

À LA RECHERCHE D'UN MODÈLE D'ORGANISATION PÉDAGOGIQUE POUR LA RÉUSSITE ÉDUCATIVE DES JEUNES ET DES COMMUNAUTÉS DES PREMIÈRES NATIONS DU QUÉBEC : POINTS DE VUE D'ÉTUDIANTS EN ADMINISTRATION SCOLAIRE



Christine Brabant,
Ph. D., professeure
en administration de
l'éducation, Université
de Montréal



Marie-Josée Croteau,
gestionnaire éducative,
école Migwan de
Pikogan et étudiante
en administration
scolaire, Université du
Québec en Abitibi-
Témiscamingue



Jovette Kistabish,
gestionnaire éducative,
école Migwan de
Pikogan et étudiante
en administration
scolaire, Université du
Québec en Abitibi-
Témiscamingue



Marine Dumond,
étudiante à la maîtrise
en administration de
l'éducation, Université
de Montréal

Introduction

Dans le cadre d'un cours universitaire sur la gestion pédagogique, un groupe de gestionnaires et d'aspirants gestionnaires de l'éducation des Premières Nations a réfléchi à divers modèles d'organisation pédagogique en les mettant en relation avec la culture et les caractéristiques de leur communauté. L'objectif de l'exercice était d'explorer les traits culturels de ces modèles et d'en envisager les bénéfices pour les communautés autochtones. Les modèles présentés pour cet exercice de réflexion pédagogique étaient : l'école régulière occidentale, l'éducation intergénérationnelle, le collectif d'apprentissage en famille, le centre de formation en entreprise et récupération ainsi que l'école éloignée en réseau. Afin de les décrire, chaque modèle sera d'abord présenté selon ses caractéristiques. Puis, cet article exposera l'intérêt que les modèles

ont suscité chez les participants, suivi de leurs remarques d'ordre général sur les possibilités d'implantation en contexte autochtone. Nous verrons que les modèles intégrant un plus grand rôle des parents et de la famille élargie (l'éducation intergénérationnelle et le collectif d'apprentissage en famille) sont ceux qui ont reçu les commentaires les plus favorables. Ces résultats suggèrent que l'intégration de la dimension culturelle jusque dans l'organisation pédagogique de l'éducation serait une voie à explorer pour l'amélioration de la réussite éducative des jeunes et des communautés des Premières Nations du Québec.

Mise en contexte

Une insuffisance de résultats est actuellement constatée quant à la réussite et à la persévérance scolaires chez les jeunes des Premières Nations (PN) (Affaires autochtones

et Développement du Nord Canada, 2014; Groupe de travail national du ministre sur l'éducation, 2002; Presseau, Martineau, Bergevin et Dragon, 2006). Sachant que le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS, 2003) insiste sur l'importance de l'intégration de la dimension culturelle à l'école, on peut se demander si cette insuffisance trouverait en partie son origine dans les différentes ruptures culturelles auxquelles ces jeunes sont exposés pendant leur parcours éducatif, où ils fréquentent une école issue de la culture occidentale « blanche ». En effet, les différences culturelles entre le milieu familial et le milieu scolaire accentuent le phénomène « d'immigration » forcée des enfants entrant à l'école, identifié par Baby (2013).

Selon plusieurs observateurs de l'éducation, l'intégration de la dimension culturelle dans le parcours éducatif des jeunes est associée aux



bénéfices suivants : une influence positive sur l'aisance, la motivation et la participation des jeunes et de leurs familles aux activités éducatives; un sentiment d'appartenance à leur communauté, une fierté personnelle et l'accès à leur héritage culturel; une amélioration de l'estime de soi des jeunes, de leur rapport avec les autres et avec le monde; une éducation des enfants plus porteuse de sens pour les parents et les communautés (Baby, 2013; Conseil en éducation des Premières Nations, 2009; Cole, Hakkarainen et Bredikyte, 2010; Commission scolaire crie, 2008; MELS, 2003). Un manque d'intégration de leur culture dans le parcours éducatif des jeunes autochtones pourrait alors avoir comme conséquence de les priver de ces bénéfices. De plus, il appert que plusieurs de ces bénéfices ont également des aspects ou des retombées favorables pour les communautés. Il apparaît donc souhaitable, pour ces jeunes et pour ces communautés, d'intégrer la culture autochtone à l'éducation autochtone, non seulement dans le cadre des activités de l'école, mais peut-être – c'est là le centre de notre questionnement – jusque dans les fondements mêmes de l'organisation pédagogique de l'éducation dans ces communautés.

En effet, la culture, à l'école, n'est pas qu'un simple contenu à étudier dans le cadre d'un cours et d'activités spéciales qui lui seraient consacrés. Elle ne se limite pas non plus à un environnement où s'inscrit l'école. Rocher (1995) définit la culture comme :

« Un ensemble lié de manières de penser, de sentir et d'agir plus ou moins formalisées qui, étant apprises et partagées par une pluralité de personnes, servent, d'une manière à la fois objective et symbolique, à constituer ces personnes en une collectivité particulière et distincte. » (p. 15)

Elle constitue ainsi un ensemble de pratiques, de croyances et de valeurs partagées par un groupe social donné. On comprend alors que la culture se situe également aux fondements des valeurs éducatives, des modes de transmission des savoirs et de la dynamique des interactions sociales. Par conséquent, le type d'organisation de l'éducation des jeunes qui se développe au sein d'une société la reflète indubitablement. Dans cette perspective, nous posons l'hypothèse qu'un modèle d'organisation pédagogique issu de la culture des communautés des PN, ou s'en rapprochant, pourrait améliorer la situation de la persévérance et de la réussite scolaires des jeunes de ces communautés, mieux que ne le fait le modèle de scolarisation issu des sociétés européennes qui leur a été imposé. C'est pour réfléchir à ce modèle d'organisation pédagogique avec des étudiants en administration scolaire que nous avons mis en place l'exercice suivant.

Objectifs et méthodologie de recherche

Objectifs

L'objectif pédagogique de l'exercice était de susciter une réflexion partagée sur différentes dimensions de l'organisation pédagogique et, plus particulièrement, sur sa dimension culturelle.

L'objectif de recherche à la base de cette contribution est d'explorer les perceptions de gestionnaires et d'aspirants gestionnaires de l'éducation en milieu autochtone quant à l'adéquation de divers modèles d'organisation pédagogique avec la culture autochtone¹.

Déroulement de l'expérimentation

Afin de nourrir les réponses des étudiants à la question : « Quelle pourrait être une organisation pédagogique proche des valeurs et de

la culture autochtones? », cinq modèles d'organisation pédagogique² ont été présentés :

1. L'école régulière occidentale³;
2. L'éducation intergénérationnelle⁴;
3. Le Collectif d'apprentissage en famille (CAF)⁵;
4. Le Centre de formation en entreprise et récupération (CEFER)⁶ ;
5. Les Écoles éloignées en réseau (ÉÉR)⁷.

Le modèle d'organisation pédagogique de l'école régulière⁸ occidentale est celui de la majorité des écoles québécoises et des écoles des PN. Le choix de le présenter parmi les cinq modèles étudiés a été fait, d'une part, pour permettre un recul réflexif sur les caractéristiques propres à son organisation pédagogique et, d'autre part, pour connaître les perceptions des étudiants interrogés quant à son adéquation avec les besoins éducatifs de leur communauté. Les quatre autres modèles ont été choisis en raison de leurs caractéristiques en matière d'organisation pédagogique : leur intégration des dimensions familiales et communautaires (modèles 2 et 3), la création de liens hors de la communauté (modèle 5), leur enseignement s'appuyant davantage sur les interactions verbales et moins sur l'écrit (modèles 2, 3 et 5), leurs activités pratiques ou intégrées à la vie quotidienne (modèles 3 et 4), leur réaménagement de l'horaire scolaire et des matières (modèles 3 et 4) et l'intégration de valeurs et de priorités éducatives différentes. Enfin, les modèles présentés ont tous l'intérêt d'avoir mené certains jeunes vers la réussite éducative ou, du moins, d'y avoir contribué⁹.

Les cinq modèles ont été présentés succinctement aux étudiants au moyen d'un document synthèse écrit (de type PowerPoint). Des références leur ont



été fournies pour approfondir leur compréhension de chacun d'entre eux, si désiré. Ils ont ensuite été invités à répondre à la question : « Quelle pourrait être une organisation pédagogique proche des valeurs et de la culture autochtones? » Pour ce faire, ils devaient répondre par un commentaire sur chacun des modèles, en ayant en tête les jeunes placés sous leurs soins, leur communauté et l'objectif de réussite éducative. Les étudiants ont eu plusieurs semaines pour réaliser le travail demandé qui devait contenir environ cinq pages de texte.

Échantillon

Cette expérimentation a été menée avec un groupe d'étudiants en administration scolaire de l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue. Ce groupe réunissait des gestionnaires et des aspirants gestionnaires de l'éducation œuvrant dans des écoles primaires et secondaires de diverses communautés membres du Conseil en éducation des Premières Nations (CEPN).

Huit étudiants ont remis le travail écrit. Cet échantillon de participants est composé de gestionnaires et d'aspirants gestionnaires de l'éducation qui œuvrent dans des écoles de six communautés des Premières Nations : celles de Lac-Simon, de Kitci Sakik, de Pikogan, de Manawan, de Wemotaci et de Gaspégiag. Une minorité de ces participants sont des allochtones travaillant en milieu autochtone. Les étudiants autochtones appartiennent aux nations attikamek, algonquine et micmaque. Le groupe comprend des hommes et des femmes, en nombre presque égal.

Méthode d'analyse des résultats

Une analyse de contenu de premier niveau de ces textes a été réalisée avec la collaboration de deux participants. Elle a fait ressortir les forces et les défis

identifiés au sujet de chaque modèle ainsi que des commentaires généraux.

Limites de l'étude

La méthode de cueillette de données a produit des textes courts et ne permettait pas de poser des questions d'approfondissement aux participants. L'échantillon de petite taille et la méthode d'échantillonnage ne permettent ni une représentativité statistique ou théorique des résultats ni une analyse différenciée selon le sexe, l'origine (autochtone ou allochtone) ou le statut (gestionnaire ou aspirant gestionnaire).

Les sections suivantes présentent une brève description de chaque modèle, suivie de la mise en évidence des forces et des défis identifiés par les participants au sujet de chacun d'eux. Ces sections sont suivies des commentaires généraux émis par les participants.

L'école régulière occidentale

Issu de la culture européenne, le modèle d'organisation pédagogique qui a cours dans la plupart des écoles québécoises et autochtones est celui de « l'école régulière occidentale ». Il propose un programme éducatif séquentiel et uniforme offert par des enseignants professionnels à des enfants réunis par groupes d'âge, sous la forme de cours disciplinaires, selon un horaire hebdomadaire à temps plein et avec un ratio élèves/enseignant élevé.

Selon des participants, ce modèle offre une éducation de qualité qui permet la poursuite des études dans les écoles dites « provinciales ». Cependant, plusieurs cours sont donnés par des personnes extérieures à leur culture ou dans une langue seconde pour les élèves. De plus, certains parents et grands-parents rejettent ces écoles de la culture « dominante » dont ils portent encore les cicatrices. Plusieurs actions ponctuelles (camp nature, semaine culturelle, cours de culture) visent l'intégration de la culture traditionnelle

autochtone, mais cela représente un défi à cause des contraintes budgétaires des écoles, des communautés et des familles, ainsi qu'en raison de changements fréquents au sein du personnel enseignant. Des participants croient qu'un décloisonnement du modèle est souhaitable afin de ne pas répliquer la rigidité du système éducatif québécois et de l'adapter à la culture autochtone.

L'éducation intergénérationnelle

Le modèle de l'éducation intergénérationnelle, aussi appelé « alphabétisation familiale », prend appui sur l'importance des rapports intergénérationnels dans l'éducation des individus et des communautés. Ce modèle, qui vise l'éducation de toute la communauté, peut engager à la fois les enfants, les parents, les grands-parents, la famille élargie et les autres membres de la communauté. L'enseignant professionnel a un rôle restreint de transmission initiale de savoirs, puis d'animation, car le partage des savoirs peut ensuite se faire d'une génération à une autre, et même de façon bidirectionnelle. L'éducation peut avoir lieu dans une école, dans l'environnement familial ou ailleurs. Les savoirs concernés sont multiples : il peut s'agir de l'apprentissage de la lecture, de l'écriture, de la santé, de la politique, de compétences pour la vie courante, etc.

Selon les participants, ce modèle serait en adéquation avec le mode de vie autochtone. En effet, le regroupement de la famille élargie, vivant souvent sous un même toit, s'y prêterait bien. D'ailleurs, dans certaines communautés, les Aïnés prennent déjà part aux activités traditionnelles, scolaires et parascolaires liées à la culture. Selon les participants, l'implantation d'un tel modèle rencontrerait les défis suivants : les contraintes budgétaires, le trop faible nombre d'Aïnés dans les communautés ou même, un manque de motivation des adultes pour y participer.

Le Collectif d'apprentissage en famille (CAF)

Le Collectif d'apprentissage en famille est un groupe organisé de familles pratiquant « l'école à la maison ». La famille assume la responsabilité de l'éducation de l'enfant, l'instruction étant assurée par les parents ou par les personnes choisies par eux. L'apprentissage peut naître en partie des conversations quotidiennes et des activités pratiques, comme la cuisine, le jardinage ou le commerce, et en partie de périodes d'enseignement plus formel. Le plus souvent, des parents-éducateurs plus expérimentés partagent leurs ressources éducatives et leurs compétences avec les parents-éducateurs débutants et coordonnent l'organisation d'activités sociales, culturelles, sportives, etc. se déroulant en groupe. Certains parents refont ainsi leurs études avec leurs enfants. Certains peuvent occuper un emploi à temps partiel ou à domicile, en parallèle du temps consacré aux enfants.

Selon les participants, ce modèle se rapproche de l'enseignement traditionnel autochtone d'avant la colonisation, car il valorise l'engagement familial et communautaire dans l'éducation. Il favorise notamment une meilleure intégration culturelle par le partage de connaissances et de compétences. Cependant, selon eux, le faible niveau de scolarisation chez les parents autochtones nécessiterait la mise en place de structures de soutien adaptées pour garantir une éducation répondant aux critères de formation actuels.

Le Centre de formation en entreprise et récupération (CFER)

Le Centre de formation en entreprise et récupération naît du jumelage entre un organisme à but non lucratif et une grande entreprise. Sa mission est double : elle s'inscrit dans un processus de développement durable (recyclage, récupération, triage-démontage) tout

en offrant aux jeunes une formation diplômante. La démarche pédagogique vise le développement d'une relation significative entre les jeunes et les deux enseignants qui les accompagnent pendant les trois années de cette formation.

Selon les participants, même s'il ne règle pas les difficultés rencontrées avec les élèves plus jeunes, ce modèle d'organisation pédagogique semble être une approche intéressante pour les adolescents en situation de décrochage, de raccrochage, qui éprouvent des difficultés scolaires, qui sont démotivés ou qui présentent surtout des habiletés manuelles. Toutefois, ce modèle ne peut être appliqué à l'ensemble de la population scolaire et devrait, par conséquent, être implanté comme une alternative à un autre. Les défis perçus par rapport à ce modèle sont ses exigences en matière de ressources budgétaires, d'équipement et de spécialisation des enseignants. Aussi, les participants ont soulevé la question de la concordance de cette offre de formation avec les emplois disponibles ou requis dans les communautés.

Les Écoles éloignées en réseau (ÉÉR)

Dans ce modèle, l'utilisation des technologies de l'information et de la communication (TIC) telles que la vidéoconférence et les forums de discussion permet de réunir en réseau plusieurs classes de milieux géographiquement éloignés. Cette organisation permet une collaboration entre les professeurs et des interactions entre les élèves de petites écoles éloignées des grands centres.

Les participants ont exprimé peu d'intérêt envers ce modèle d'organisation pédagogique. Selon eux, les TIC sont déjà présentes dans les écoles des communautés des PN : on y retrouve fréquemment des ordinateurs, des tableaux blancs interactifs et on peut y accéder à Internet. Cela permet une ouverture sur ce qui se

fait en dehors de la communauté et crée des opportunités d'échange afin de limiter l'isolement des jeunes et des enseignants. Cependant, en plus des défis évidents que représentent l'achat d'équipement et les coûts de fonctionnement de ces services, les participants font remarquer que les enseignants n'ont pas suffisamment de formation en technopédagogie pour être à l'aise dans un tel modèle d'organisation pédagogique.

Commentaires généraux des participants

À travers leurs textes, les participants ont émis des commentaires plus généraux que nous regroupons dans cette section de l'analyse. L'un des participants a suggéré que, si le taux de décrochage des jeunes autochtones est aussi important en ville qu'en communauté, il faut se questionner sur l'intérêt du modèle éducatif dans son ensemble pour les communautés autochtones, et non seulement sur son appropriation par elles. Un autre participant a fait remarquer que tous les modèles d'organisation pédagogique présentés étaient en contradiction avec l'idée d'une éducation autochtone, car ils reproduisaient l'idée de sédentarité de l'école, alors que les Attikameks, entre autres, étaient, à l'origine, un peuple nomade.

Un participant a proposé un autre modèle d'organisation pédagogique qui intégrerait la dimension culturelle à l'apprentissage : celui d'un « camp nature », soit un enseignement à travers la vie, dans le bois, complété par des ateliers sur des sujets familiers aux jeunes.

Pour d'autres participants, au vu des résultats mitigés obtenus lors des tentatives d'intégration de la culture autochtone dans les classes, il semble que la meilleure option serait, à l'inverse, d'intégrer la valorisation de l'éducation dans la culture autochtone pour qu'elle en devienne une valeur



intrinsèque. Ainsi, ils considèrent que la réussite éducative des jeunes et des communautés est conditionnelle à ce que l'organisation pédagogique soit centrée sur la réussite de l'élève et que ce dernier soit mis au cœur de ses apprentissages, à l'instar de l'idéal de l'école québécoise actuelle.

Au contraire, un participant propose qu'en tout premier lieu, les Premières Nations élaborent leurs propres programmes éducatifs et trouvent un juste équilibre entre culture traditionnelle et modernité.

Plus largement, les participants considèrent que chacun des modèles présente des caractéristiques intéressantes qui pourraient, jusqu'à un certain point, améliorer le niveau d'éducation des jeunes. Ainsi, une combinaison de plusieurs d'entre eux pourrait s'avérer une formule gagnante.

Discussion, conclusion et perspectives de développement

Le modèle le plus utilisé dans les communautés autochtones est celui de l'école régulière occidentale, mais plusieurs participants sont intéressés par d'autres modèles d'organisation pédagogique. Les modèles ayant reçu le plus grand nombre de commentaires favorables sont ceux où la famille est davantage engagée dans le processus d'apprentissage de l'enfant, soit les modèles de l'éducation intergénérationnelle et du collectif d'apprentissage en famille (« l'école à la maison »). En effet, tous les participants s'accordent pour dire que la participation de la famille et sa présence dans le cheminement éducatif des jeunes autochtones sont des facteurs déterminants en ce qui concerne leur persévérance et leur réussite scolaires.

D'après les perceptions des participants, certains des modèles étudiés semblent plus proches des fondements culturels et des valeurs éducatives des

communautés autochtones : le collectif d'apprentissage en famille et l'éducation intergénérationnelle. Il va sans dire que leur expérimentation exigerait une réorganisation pédagogique et une adaptation au contexte autochtone. Les commentaires des participants fournissent déjà des pistes d'adaptation des différents modèles. Il pourrait s'agir, par exemple, d'un CAF soutenu par des pédagogues légalement qualifiés, conjuguant alors l'école à la maison et l'éducation intergénérationnelle. Pour les étudiants plus vieux, il pourrait s'agir d'un CFER où le travail de récupération serait remplacé par la production de produits et de services liés aux savoirs et aux pratiques traditionnels autochtones. C'est là une réponse positive à notre question initiale, à savoir si l'intégration de la dimension culturelle jusque dans l'organisation pédagogique de l'éducation serait une voie à explorer pour l'amélioration de la réussite éducative des jeunes et des communautés des Premières Nations du Québec.

Pour étendre ce questionnement, d'autres modèles scolaires, comme l'école dite alternative (les pédagogies montessoriennes, Waldorf ou Freinet, par exemple), pourraient être envisagés. De même, certaines composantes des programmes élaborés pour les décrocheurs et les raccrocheurs pourraient aussi présenter des éléments d'organisation pédagogiques intéressants, comme l'alternance travail-étude et l'établissement de relations significatives autour de chaque jeune, sous forme de mentorat.

Considérant les difficultés excessives vécues dans certaines communautés autochtones liées au manque de financement, aux problèmes de salubrité, au manque de personnel ou aux problèmes psychosociaux qui y sont présents et dans l'expectative de la nouvelle loi fédérale sur l'éducation autochtone, orientée vers la généralisation du modèle de l'école régulière occidentale, la possibilité et la

manière d'aller vers ces autres modèles représentent un défi de taille. Il importe toutefois de rappeler que les modèles suggérés sont tous reconnus légalement et déjà en activité au Québec. Il revient donc aux communautés et à leurs sympathisants de faire leur choix.

Par conséquent, des conditions de motivation et de pouvoir-faire politique doivent être réunies pour permettre la participation locale des membres des Premières Nations à la recherche de solutions éducatives pour leurs communautés (Maesschalck et Blésin, 2009). Cette participation pourrait être favorisée par un soutien de l'apprentissage de l'action collective chez les intéressés, par exemple, au moyen d'une méthodologie de recherche-formation (Brabant, 2010; Brabant et Bourdon, 2012).

¹ Conscientes qu'il existe des cultures autochtones et non une culture autochtone uniforme, nous avons tout de même regroupé ces cultures pour les fins de l'exercice, comme un ensemble culturel distinct de la culture majoritaire du Québec.

² [Note des auteures] Nous proposons pour chaque modèle d'organisation pédagogique une ou deux références vers plus d'informations.

³ Voir Brassard (2005) et Gouvernement du Québec (2014).

⁴ Voir UNESCO (2009).

⁵ Voir Brabant (2013) et Collectif d'apprentissage en famille de l'Estrie (s. d.).

⁶ Voir Réseau CÉFER (s. d.) et Deslandes, Rousseau et Fournier (2007).

⁷ Voir Écoles en réseau (s. d.) et Allaire et Lusignan (2011).

⁸ Sachant qu'il existe différents modèles d'organisation pédagogique au sein des systèmes éducatifs occidentaux (écoles alternatives, programmes à vocation particulière, par exemple), nous parlons ici de l'école occidentale dite « régulière » en faisant référence au modèle général le plus répandu.

⁹ Pour appuyer cette dernière affirmation, voir les références proposées plus haut pour chacun des modèles d'organisation pédagogique.

Références

- Affaires autochtones et Développement du Nord du Canada. (2014). *Aperçu de l'Enquête auprès des peuples autochtones : constatations préliminaires sur les résultats en matière d'éducation et d'emploi*. Récupéré du site de l'organisation : http://www.aadnc.aandc.gc.ca/DAM/DAMINTERHQAI/STAGING/textetext/ai_rs_re_apspfee_1406036103534_fra.pdf
- Allaire, S. et Lusignan, G. (2011). *Enseigner et apprendre en réseau : collaborer entre écoles distantes à l'aide des TIC*. Montréal, Canada : CEC.
- Baby, A. (2013). Pour un enfant, entrer à l'école, c'est aussi immigrer. Dans S. Ouellet (dir.), *Soutenir le goût de l'école : histoire de passion*. Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.
- Brabant, C. (2010). *Pour une gouvernance réflexive de «l'apprentissage en famille» : étude des processus d'apprentissage de trois groupes de parents-éducateurs au Québec* (thèse de doctorat, Université de Sherbrooke). Récupéré de Savoirs UdeS, l'archive de publications électroniques de l'Université de Sherbrooke : <http://savoirs.usherbrooke.ca/handle/11143/959>
- Brabant, C. (2013). *L'école à la maison au Québec : un projet familial, social et démocratique*. Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.
- Brabant, C. et Bourdon, S. (2012). Le changement en éducation et la gouvernance réflexive. Expérimentation d'un modèle d'appropriation du changement par des groupes de parents-éducateurs au Québec. *Éducation et francophonie*, 40(1), 32-55.
- Brassard, A. (2005). Un phénomène majeur : la sociologie de l'éducation et de la formation face à la mondialisation : Discussion. *Éducation et sociétés*, 2(16), 71-75.
- Cole, M., Hakkarainen, P. et Bredikyte, M. (2010). Culture et apprentissage chez les jeunes enfants. Dans R. Tremblay, M. Boivin et R. Peters (dir.), *Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants* (p. 1-7). Montréal, Canada : Centre d'excellence sur le développement des jeunes enfants et Réseau stratégique de connaissances sur le développement des jeunes enfants.
- Conseil en Éducation des Premières Nations. (2009, octobre). *Les programmes et services offerts aux Autochtones*. Communication présenté à la 7e édition du colloque des Premières Nations de l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, Rouyn-Noranda, Canada.
- Commission scolaire Crie. (2008, octobre). Communication, reddition de comptes et suivi pour l'amélioration scolaire : Faits saillants du rapport CAFSI. Dans *Étude sur l'éducation : 2007-2008*.
- Deslandes, R., Rousseau, N. et Fournier, H. (2007). La confiance entre enseignants, parents et élèves fréquentant les CFER. *Éducation et francophonie*, 35(1), 216-232.
- Écoles en réseau. (s.d.) *Présentation de l'initiative*. Récupéré du site de l'organisation : <http://eer.qc.ca/presentation-de-linitiative>
- Gouvernement du Québec. (2014). *Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire*. Québec, Canada : auteur (Éditeur officiel du Québec).
- Groupe de travail national du ministre sur l'éducation. (2002). *Nos enfants – Gardiens du savoir sacré*. Ottawa, Canada : Ministère des Affaires indiennes et du Nord canadien.
- Maesschalck, M. et Blésin, L. (2009). Apprentissage social et participation locale. Les enjeux de l'autotransformation des pratiques. *Cahiers philosophiques*, 3(119), 45-60.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2003). *L'intégration de la dimension culturelle à l'école*. Québec, Canada : Gouvernement du Québec.
- Presseau, A., Martineau, S., Bergevin, C. et Dragon, J.-F. (2006). *Contribution à la compréhension du cheminement et de l'expérience scolaires de jeunes autochtones à risque ou en difficulté en vue de soutenir leur réussite et leur persévérance scolaires* (Tome 1). Montréal, Canada : Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE).
- Réseau québécois des centres de Formation en Entreprise et Récupération (CFER). (s. d.). *Pédagogie*. Récupéré du site de l'organisation : <http://www.reseaucfer.ca/pedagogie/tache-globale/>.
- Rocher, G. (1995). *Introduction à la sociologie* (3e éd.). Montréal, Canada : Hurtubise HMH.
- Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la Culture (UNESCO). (2009). *L'alphabétisation familiale : une approche globale de l'apprentissage tout au long de la vie. / Tour du monde des bonnes pratiques en alphabétisation familiale et en apprentissage intergénérationnel*. Hambourg, Allemagne : auteur.



Paysage capté dans le cadre du projet Innu Meshkenu
Source : Centre des Premières Nations Nikanite de l'UQAC

