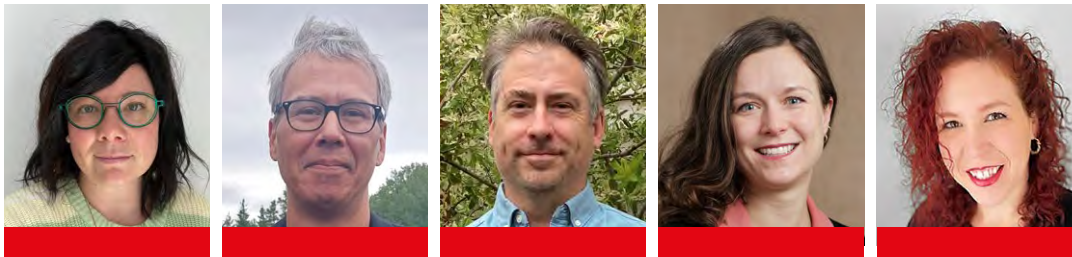
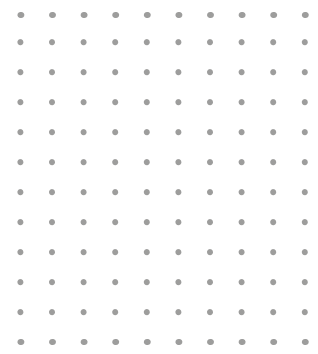


# Une approche innovante de partenariat entre les communautés autochtones et les centres de formation professionnelle



**Jessie LePage**, étudiante à la maîtrise en sciences de l'éducation  
Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke

**Tanu Lusignan**, directeur général  
Conseil scolaire des Premières Nations en éducation aux adultes

**Xavier-Michel Grisé**, maître en éducation et professionnel de recherche  
Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke

**Jo Anni Joncas**, professeure  
Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke

**Andréanne Gagné**, professeure  
Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke

**Sylvain Bourdon**, professeur associé  
Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke

**Chantal Martin**, directrice de la formation continue  
Commission scolaire New Frontiers

## LA FORMATION PROFESSIONNELLE EN CONTEXTE AUTOCHTONE: DES CONDITIONS GAGNANTES

Le Conseil scolaire des Premières Nations en éducation aux adultes du Québec (CSPNEA)<sup>1</sup>, organisme reconnu par le ministère de l'Éducation, assure depuis 2006 la prise

en charge de l'éducation générale aux adultes des communautés autochtones non conventionnées sur le territoire québécois. Plusieurs centres régionaux d'éducation des adultes (CRÉA) ont vu le jour depuis 2012 dans des communautés autochtones dans une volonté d'autonomisation de l'éducation des adultes à l'image des communautés desservies.

<sup>1</sup> Voir <https://www.conseilscolaire-schoolcouncil.com/>

À ce jour, dix pavillons CRÉA dispensent des cours de formation générale aux adultes dans cinq régions du Québec, soit à Montréal (Kahnawà: ke, Kanesatake, Montréal), en Mauricie (Wemotaci), en Abitibi-Témiscamingue (Lac-Simon, Pikogan, Val-d'Or), en Gaspésie (Listuguj, Gesgapegiag) et sur la Côte-Nord (Pessamit). Au cours des dernières années, les CRÉA et le CSPNEA ont exploré différentes avenues afin d'augmenter l'accessibilité à des formations professionnelles aux membres des communautés, dont des formations délocalisées en communautés. Selon le CSPNEA, certaines conditions contribuent à la mise en œuvre de programmes de formation professionnelle en communauté et à la réussite des élèves autochtones, telles que :

- ▶ **Des mesures budgétaires :** L'une des conditions jugées gagnantes, bien que méconnue et sous-utilisée, s'avèrerait le recours à des mesures budgétaires ministérielles destinées à favoriser l'éducation en contexte autochtone (Gouvernement du Québec, 2022). En effet, trois mesures (15061, 15062 et 15063) servent à financer des projets visant la sensibilisation aux réalités autochtones, la réussite éducative des élèves autochtones, ainsi que l'éducation des Autochtones dans le réseau.
- ▶ **Des formations axées sur la pratique :** Les formations plus théoriques données en classes conviendraient peu aux élèves autochtones. En conséquence, des formations pratiques, en atelier et dans le cadre de stages d'études accrus, favoriseraient davantage leur réussite.
- ▶ **Des valeurs intégrées à la formation :** En plus des compétences à développer dans les différents programmes de formation professionnelle, le CSPNEA considère essentiel, pour favoriser la réussite des élèves, que la langue, l'histoire et la culture s'intègrent au cursus scolaire.
- ▶ **Des ressources humaines locales :** Le CSPNEA est d'avis que des ressources humaines locales, comme le personnel enseignant, les conseillers et conseillères pédagogiques ou les personnes intervenantes psychosociales embauchées pour l'organisation et le déploiement des programmes de formation professionnelle en communauté favoriseraient la réussite des projets.

Ces constats émis par le CSPNEA ont notamment servi de genèse au projet de recherche-développement détaillé ci-dessous.

## **LE PROJET FAVORISER LA FORMATION PROFESSIONNELLE EN CONTEXTE AUTOCHTONE**

Le Québec dispose de peu de données quant à la formation professionnelle pour la population provenant des communautés autochtones, mais des recherches à l'international montrent que la formation professionnelle est un bon moyen pour contrer les problèmes de qualification chez les Autochtones (Bandias, et al., 2014; Cameron et al., 2017; Joncas et al., 2022). De plus, la prise en compte des réalités autochtones dans l'enseignement a des répercussions positives sur la persévérance et la réussite des élèves autochtones (CAPRES, 2018). Cependant, des résultats de recherches canadiennes sur les Autochtones en

formation professionnelle (Hodgkins, 2013, Taylor, 2006) soulèvent des enjeux de gouvernance et de partenariat entre les établissements scolaires, les communautés autochtones et l'industrie, menant, entre autres, à des défis de développement à long terme pour les communautés concernées. Par exemple, (Hodgkins, 2013) indique que les partenariats en formation professionnelle sont souvent négociés sur des champs d'intérêt contestés qui impliquent des relations asymétriques de pouvoir entre les différents partenaires, notamment lorsque la formation est dispensée par une entreprise privée agissant aussi comme employeur.

**Le projet *Favoriser la formation professionnelle en contexte autochtone*, financé par le ministère de l'Économie et de l'Innovation (Joncas, Gagné et Bourdon, 2022-2025), vise entre autres à documenter et à modéliser les partenariats initiés entre les organisations scolaires dans le cadre de la mise en œuvre de projets de formation professionnelle en communautés autochtones.**

À l'aide d'entretiens semi-dirigés conduits auprès d'acteurs des centres de services scolaires et des commissions scolaires partenaires, ainsi que des CRÉA bénéficiaires, des données ont été recueillies à propos des étapes de création des partenariats, des partenaires impliqués, des élèves, des caractéristiques des programmes délocalisés en communauté ainsi que sur les différentes retombées des formations en communauté. Ces données, en cours d'analyse, visent la création de formations destinées aux partenaires actuels, mais aussi à d'autres CSS et CS qui voudraient s'engager dans un partenariat avec les CRÉA. Cette initiative aspire à favoriser la formation professionnelle en communautés autochtones, améliorant ainsi l'accessibilité aux formations et à la qualification de la main-d'œuvre, de même que l'autonomisation et le développement socioéconomique des communautés. Par exemple, selon les intervenants et intervenantes interviewés dans les CRÉA, la délocalisation de la formation professionnelle en communauté élimine les besoins de déplacement des élèves et facilite l'utilisation de services de garde locaux, favorisant la participation aux formations. La délocalisation permet aussi, toujours selon les intervenants et intervenantes des CRÉA participants, l'accès aux ressources pédagogiques et psychosociales locales, une meilleure adéquation formation-événements culturels, et une proximité avec les employeurs locaux, favorisant ainsi une formation pratique accrue en milieu de travail. Ces facteurs semblent, selon les données, favoriser la persévérance et la réussite des élèves autochtones en formation professionnelle.

## **LE PROJET PARCOURS ET TÉMOIGNAGES D'ÉLÈVES EN FORMATION PROFESSIONNELLE : VALEURS, HISTOIRE ET SÉCURISATION CULTURELLE**

Une seconde étude menée par la première auteure dans le cadre de sa maîtrise complémente ce projet de recherche. Elle vise à déterminer les retombées des initiatives de formations délocalisées en communauté autochtone dans le parcours d'élèves. Des travaux de recherche attestent que l'éducation a longtemps servi de moyen d'assimilation chez les Peuples autochtones et qu'il en résulte des traumatismes historiques néfastes sur les personnes qui l'ont subi (Bourdaleix-Manin et Loïselle, 2011; Lepage, 2002). Les Autochtones au Canada valorisent néanmoins toujours l'éducation (CVR, 2015). La formation professionnelle se place en tête de liste quant au plus haut diplôme obtenu par cette population (Statistique Canada, 2017). Elle permet notamment aux élèves autochtones d'apprendre dans des contextes qui rejoignent plus particulièrement leur style d'apprentissage traditionnel (Maheux et al., 2020).

**Malgré le potentiel de la formation professionnelle dans la diplomation de ces élèves (Joncas et al., 2022), très peu d'études se concentrent sur le parcours des élèves autochtones au secteur professionnel (Cameron et al., 2017). Le projet vise donc à répondre à la question : quelle influence la formation professionnelle a-t-elle sur le parcours de vie des élèves autochtones ?**

Le parcours de vie d'une personne se construit selon plusieurs facteurs qui s'entrecoupent et qui s'associent aux différentes sphères dans lesquelles celle-ci évolue : scolaire, professionnelle, familiale, etc. (Picard et al., 2020). Le modèle systémique développé par Mannigham et al. (2011) qui « tente de prendre en compte tous les aspects de l'histoire des Autochtones au Québec » (p. 12) et qui tient compte des réalités (valeurs, communauté, famille et enseignant) influençant les élèves autochtones apparaît particulièrement pertinent pour cette étude. Ce cadre permet notamment de documenter les retombées, chez les élèves, de la formation professionnelle délocalisée en communauté autochtone et de mieux comprendre leur parcours de vie.

La recherche qualitative réalisée synchroniquement à la recherche globale est menée selon une approche phénoménologique afin de faire la description de l'expérience brute, ressentie et décrite par les élèves autochtones. Cette approche met l'accent sur la relation qu'entretiennent les participants et participantes avec ce qui compose leur vécu (Meyor, 2005), notamment sous l'angle de leur expérience en formation professionnelle et sur la manière dont ce vécu influence leur parcours de vie. Par souci de valorisation des Autochtones et de respect des principes directeurs de méthodologie de recherche en contexte autochtone (Kovach, 2021; Herman, 2018), l'approche décoloniale est également retenue. Cette perspective engage une réflexion sur soi et une ouverture pour restituer les savoirs, les croyances et les valeurs des peuples autochtones. Suivant ces orientations, il devient possible de contribuer à mettre un terme au dénigrement, à l'ignorance et à la discrimination de leurs connaissances (Tremblay, 2022).

La collecte de données s'effectue auprès d'un bassin d'élèves hétérogènes autochtones, dans des milieux anglophones et francophones et à l'intérieur de quatre nations et communautés : les Innus de Pessamit, Mi'Mgmaq de Listiguj, Kanien'Kehà:ka de Kahnawà:ke et Anishinabeg de Lac-Simon. Des entretiens semi-dirigés, sous la formule d'un cercle de partage, sont retenus en respect de la tradition orale des Autochtones. Les groupes de partage permettent d'émettre des faits, des opinions et des réponses dans un environnement sans interruption et sans contradiction (Lathoud, 2016). Les analyses suivront et contribueront à la compréhension des partenariats entre les communautés autochtones et les centres de formation professionnelle et de leurs retombées chez les élèves. Parmi les retombées anticipées se retrouve l'émergence des facteurs associés à la formation professionnelle qui influencent le parcours de vie de ces élèves ainsi que l'importance qu'ils accordent au sentiment de sécurité culturelle dans leur programme de formation professionnelle.

## **CONCLUSION**

Les résultats de ces études contribueront à l'avancement des connaissances en matière de partenariats innovants entre les instances scolaires, les CRÉA et les communautés autochtones. Ces partenariats apparaissent particulièrement intéressants pour offrir des programmes de formation professionnelle qui répondent aux besoins des élèves et des communautés autochtones, mais aussi pour tous les acteurs scolaires amenés à collaborer dans ces contextes.

## RÉFÉRENCES

- Bandias, S., Fuller, D. et Pfitzner, D. (2011). Vocational and higher education in Australia: a need for closer collaboration. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 33(6), 583-594. doi.org/10.1080/1360080X.2011.621185
- Bourdaleix-Manin, A-L. et Loiselle, M. (2011). Le transfert de la souffrance liée à l'institution scolaire: le cas d'une communauté algonquine au Québec. *Les Collectifs du CIRP*, 2, 269-286.
- Cameron, R., Stuart, L. et Bell, T. (2017). Race based inequalities for Indigenous Australians' participation and engagement in VET: a targeted review of the research. *Journal of Vocational Education & Training*, 69(3), 311-332. doi.org/10.1080/13636820.2017.1289553
- CAPRES (2018). *First Peoples Students in Higher Education*. CAPRES. <https://archives.quebec.ca/id/eprint/44/>
- Commission de vérité et réconciliation du Canada (CVR). (2015). *Honorer la vérité, réconcilier pour l'avenir: sommaire du rapport final*. Gouvernement du Canada.
- Gouvernement du Québec. (2022). *Centres de services scolaires et commissions scolaires. Règles budgétaires de fonctionnement pour les années scolaires 2021-2022 à 2023-2024, Éducation préscolaire et enseignement primaire*. Bibliothèque et Archives nationales du Québec.
- Herman, R. (2018). Méthode de recherche en milieu autochtones: neuf lignes directrices. Dans K. Gentelet, S. Basile et N. Gros-Louis McHugh (dir.), *Boîte à outils des principes de la recherche en contexte autochtone: éthique, respect, équité, réciprocité, collaboration et culture*. CSSSPNQL, UQAT, UQO et Réseau DIALOG.
- Hodgkins, A.P. (2013). *Regulation of Vocational Education and Training Fields in Northern Canada* [thèse de doctorat inédite]. Université d'Alberta.
- Joncas, J A., Edward, K., Moisan, S., Grisé, X-M. et Lepage, J. (2022). Indigenous people in vocational education and training from a social justice perspective: an overview of international literature. *Journal of Vocational Education & Training*, 75(1), 63-86. doi.org/10.1080/13636820.2022.2122539
- Kovach, M. (2021). *Indigenous Methodologies: Characteristics, Conversations, and Contexts* (2<sup>e</sup> éd.). University of Toronto Press.
- Lathoud, F. (2016). La place du cercle de parole dans le système scolaire. *Revue de la persévérance et de la réussite scolaires chez les Premiers Peuples*, 2, 14-17.
- Lepage, P. (2002). *Mythes et réalités sur les peuples autochtones*. Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse.
- Maheux, G., Pellerin, G., Millán, S. et Bacon, L. (2020). *La décolonisation de la scolarisation des jeunes Inuits et des Premières Nations: sens et défis*. Presses de l'Université du Québec.
- Manningham, S., Lanthier, M., Wawanoloath, M. et Connelly, J.-A. (2011). *Cadre de référence en vue de soutenir la persévérance scolaire des élèves autochtones à la Commission scolaire de l'Or-et-des-Bois*. LARESCO, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue.
- Meyor, C. (2007). Le sens et la valeur de l'approche phénoménologique. *Recherches qualitatives, Hors-série « Les Actes »*, (4), 103-118.
- Picard, F., Trottier, C. et Doray, P. (2011). Conceptualiser les parcours scolaires à l'enseignement supérieur. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 40(3), 1-19. doi.org/10.4000/osp.3531
- Statistique Canada. (2017). *Les peuples autochtones au Canada: Principaux résultats du Recensement de 2016*. Gouvernement du Canada. <https://www150.statcan.gc.ca/n1/daily-quotidien/171025/dq171025a-eng.htm>
- Taylor, A. (2006). The challenges of partnership in school to work transition. *Journal of vocational education and training*, 58(3), 319-336. doi.org/10.1080/13636820600955716
- Tremblay, M-C. (2022). La double perspective en recherche en santé autochtone: une approche participative et décolonisatrice. Dans C. Loignon, B. Godrie, S. Dupéré et L. Gervais (dir.), *Recherche participative et équité en santé* (p. 155-170). Presses de l'Université Laval.