
- Lavoie, C. (2016b). Quelle est la meilleure démarche d'«amérindianisation» de la pratique d'enseignement ? *Canada éducation*, 54(4). https://www.researchgate.net/publication/323345807_Quelle_est_la_meilleure_demarche_d%27amerindianisation_de_la_pratique_d%27enseignement
- Lavoie, C., Bélanger, S. et Tremblay, O. (2017). *Découvrir les mots et enrichir le langage : 24 activités pour les 4-7 ans*. Éditions CEC.
- Lavoie, C. et Joncas, J.-A. (2015). Le dessin-entretien : Un outil de collecte de données innovateur et approprié auprès des communautés culturelles et linguistiques minoritaires. *Revue de recherches qualitatives*, 34(1), 97-121.
- Lavoie, C., Mark, M.-P. et Jenniss, B. (2014). Indigenizing Vocabulary Teaching : An Example of Multiliteracies Pedagogy from Unamen Shipu. *Diaspora, Indigenous, and Minority Education*, 8, 207-222.
- Lévesque, C. (2015). Promouvoir la sécurisation culturelle. *Droits et libertés*, 34(2), 16-19.
- Lévesque, C., Cloutier, É., Radu, I., Parent-Manseau, D., Laroche, S. et Blanchet-Cohen, N. (2019). *Innovation sociale et transformation institutionnelle en contexte autochtone*. *La Clinique*



Minowé au Centre d'amitié autochtone de Val-d'Or. Alliance de recherche ODENA, Réseau de recherche et de connaissances relatives aux peuples autochtones (DIALOG) et Regroupement des centres d'amitié autochtones du Québec.
http://espace.inrs.ca/id/eprint/9714/1/Lévesque_2019.pdf

Lévesque, C. et 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.* Réseau de recherche et de connaissances relatives aux peuples autochtones (DIALOG) et Institut national de la recherche scientifique (INRS).
<http://espace.inrs.ca/2810/1/CahierDIALOG2015-01-R%C3%A9ussitepers%C3%A9v%C3%A9rancescolaires-Levesque%202015.pdf>

Lévesque, C., Radu, I. et Sokolyk, M. (2014). *Projet Abinodjic—Pratiques efficaces d'accompagnement et d'intervention pour les enfants autochtones de 0 à 5 ans en situation de vulnérabilité dans la MRC Vallée-de-l'or.* Institut national de la recherche scientifique Centre Urbanisation Culture Société.
https://agirtot.org/media/488677/inrs_art_securisation-culturelle_abi-pro_2014.pdf

Loiselle, M. (2010). *Une analyse des déterminants de persévérance et de réussite des étudiants autochtones à l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue : Rapport de recherche.* Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue.
<https://esp.umontreal.ca/fileadmin/esp/documents/Cheminement/soutien-reussite/Autochtones-etudes%20sup%20a9rieures.pdf>

Maheux, G. et Gauthier, R. (2013). Conclusion. Dans G. Maheux et R. Gauthier (dir.), *La formation des enseignants inuit et des Premières Nations : Problématiques et pistes d'action.* Presses de l'Université du Québec.

Manningham, S., Lanthier, M., Wawanoloath, M. A., Connelly, J.-A. et LARESCO. (2011). *Cadre de référence en vue de soutenir la persévérance scolaire des élèves autochtones à la Commission*



scolaire de l'Or-et-des-Bois. Commission scolaire de l'Or-et-des-Bois.
https://www.csob.qc.ca/intranet/_files/files/pdf/Cadre_reference_autochtone.pdf

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*. Cégep Garneau. <https://educ.info/xmlui/handle/11515/37998>

Marker, M. (2011a). Teaching history from an Indigenous perspective : Four winding paths up the mountain. Dans P. Clark (dir.), *New Possibilities for the Past : Shaping History Education in Canada* (p. 97-114). UBC Press.

Marker, M. (2011b). Sacred mountains and ivory towers : Indigenous pedagogies of place and invasions from modernity. Dans G. J. S. Dei (dir.), *Indigenous Philosophies and Critical Education* (p. 197-210). Peter Lang US.

Maubant, P. (2007). L'analyse des pratiques enseignantes : Les ambiguïtés d'un bel objet de recherche. *Formation et profession*, 13(1), p.17-21.

Maubant, P. et Martineau, S. (2011). *Fondements des pratiques professionnelles des enseignants*. Presses de l'Université d'Ottawa.

Melby-Lervåg, M. et Lervåg, A. (2014). Reading comprehension and its underlying components in second-language learners : A meta-analysis of studies comparing first- and second-language learners. *Psychological Bulletin*, 140(2), 409-433. <https://doi.org/10.1037/a0033890>

Meyer, M. (2017). De l'objet à l'outil : La photographie au service de l'observation en sciences sociales. *Recherches Qualitatives, Hors-série(22)*, 8-23.

Ministère de l'Éducation. (2006). *Programme de formation de l'école québécoise : Éducation préscolaire, enseignement primaire (Version mise à jour)*. Gouvernement du Québec.



http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/formation_jeunes/prform2001.pdf

Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport. (2008). La formation à la gestion d'un établissement d'enseignement. Gouvernement du Québec. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/reseau/formation_titularisation/07-00881.pdf

Ministère de l'Éducation et de l'enseignement supérieur. (2020). Éducation interculturelle. Éducation et de l'enseignement supérieur. Gouvernement du Québec. <http://www.education.gouv.qc.ca/enseignants/aide-et-soutien/immigration-et-education-interculturelle/education-interculturelle/>

Ministère de l'éducation et Ministère de la santé et des services sociaux. (2003). Deux réseaux, un objectif : Le développement des jeunes : entente de complémentarité des services entre le réseau de la santé et des services sociaux et le réseau de l'éducation. Gouvernement du Québec. <http://www4.bnquebec.ca/pgq/2003/2858428.pdf>

Morin, E. (2014). Introduction à la pensée complexe. Seuil.

Morin-Holland, A. D. (2019). La sécurisation culturelle, un concept à préconiser pour la profession du travail social auprès des personnes autochtones : De la théorie à la pratique [mémoire de maîtrise, Université d'Ottawa]. Ruor. https://ruor.uottawa.ca/bitstream/10393/39757/1/Morin-Holland_Alexie_2019.pdf

Mowatt-Gaudreau, M. (2013). Le regard d'une enseignante Algonquine sur l'éducation dans sa communauté. Dans G. Maheux et R. Gauthier (dir.), *La formation des enseignants inuit et des Premières Nations : Problématiques et pistes d'action* (p. 31-48). Presses de l'Université du Québec.

OCDE. (2018). *La réussite scolaire des élèves autochtones : Pratiques prometteuses*. Éditions OCDE.



- Ordre des psychologues du Québec et Association québécoise des psychologues scolaires. (2007). *Cadre de pratiques des psychologues exerçant en milieu scolaire*.
<https://www.ordrepsy.qc.ca/documents/26707/63191/pratique-milieu-scolaire/5285b830-19be-40f3-8846-c97a87e8e1db>
- Organisation des Nations Unies. (2008). *Déclaration des Nations Unies sur les droits des peuples autochtones* (publication n° 07-58682).
http://www.un.org/esa/socdev/unpfii/documents/DRIPS_fr.pdf
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2008). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (2e éd.). Armand Colin.
- Papps, E. et Ramsden, I. M. (1996). Cultural safety in nursing : The New Zealand experience. *International Journal for Quality in Health Care*, 8(5), 491-497.
- Paul, M. (2012). L'accompagnement comme posture professionnelle spécifique. L'exemple de l'éducation thérapeutique du patient. *Recherche en soins infirmiers*, 110(3), 13-20.
<https://doi.org/10.3917/rsi.110.0013>
- Pelletier, D., Collette, P. et Turcotte, G. (2015). Les pratiques de gestion des directions d'école secondaire sont-elles liées à la réussite des élèves? *Revue canadienne de l'éducation*, 38(1), 1- 23. <http://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/viewFile/1624/1746>
- Perrenoud, P. (2002). *Réussir à l'école : Tout le curriculum, rien que le curriculum !* [communication orale]. 10^e colloque de l'Association des cadres scolaires du Québec, Québec, Qc, Canada.
https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2002/2002_33.html
- Pietrantonio, L. (2005). Égalité et norme. Pour une analyse du majoritaire social. *Mots*, 78, 117-127.
<https://doi.org/10.4000/mots.431>



- Plivard, I. (2014). L'identité culturelle. Dans I. Plivard (dir.), *Psychologie interculturelle* (p. 47-86). De Boeck Supérieur.
- Potvin, M. (2014). Diversité ethnique et éducation inclusive : Fondements et perspectives. *Education et sociétés*, 33(1), 185. <https://doi.org/10.3917/es.033.0185>
- Potvin, M., Borri-Anadon, C., Larochelle-Audet, J., Armand, F., Cividini, M., De Koninck, Z., Lefrançois, D., Levasseur, V., Bronwen, L., Steinbach, M. et Chastenay, M.-H. (2015). *Rapport sur la prise en compte de la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique dans les orientations et compétences professionnelles en formation à l'enseignement - Groupe de travail interuniversitaire sur les compétences interculturelles et inclusives en éducation. Observatoire sur la formation à la diversité et l'équité.* <https://numerique.banq.qc.ca/patrimoine/details/52327/2481548>
- Potvin, P. (2010). La réussite éducative. Définition du concept [document présenté au CTREQ]. <http://www.pierrepotvin.com/6.%20Publications/Texte-reussite%20educative.doc>
- Pronovost, G. (2010). Famille et réussite éducative—Introduction. Dans Symposium québécois de recherche sur la famille, G. Pronovost et C. Legault (dir.), *Familles et réussite éducative : Actes du 10e symposium québécois de recherche sur la famille* (p. 1-7). Presses de l'Université du Québec.
- Proulx, J. (2013). Réflexions épistémologiques sur la recherche collaborative en didactique : Possibilités et excès. Dans N. Bednarz (dir.), *La recherche collaborative en action : Un autre regard pour la didactique* (p. 327-351). L'Harmattan.
- Ramsden, I. M. (2002). *Cultural safety and nursing education in Aotearoa and Te Waipounamu* [thèse de doctorat, Victoria University of Wellington]. https://www.nzno.org.nz/Portals/0/Files/Documents/Services/Library/2002%20RAMSDEN%20I%20Cultural%20Safety_Full.pdf



- Regroupement des centres d'amitié autochtones du Québec. (2016). *Les cultures autochtones en milieu urbain : Une richesse du patrimoine collectif*. https://www.rcaaq.info/wp-content/uploads/2017/11/Memoire_RCAAQ_2016_Politique_culturelle.pdf
- Regroupement des centres d'amitié autochtones du Québec. (2018). *Autochtonie urbaine*. <https://www.rcaaq.info/lautochtonie-urbaine/>
- Rousseau, N. (dir.). (2015). *La pédagogie de l'inclusion scolaire : Un défi ambitieux et stimulant* (3e édition). Presses de l'Université du Québec.
- Rousseau, N. et Dionne, C. (2006). *Transformation des pratiques éducatives la recherche sur l'inclusion scolaire*. Presses de l'Université du Québec.
- Saint-Pierre, C. (2010). La réussite éducative. Une finalité à actualiser, des actions à prioriser et des acteurs à conscientiser. Dans Symposium québécois de recherche sur la famille, G. Pronovost et C. Legault (dir.), *Familles et réussite éducative : Actes du 10e symposium québécois de recherche sur la famille* (p. 13-29). Presses de l'Université du Québec.
- Savoie-Zajc, L. (2018). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : Étapes et approches* (5e éd.). Éditions du CRP.
- Schaffer, E., Devlin-Schaffer, R. et Stringfield, S. (2007). The evolving role of teachers in effective schools. Dans T. Townsend (dir.), *International Handbook of School Effectiveness and Improvement*. Springer.
- Secrétariat sur la conduite responsable de la recherche. (2016). *Cadre de référence des trois organismes sur la Conduite responsable de la recherche*. Gouvernement du Canada. https://rcr.ethics.gc.ca/fra/documents/Framework2016-CadreReference2016_fra.pdf
- Sensevy, G. (2006). L'action didactique. Éléments de théorisation. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 28(2), 205-225.



Sensevy, G. (2011). Introduction. Dans G. Sensevy (dir.), *Le sens du savoir. Éléments pour une théorie de l'action conjointe en didactique* (p. 9-14). De Boeck.

Services des ressources éducatives de la commission scolaire Marguerite-Bourgeois. (2015). *Cadre de référence en orthophonie. Vers la réussite de chacun des élèves!*
<https://levissauve.ecoleverdun.com/wp-content/uploads/2016/05/Cadre-de-reference-en-orthophonie.pdf>

Smith, L. T. (2012). *Decolonizing methodologies : Research and indigenous peoples* (2e édition). Zed Books.

Smye, V. et Browne, A. J. (2002). « Cultural safety » and the analysis of health policy affecting aboriginal people. *Nurse Researcher*, 9(3), 42-56.
<https://doi.org/10.7748/nr2002.04.9.3.42.c6188>

St-Louis, M. (2016). *Parentalité : Présentation et analyse comparative de deux modèles théoriques* [thèse de doctorat, Université du Québec à Trois-Rivières]. <http://depot-e.uqtr.ca/id/eprint/7862/1/031261386.pdf>

Tinkham, J. R. (2013). *That's not my history ! Examining the role of personal counter-narratives in decolonizing Canadian history for Mi'kmaw students* [thèse de doctorat, University of Alberta]. https://era.library.ualberta.ca/items/f82f6346-6b86-49fc-824b-2ee6e249ff37/view/5f7ad19e-7226-4826-baf4-127e4f239ab6/Tinkham_Jennifer_Fall-202013.pdf

UNESCO. (2009). *Principes directeurs pour l'inclusion dans l'éducation*.
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000177849_fre

UNESCO. (2018). *Politique de l'UNESCO sur l'engagement auprès des peuples autochtones*.
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000262748_fre



Vermette, M.-F. et Basque, J. (2018). L'identité narrative comme processus de négociation des frontières entre groupes minoritaires et majoritaires. *SociologieS*, 1-23.
<http://journals.openedition.org/sociologies/4256>

Vézina, G., Turcot-Lefort, N., Bourassa, M. et Direction de l'adaptation scolaire et des services complémentaires. (2002). *Les services éducatifs complémentaires : Essentiels à la réussite*. Gouvernement du Québec.
http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptation_serv_cempl/SEC_Services_19-7029_.pdf

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

Witziers, B., Bosker, R. J. et Krüger, M. L. (2003). Educational Leadership and Student Achievement : The Elusive Search for an Association. *Educational Administration Quarterly*, 39(3), 398-425.
<https://doi.org/10.1177/0013161X03253411>

