

**Un modèle inspirant pour soutenir la réussite d'élèves autochtones en milieu urbain : le projet Petapan**  
**An inspiring model to support the success of Indigenous students in URBAN settings: The Petapan project**  
**Un modelo inspirador para apoyar el éxito de los alumnos autóctonos en medio urbano: el proyecto *Petapan***

Emmanuelle Arousseau, Christine Couture, Loïc Pulido, Élisabeth Jacob, Constance Lavoie, Catherine Duquette, Dominic Bizot, Pascaline Pacmogda and Lauriane Blouin

Volume 49, Number 1, Spring 2021

Vers l'autochtonisation : pratiques éducatives inspirantes à l'ère de la réconciliation

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1077002ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/1077002ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Association canadienne d'éducation de langue française

ISSN

1916-8659 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Arousseau, E., Couture, C., Pulido, L., Jacob, É., Lavoie, C., Duquette, C., Bizot, D., Pacmogda, P. & Blouin, L. (2021). Un modèle inspirant pour soutenir la réussite d'élèves autochtones en milieu urbain : le projet Petapan. *Éducation et francophonie*, 49(1), 71–94. <https://doi.org/10.7202/1077002ar>

Article abstract

This article presents the Petapan project, designed to support the success of Indigenous students at an urban neighborhood school. Students from Innu and Atikamekw communities attend the school from preschool to grade six elementary. The first section presents the Petapan project and its main objective, which is the educational success of Indigenous students in a context of cultural safety, involving the whole community in a unifying educational project. The second section explains the collaborative research approach carried out from 2017 to 2019 based on certain principles of recognition and reciprocity from Indigenous research, the objective being to document practices developed to support the success of Indigenous students in urban areas. The third section presents a model of the Petapan project using an ecosystem approach (Bronfenbrenner, 1996) to understand how child development is influenced by systems that connect the people involved, their roles, their relationships, their practices and their achievements. This article contributes to reflections on the development of educational practices to support the success of Indigenous students in urban areas, which represents a step towards reconciliation.

# Un modèle inspirant pour soutenir la réussite d'élèves autochtones en milieu urbain: Le projet Petapan

## **Emmanuelle AUROUSSEAU**

Université du Québec à Chicoutimi, Québec, Canada

## **Christine COUTURE**

Université du Québec à Chicoutimi, Québec, Canada

## **Loïc PULIDO**

Université du Québec à Chicoutimi, Québec, Canada

## **Élisabeth JACOB**

Université du Québec à Chicoutimi, Québec, Canada

## **Constance LAVOIE**

Université de Sherbrooke, Québec, Canada

## **Catherine DUQUETTE**

Université du Québec à Chicoutimi, Québec, Canada

## **Dominic BIZOT**

Université du Québec à Chicoutimi, Québec, Canada

## **Pascaline PACMOGDA**

Université du Québec à Chicoutimi, Québec, Canada

## **Lauriane BLOUIN**

Université du Québec à Chicoutimi, Québec, Canada

### **Note des auteures et auteurs:**

Cette recherche a été réalisée en collaboration avec le Centre de services scolaire des Rives-du-Saguenay (Isabelle Boivin, directrice des services éducatifs), le Centre d'amitié autochtone du Saguenay (Claudette Awashish, directrice) et le Centre des Premières Nations Nikanite de l'Université du Québec à Chicoutimi (Marco Bacon, coresponsable de la recherche), avec le soutien du ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur et de la Fondation de l'Université du Québec à Chicoutimi.

## RÉSUMÉ

Cet article présente le projet Petapan, conçu pour soutenir la réussite d'élèves autochtones scolarisés dans une école de quartier en milieu urbain. Des élèves issus de communautés innues et atikamekw y sont accueillis de l'éducation préscolaire à la sixième année du primaire. Une première section présente le projet Petapan et sa principale visée, celle de la réussite éducative des élèves autochtones, dans un contexte de sécurisation culturelle qui engage toutes les personnes du milieu dans un projet éducatif rassembleur. Une deuxième section explique la démarche de recherche collaborative menée de 2017 à 2019, en concordance avec certains principes de reconnaissance et de réciprocité de la recherche autochtone, afin de documenter les pratiques développées pour soutenir la réussite d'élèves autochtones en milieu urbain. La troisième section présente un modèle du projet Petapan abordé selon une approche écosystémique (Bronfenbrenner, 1996) pour comprendre l'influence, sur le développement de l'enfant, de différents systèmes mettant en relation les personnes impliquées, leurs rôles, leurs relations, leurs pratiques ou encore leurs réalisations. Ce texte contribue ainsi à la réflexion concernant le développement de pratiques éducatives pour soutenir la réussite d'élèves autochtones en milieu urbain, ce qui représente un pas vers la réconciliation.

## ABSTRACT

### Authors' note:

This study was carried out in collaboration with the Rives-du-Saguenay Educational Services Centre (Isabelle Boivin, Director of Educational Services), the Saguenay First Nations Friendship Centre (Claudette Awashish, Director) and the Nikanite First Nations Centre of University of Quebec in Chicoutimi (Marco Bacon, co-chair of the study), with the support of the Department of Education and Higher Education and the University of Quebec in Chicoutimi Foundation.

### An inspiring model to support the success of Indigenous students in URBAN settings: The Petapan project

Emmanuelle AUROUSSEAU, University of Quebec in Chicoutimi, Quebec, Canada  
Christine COUTURE, University of Quebec in Chicoutimi, Quebec, Canada  
Loïc PULIDO, University of Quebec in Chicoutimi, Quebec, Canada  
Élisabeth JACOB, University of Quebec in Chicoutimi, Quebec, Canada  
Constance LAVOIE, University of Quebec in Chicoutimi, Quebec, Canada  
Catherine DUQUETTE, University of Quebec in Chicoutimi, Quebec, Canada  
Dominic BIZOT, University of Quebec in Chicoutimi, Quebec, Canada  
Pascaline PACMOGDA, University of Quebec in Chicoutimi, Quebec, Canada  
Lauriane BLOUIN, University of Quebec in Chicoutimi, Quebec, Canada

This article presents the Petapan project, designed to support the success of Indigenous students at an urban neighborhood school. Students from Innu and Atikamekw communities attend the school from preschool to grade six elementary. The first section presents the Petapan project and its main objective, which is the educational success of Indigenous students in a context of cultural safety, involving the whole community in a unifying educational project. The second section explains the collaborative research approach carried out from 2017 to 2019 based on certain principles of recognition and reciprocity from Indigenous research, the objective

being to document practices developed to support the success of Indigenous students in urban areas. The third section presents a model of the Petapan project using an ecosystem approach (Bronfenbrenner, 1996) to understand how child development is influenced by systems that connect the people involved, their roles, their relationships, their practices and their achievements. This article contributes to reflections on the development of educational practices to support the success of Indigenous students in urban areas, which represents a step towards reconciliation.

## RESUMEN

### Nota de los autores:

Esta investigación fue realizada en colaboración con el Centro de servicios escolares de la Rives-du-Saguenay (Isabel Boivin, directora de servicios educativos), el Centre de amitié autochtone de Saguenay (Claudete Awashish, directora), el Centro de las Primeras naciones Nikanite de la Universidad de Quebec en Chicoutimi (Marco Bacon, corresponsable de la investigación), el apoyo del Ministerio de la educación y la enseñanza superior y de la Fundación de la Universidad de Quebec en Chicoutimi.

### Un modelo inspirador para apoyar el éxito de los alumnos autóctonos en medio urbano: el proyecto *Petapan*

Emmanuelle AUROUSSEAU, Universidad de Quebec en Chicoutimi, Quebec, Canadá  
Christine COUTURE, Universidad de Quebec en Chicoutimi, Quebec, Canadá  
Loïc PULIDO, Universidad de Quebec en Chicoutimi, Quebec, Canadá  
Élisabeth JACOB, Universidad de Quebec en Chicoutimi, Quebec, Canadá  
Constance LAVOIE, Universidad de Quebec en Chicoutimi, Quebec, Canadá  
Catherine DUQUETTE, Universidad de Quebec en Chicoutimi, Quebec, Canadá  
Dominic BIZOT, Universidad de Quebec en Chicoutimi, Quebec, Canadá  
Pascaline PACMOGDA, Universidad de Quebec en Chicoutimi, Quebec, Canadá  
Lauriane BLOUIN, Universidad de Quebec en Chicoutimi, Quebec, Canadá

Este artículo presenta el proyecto *Petapan*, concebido para apoyar el éxito de los alumnos autóctonos escolarizados en una escuela de un barrio urbano. En ella se acogen a alumnos provenientes de comunidades innus y atikamekw desde la educación preescolar hasta sexto año de primaria. La primera parte presenta el proyecto *Petapan* y su objetivo principal: el éxito educativo de los alumnos autóctonos, en un contexto de protección cultural que insta a todas las personas del entorno a participar en un proyecto educativo unificador. En la segunda parte se explica el enfoque de la investigación colaborativa realizada de 2017 a 2019, de acuerdo con ciertos principios de reconocimiento y reciprocidad de la investigación autóctona, con el fin de documentar las prácticas desarrolladas para apoyar el éxito de los alumnos autóctonos en medio urbano. La tercera parte presenta un modelo del proyecto *Petapan* abordado de acuerdo con un enfoque eco-sistémico (Bronfenbrenner, 1996) para comprender la influencia, sobre el desarrollo del niño, de diferentes sistemas que relacionan a las personas implicadas, sus roles, sus relaciones, sus prácticas y sus realizaciones. Este texto es una contribución a la reflexión sobre el desarrollo de prácticas educativas que buscan apoyar el éxito de los alumnos autóctonos en medio urbano, lo que representa un paso hacia la reconciliación.

## INTRODUCTION — HISTORIQUE DU PROJET

Mis en œuvre à la Commission scolaire des Rives-du-Saguenay (maintenant le Centre de services scolaire des Rives-du-Saguenay), le projet Petapan a été conçu à l'initiative de parents autochtones, appuyés par le Centre d'amitié autochtone du Saguenay, pour soutenir la réussite de leurs enfants qui fréquentent une école de quartier en milieu urbain. *Petapan*, nom choisi par les parents pour exprimer le caractère novateur du projet et l'espoir qu'il suscite, signifie « l'aube » en innu et en atikamekw. Le principal objectif de ce projet est de soutenir la réussite des élèves autochtones tout en offrant une occasion de rencontre et de partage culturel à toute la communauté scolaire : personnel de l'école, élèves et parents du quartier. Pour témoigner de cette initiative, cet article présente le contexte dans lequel il s'inscrit, les appuis théoriques qui permettent d'en faire l'étude, l'approche méthodologique choisie pour analyser les pratiques et le modèle qui s'en dégage. Cette présentation du système dans lequel des personnes travaillent ensemble pour soutenir la réussite d'élèves autochtones en milieu urbain contribue à documenter des exemples de pratiques inspirantes à l'ère de la réconciliation. D'autres milieux pourront s'en inspirer pour développer des approches permettant de mieux accueillir et d'accompagner les élèves autochtones et leur famille dans les écoles en milieu urbain.

## MISE EN CONTEXTE

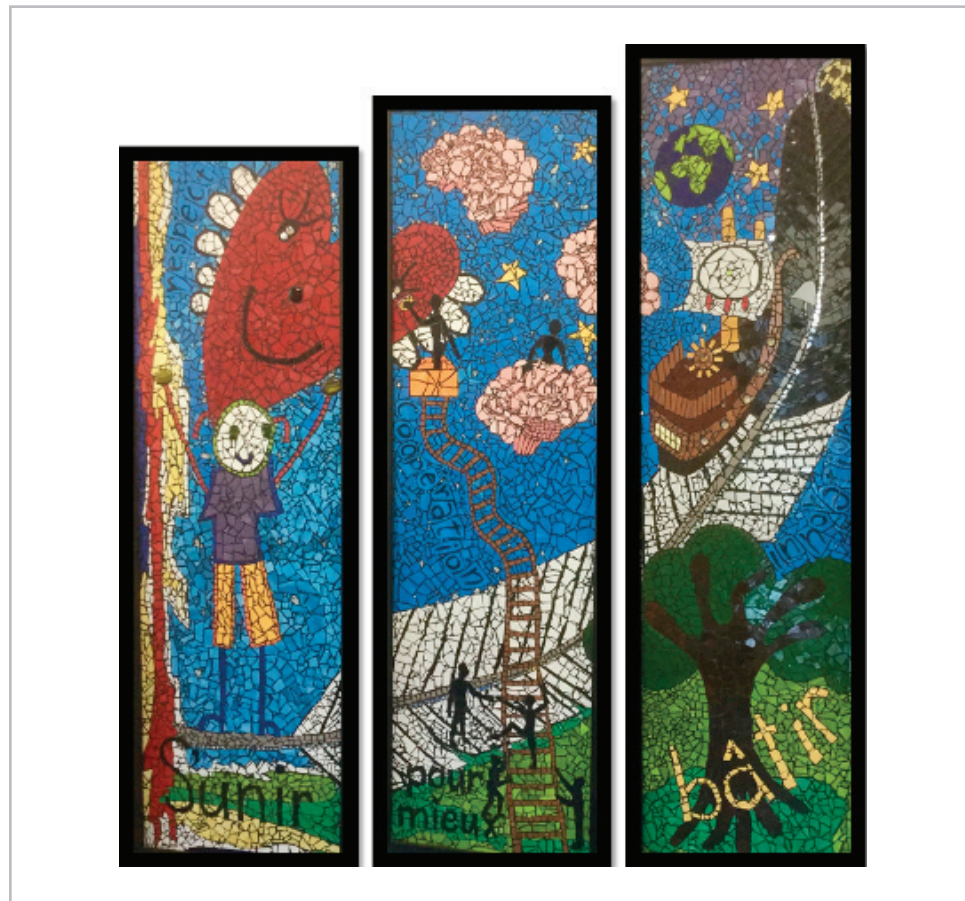
Le principal objectif du projet Petapan est d'offrir aux élèves autochtones un milieu de vie sain, stimulant et sécurisant mettant en valeur les langues et les cultures autochtones afin de répondre aux besoins des familles autochtones en milieu urbain. Pour ce faire, plusieurs pratiques ont été repensées et développées sur les plans de la gestion, de l'enseignement, de l'aide apportée aux élèves et aux familles, et de la culture de l'école désignée pour accueillir ce projet. Le démarrage d'une telle initiative implique plusieurs décisions importantes, comme les collaborations à établir pour l'enseignement des langues et des cultures, le choix d'une école et celui du personnel enseignant, l'organisation des services éducatifs et du transport, l'aménagement des locaux et la mobilisation de toute une équipe-école. Dans le prolongement de ces décisions, un ensemble de pratiques d'enseignement et de soutien à l'élève et aux familles s'est développé. Le partage et l'analyse de ces pratiques permettent d dégager des connaissances utiles pour les milieux qui accueillent des élèves autochtones et pour la recherche qui documente ce qui se fait pour soutenir leur réussite.

Le projet Petapan permet d'accueillir, dans une école de quartier en milieu urbain, des élèves innus et atikamekw qui sont, dans un premier temps, regroupés dans des classes autochtones à l'éducation préscolaire et au premier cycle du primaire pour mieux répondre à leurs besoins tout en intégrant leur langue et leur culture dans les apprentissages. Aux deuxième et troisième cycles, les élèves autochtones rejoignent les groupes de chaque niveau en bénéficiant toujours d'ateliers de langues et de

cultures. Dès le préscolaire, plusieurs collaborations avec les élèves de toute l'école permettent de travailler dans un esprit de rencontre et de partage, aussi bien dans la classe qu'en dehors du temps scolaire, lors d'activités collectives, de situations d'apprentissage plus formelles ou au service de garde. Des références culturelles autochtones (littérature jeunesse, arts, vocabulaire) sont intégrées à l'enseignement, plus particulièrement dans les classes destinées aux élèves autochtones. Pour respecter les modes d'apprentissage autochtones, et sans vouloir faire de généralisation, les situations et les contextes sont pensés pour engager ces élèves dans des actions concrètes durant lesquelles ils peuvent observer, expérimenter et manipuler des objets réels (Campeau, 2019). Des ateliers de langues et de cultures (innu et atikamekw) sont offerts plus spécifiquement aux élèves autochtones ainsi qu'aux élèves de toute l'école.

Par ailleurs, l'ensemble de la communauté scolaire est mobilisé autour du projet éducatif rassembleur S'unir pour mieux bâtir. Dans ce contexte, le projet Petapan constitue un lieu de rencontre et de partage culturel pour tous les élèves, les parents et le personnel de l'école. Plusieurs activités collectives ont été organisées pour vivre cette rencontre et ce partage culturel : l'aménagement de l'école, la réalisation de fresques collectives (École des Quatre-Vents et Mosaïque Sociale, 2018), le partage de chants, en innu et en atikamekw, de musiques et de danses traditionnelles, l'organisation de semaines culturelle et interculturelle, des ateliers de cuisine, la production d'un livre de recettes, une pièce de théâtre et des ateliers d'artisanat réalisés au service de garde.

Figure 1. **Fresque S'unir pour mieux bâtir**  
(École des Quatre-Vents et Mosaïque Sociale, 2018)



Cette fresque (figure 1), par exemple, a été réalisée en 2018 par les élèves de toute l'école avec la collaboration de Mosaïque Sociale, un 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 ainsi que les échanges interculturels et intergénérationnels.

## APPUIS THÉORIQUES

Le projet Petapan vise d'abord la réussite éducative (Potvin, 2010) dans ses dimensions physique, intellectuelle, affective, sociale et morale de l'élève pour soutenir la réussite scolaire qui, dans une perspective d'éducation formelle, se centre plutôt sur les résultats scolaires représentés par une réalité mesurable (Laferrière *et al.*, 2011). Il est d'ailleurs réducteur de ramener la réussite uniquement à des facteurs scolaires,

car « ce qui se passe dans un aspect de la vie de l'élève influence les autres aspects » (Organisation de coopération et de développements économiques, 2018, p. 27). Dans une approche holistique (Conseil canadien sur l'apprentissage, 2007), des recherches sur la réussite des élèves autochtones présentent une conception plus ouverte en considérant l'image positive de soi, la fierté culturelle et la confiance comme des indicateurs de réussite (Organisation de coopération et de développements économiques, 2018). La prise en compte d'une telle vision constitue une valorisation des cultures et des valeurs autochtones qui favorisent de meilleurs apprentissages chez les élèves autochtones pour une pleine participation sociale. C'est dans cette perspective que se développent des pratiques pour soutenir la réussite des élèves.

Le maillage entre la culture et les pratiques éducatives serait l'un des enjeux déterminants pour favoriser la réussite des élèves autochtones (Brant Castellano, 2014; Lévesque et Polèse, 2015), mais il présente des défis importants concernant les langues, les cultures, les approches pédagogiques et les programmes. Il s'agit par ailleurs d'impliquer tous les acteurs pour construire des conditions structurelles bénéfiques à l'accueil des élèves autochtones en leur offrant un milieu de vie sain et culturellement sécuritaire. Cette nécessité d'apporter des changements structurels est mentionnée par plusieurs auteurs (Lévesque, 2015; Morin-Holland, 2019). Cela passe tout d'abord par un travail de conscientisation et de sensibilisation (Koptie, 2009) de l'ensemble de la communauté scolaire et « vise à créer des environnements sécuritaires et accueillants pour la population autochtone » (Lévesque, 2016, p. 12) tout en favorisant la mise en œuvre d'une variété de services, de pratiques ou d'initiatives en cohérence avec les cultures autochtones (Lévesque, 2016). Des activités de rencontre et de partage culturel permettent de sensibiliser l'ensemble de la communauté scolaire aux cultures autochtones pour développer une école qui profite de la diversité de tous ses élèves (Conseil supérieur de l'éducation, 2017). L'ensemble de la communauté scolaire s'est ainsi engagé dans un projet rassembleur au sein duquel chacun a l'occasion de s'ouvrir à l'autre et de partager sa culture, ce qui contribue à renforcer l'identité des élèves autochtones scolarisés en milieu urbain. Ces différentes actions ont engendré un contexte de sécurisation culturelle (Battiste, 2013; Blanchet Garneau et Pepin, 2012; Brascoupé et Waters, 2009; Campeau, 2015; Mashon, 2010) assurant aux élèves un milieu de vie sain, stimulant et sécurisant. Ainsi, la sécurité culturelle découle des actions et des ajustements structurels mis en place au bénéfice des élèves autochtones et de leurs parents.

Un regard écosystémique (Bronfenbrenner, 1996) permet de dégager le modèle du projet Petapan en passant par l'analyse des pratiques développées par les différents groupes d'acteurs. Cette orientation écologique considère que les changements qui se produisent dans la vie d'un individu sont essentiellement dus aux environnements socioculturel et sociopolitique de l'enfant. Ainsi, le développement d'un individu peut être appréhendé selon des structures imbriquées comme des poupées russes (Bronfenbrenner, 1996) qui mettent en avant les influences multiples résultant



d'interactions entre différentes cultures et différents contextes. Selon Bronfenbrenner (1996), quatre systèmes en interaction avec l'enfant influencent son développement :

- Le microsystème, système le plus proche de l'enfant, est constitué du noyau familial et de l'école.
- Le mésosystème concerne les liens qui s'établissent entre les éléments du microsystème, comme les liens entre la famille et l'école.
- L'exosystème renvoie aux différents contextes qui influencent les microsystèmes : la localisation de l'école, les activités des parents, les pratiques collaboratives et la qualité des conditions de travail du personnel éducatif.
- Le macrosystème, composé des croyances et des valeurs sociales et idéologiques, influence les systèmes sous-jacents et concerne les conditions structurelles. Il renvoie aux différents contextes institutionnels, socioculturels ou sociopolitiques.

Par ailleurs, en cohérence avec le principe de Jordan (Services aux Autochtones Canada, 2021) dans lequel l'enfant est au premier plan des priorités (Blackstock, 2008), l'ontosystème se centre sur l'enfant et ses diverses caractéristiques culturelles, biologiques et psychologiques (Belsky, 1980), ce qui permet de prendre en compte ses habiletés, ses compétences, mais aussi ses vulnérabilités (St-Louis, 2016). Selon cette perspective écosystémique, le développement de l'enfant est tributaire de choix ou de circonstances distantes du système proximal entourant l'enfant.

En cohérence avec la diversité des personnes impliquées dans le projet, différentes catégories de pratiques sont considérées : pratiques de gestion, pratiques culturelles, pratiques d'enseignement, pratiques de soutien des services complémentaires à l'enseignement et collaborations professionnelles. Dans les exemples de pratiques prometteuses pour soutenir la réussite d'élèves autochtones mis de l'avant dans un rapport de l'Organisation de coopération et de développement économiques (2018, p. 12), on retrouve : « 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; et un engagement durable pour progresser ». Le modèle du projet Petapan offre un regard écosystémique et holistique pour comprendre comment les liens qui se tissent entre les pratiques individuelles permettent de travailler collectivement pour soutenir la réussite des élèves.

## APPROCHE MÉTHODOLOGIQUE

Le volet recherche se centre sur les collaborations et les pratiques développées pour soutenir la réussite des élèves autochtones dans le cadre du projet Petapan. Sans s'inscrire spécifiquement dans le protocole de recherche des Premières Nations du Québec et du Labrador (Assemblée des Premières Nations du Québec et du Labrador, 2014), il est en concordance avec les principes de respect, de reconnaissance et de

réciprocité de recherches réalisées avec des Autochtones (Assemblée des Premières Nations du Québec et du Labrador, 2014; Jacob, 2017; Wilson, 2008). Ainsi, une démarche de recherche collaborative (Desgagné *et al.*, 2001) a été retenue pour analyser des exemples de pratiques développées dans cette initiative. Il s'agit de coconstruire des savoirs sur la pratique (Desgagné *et al.*, 2001) par une mise à contribution d'expertises différentes et complémentaires : celle des membres de l'équipe-école, des partenaires du Centre d'amitié autochtone et de l'équipe de recherche. Ce maillage d'expertises (Proulx, 2013) permet d'aborder la question dans toute sa complexité et de produire des connaissances répondant au critère de double vraisemblance (Bednarz, 2013a, 2013b; Dubet, 1994) assurant la pertinence de l'objet, et des résultats pour la recherche et la pratique.

Cette recherche s'inscrit aussi dans le courant de la recherche qualitative/interprétative (Savoie-Zajc, 2018) pour appréhender le sens de l'expérience vécue par les acteurs du milieu. Elle s'inspire de l'ethnométhodologie (Coulon, 1993) en voulant saisir la rationalité pratique des acteurs, leurs façons de faire pour travailler ensemble afin de soutenir la réussite des élèves, selon différentes perspectives, en considérant cet effort collectif comme un phénomène social. L'analyse systémique réalisée se concentre davantage sur l'interaction des différentes pratiques (Morin, 2014) plutôt que sur l'analyse fine de pratiques individuelles. L'intention est de faire un portrait le plus fidèle possible de ce qu'un groupe de personnes a mis en place dans une école en milieu urbain pour soutenir la réussite d'élèves autochtones. Ce portrait permet de cibler des pratiques qui, selon le point de vue des individus, contribuent à la réussite des élèves de différentes façons. Pour dégager le modèle du projet Petapan, une approche écosystémique (Bronfenbrenner, 1996) est retenue : l'enfant et les différents milieux qui exercent une influence sur son développement sont considérés selon une relation dynamique. Cette vision holistique du développement de l'enfant, fortement présente dans la pédagogie autochtone (Jacob *et al.*, 2020; White et Peters, 2013; Peters et White, 2009), permet de prendre en considération les éléments de contexte et de saisir *a priori* la nature des relations d'influence s'exerçant entre les différents éléments constitutifs de l'environnement de l'enfant.

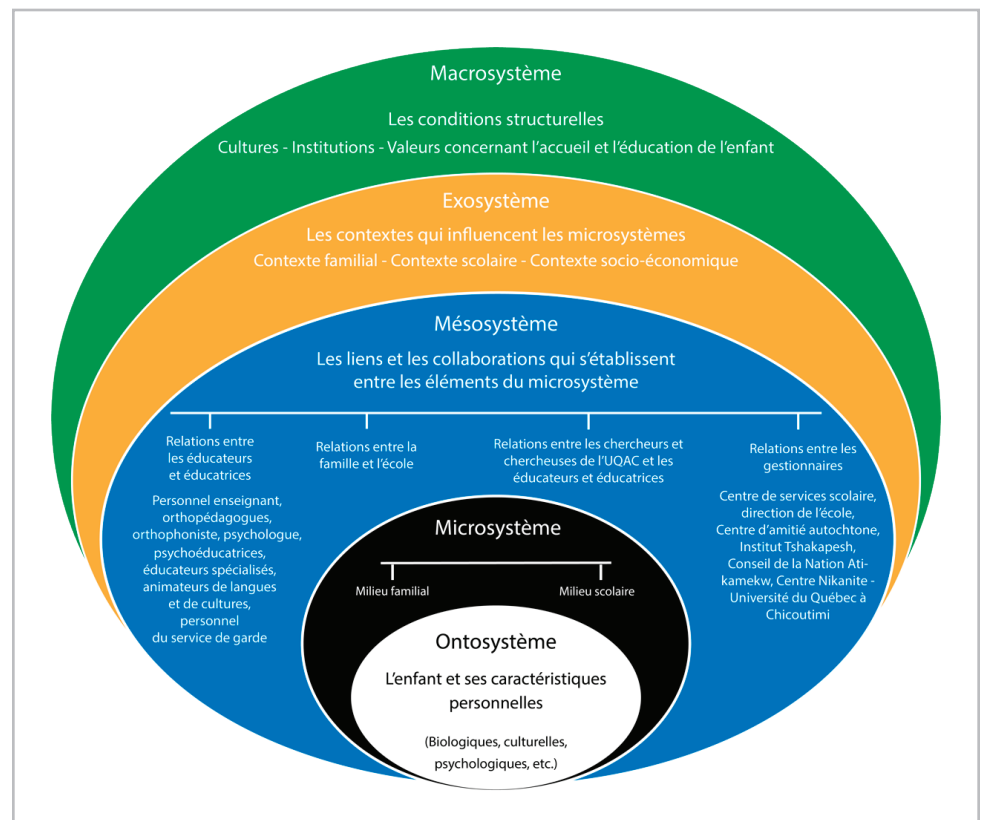
Pour saisir les éléments importants du projet Petapan, des entretiens semi-dirigés avec l'ensemble des personnes engagées dans le projet ont été réalisés. Des entretiens de groupe au printemps 2018, des entretiens individuels au printemps 2019 ainsi que des dessins-entretiens collectifs (Lavoie et Joncas, 2015) ont permis de recueillir les témoignages de six parents d'élèves autochtones, de quatre gestionnaires, de sept enseignantes travaillant directement avec les élèves autochtones, de quatre animateurs et animatrices de langues et de cultures, de six enseignantes n'ayant pas d'élèves autochtones dans leur classe au moment de la collecte de données, de huit membres des services professionnels complémentaires et de six membres du personnel scolaire, pour un total de 41 personnes. Les entretiens ont été transcrits en verbatim et codifiés selon les différentes catégories de pratiques (Paillé et Mucchielli, 2008). Un premier mouvement d'analyse des entretiens a permis de faire une présentation

par groupes d'acteurs des pratiques évoquées pour soutenir la réussite des élèves autochtones (Couture *et al.*, à paraître). Un deuxième mouvement d'analyse consistait à caractériser des éléments structurants de ces exemples de pratiques à partir des synthèses faites préalablement (Couture, 2021). Un troisième mouvement, présenté dans ce qui suit, est réalisé dans une perspective écosystémique à partir des éléments issus des deux premiers mouvements.

## LE MODÈLE DU PROJET PETAPAN

En accord avec le premier objectif du volet recherche, soit celui de documenter les pratiques les plus structurantes, leurs limites et leurs retombées pour soutenir la réussite d'élèves autochtones et leur famille en milieu urbain, le modèle du projet Petapan propose une lecture écosystémique de l'intervention éducative prenant en compte les individus, leurs rôles, leurs relations, leurs pratiques et leurs réalisations. Les quatre systèmes en interaction directe ou indirecte avec l'élève sont présentés dans la figure 2.

Figure 2. **Modèle des systèmes emboîtés (Bronfenbrenner, 1996) inspiré de Caublot et al. (2014)**



## L'ontosystème Petapan

L'ontosystème est centré sur l'enfant et ses caractéristiques personnelles. Son équilibre est soutenu par les quatre dimensions émotionnelle, spirituelle, cognitive et physique, ce que représente l'image de la roue médecine.

## Le microsystème Petapan

Le microsystème proximal de l'enfant concerne les milieux de vie dans lesquels il évolue de manière prépondérante : la famille et l'école, ainsi que les personnes-ressources qui gravitent directement autour de l'enfant (parents, membres du personnel enseignant, etc.). Les rôles de chacun, les activités mises en place et les relations interpersonnelles qui se développent vont avoir une influence cruciale sur son développement (Bronfenbrenner, 1996). Dans ce système, les pratiques éducatives à analyser concernent celles mises en place lors des ateliers des animateurs et animatrices de langues et de cultures du Centre d'amitié autochtone, les pratiques d'enseignement déployées par les enseignantes, les pratiques d'aide et de soutien à l'enseignement du personnel des services éducatifs complémentaires (orthopédagogue, orthophoniste, travailleuse sociale, psychologue, psychoéducatrice, éducateurs spécialisés) et les pratiques du service de garde.

Quelques caractéristiques se dégagent d'un premier mouvement d'analyse. Les enseignantes qui travaillent quotidiennement avec les élèves autochtones témoignent de pratiques ou d'ajustements de pratique (Couture *et al.*, 2012) accordant plus de place aux références culturelles innues ou atikamekw : « On ne joue pas aux batailles de dinosaures, on va jouer aux chasseurs et aux cueilleurs » (enseignante, juin 2019). Elles démontrent une réelle sensibilité vis-à-vis des cultures autochtones en priorisant les activités en lien avec les modèles d'apprentissage autochtones (Conseil canadien sur l'apprentissage, 2007; Organisation de coopération et de développement économiques, 2018), comme des activités à l'extérieur ou des sorties en nature et en forêt, ou en choisissant des thématiques rejoignant les champs d'intérêt, les préoccupations et la culture des élèves autochtones. Une place importante est faite à la littérature jeunesse autochtone, et des mots innus et atikamekw sont utilisés pour interagir avec les élèves. Selon les personnes interrogées, cela augmente la participation et la motivation des élèves. Les ajustements de pratique concernent aussi le rythme et la simplification de la syntaxe afin de considérer le contexte plurilingue dans lequel les élèves évoluent : les consignes sont simplifiées, répétées et accompagnées d'éléments visuels ou de gestuelles qui appuient et concrétisent le discours. L'offre et la création d'activités intégrant des thématiques et des références culturelles autochtones dans l'enseignement montrent une posture d'ouverture face aux enfants autochtones et aux particularités de leurs cultures.

Les différentes pratiques font état de pratiques partagées par le personnel des services éducatifs complémentaires et le personnel enseignant, ainsi que de pratiques propres à chacune et chacun, comme le détaille la liste suivante :

- Pratiques partagées par le personnel enseignant et le personnel des services éducatifs complémentaires
  - Attention particulière portée à la compréhension de la langue d'enseignement et aux difficultés inhérentes au contexte plurilingue.
- Pratiques des enseignantes
  - Ajustement des thématiques pour intégrer des éléments des cultures autochtones à l'enseignement (p. ex. : référence à la faune sauvage de l'Amérique du Nord plutôt qu'aux animaux de la ferme);
  - Mise en place d'activités intégrant des savoirs culturels autochtones (p. ex. : présentation d'objets culturels – raquettes, canot – avec la participation des parents);
  - Utilisation de la littérature jeunesse autochtone (p. ex. : livres de l'Institut Tshakapesh);
  - Mise en place d'activités de manipulation et sorties en milieu naturel (p. ex. : sorties à l'extérieur sur le thème vivant/non vivant);
  - Choix d'instruments de musique, de chants et de jeux à partir de la culture des élèves (p. ex. : percussion, jeu de crosse, sorties en raquettes, etc.).
- Pratiques du personnel des services éducatifs complémentaires
  - Création de pictogrammes;
  - Utilisation d'un vocabulaire adapté.

Les pratiques mises en place par le personnel des services éducatifs complémentaires témoignent aussi d'une sensibilité aux réalités autochtones. Les adaptations concernent principalement la langue et le vocabulaire, comme les pictogrammes créés par l'éducatrice spécialisée pour faciliter la communication et surmonter la barrière de la langue.

## **Le mésosystème Petapan**

L'élément prépondérant émergeant chez le personnel des services éducatifs complémentaires concerne les collaborations mises en place et l'importance du travail en équipe venu soutenir la réussite des élèves autochtones. Dans le modèle écosystémique, ces éléments relèvent du mésosystème, qui est centré sur les collaborations entre les différents acteurs intervenant directement auprès de l'enfant. Les modalités du travail en équipe et de collaboration vécues par le personnel des services éducatifs complémentaires se situent à plusieurs niveaux et impliquent différentes stratégies. En premier lieu, la confiance et la communication sont mentionnées : « Il y a une belle collaboration entre les membres de l'équipe-école. C'est gagnant, une équipe » (administrateur, juin 2019).

Les enseignantes des classes autochtones soulignent la collaboration avec les parents grâce notamment au Centre d'amitié autochtone et le rôle joué par la travailleuse sociale favorisant un lien étroit entre l'école et les parents : « 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). Les ateliers de langues et de cultures offerts à l'heure du dîner au service de garde par les animatrices et les animateurs de langues et de cultures montrent aussi l'exemple d'une belle collaboration. Par ailleurs, le travail conjoint réalisé avec le personnel des services éducatifs complémentaires, notamment avec l'orthophoniste, est indiqué comme une stratégie d'équipe pertinente pour répondre aux difficultés liées à l'apprentissage de la langue en contexte plurilingue autochtone : « Elle [l'orthophoniste] m'a demandé de lui donner les différents phonèmes possibles en atikamekw. Elle comprend mieux les difficultés des élèves maintenant » (animateur de langue, juin 2019). Quelques caractéristiques des collaborations professionnelles développées entre les différentes personnes sont énumérées ci-après :

- Mobilisation concertée de plusieurs personnes pour soutenir les parents (travailleuse sociale, psychologue, intervenante du Centre d'amitié autochtone, enseignantes);
- Collaborations professionnelles et partage d'expertises entre plusieurs personnes pour soutenir la réussite des élèves (enseignantes, animateurs et animatrices 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 de scolarisation en contexte plurilingue pour différents acteurs (enseignantes, orthopédagogues, orthophoniste).

Cependant, les besoins de formation continue pour l'apprentissage du français comme langue de scolarisation en contexte plurilingue ressortent des entretiens (enseignantes, orthopédagogues, orthophoniste).

### **L'exosystème Petapan**

Élément fondamental pour soutenir la réussite des élèves autochtones, les collaborations professionnelles ont été favorisées par des gestionnaires conscients de la nécessité d'accorder des ressources consacrées au projet afin d'appuyer l'ensemble des actions éducatives et les collaborations relevant du mésosystème. La participation des différents partenaires (Centre de services scolaire des Rives-du-Saguenay, direction de l'école, Centre d'amitié autochtone, Institut Tshakapesh, Conseil de la Nation Atikamekw et Centre des Premières Nations Nikanite) constitue un élément structurant important et relève de l'exosystème dans lequel les événements qui se produisent et les décisions qui en découlent influencent grandement le développement de l'enfant.

Sous la responsabilité du Centre de services scolaire, les partenaires des différents services participent conjointement au développement de pratiques de gestion qui intègrent des dimensions administratives et pédagogiques (Bernatchez, 2011) liées à la gestion des services éducatifs, celle de l'environnement éducatif, ou encore celle des ressources humaines et matérielles. En plus de toutes les tâches liées à la vie scolaire au quotidien, il s'agit de gérer 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 concertation avec les partenaires et les parents, la mobilisation de toute l'équipe-école autour d'un projet qui se veut rassembleur, l'organisation des services éducatifs et le suivi à faire auprès des acteurs engagés dans le projet.

L'engagement des gestionnaires se traduit par un travail d'équipe dans lequel la concertation est essentielle : « Il faut l'adhésion de toute l'équipe. Il faut que ça soit ton projet éducatif, il faut que l'école respire le mélange de cultures » (gestionnaire, juin 2019). La volonté est de favoriser les collaborations professionnelles (Association des orthopédagogues du Québec, 2018) en accordant des ressources nécessaires pour soutenir les enseignantes qui accueillent des élèves autochtones dans leur classe, comme l'embauche d'une orthopédagogue et d'une travailleuse sociale à temps plein, afin de mieux répondre aux besoins des élèves et des familles. La collaboration avec les partenaires du Centre d'amitié autochtone contribue aussi à soutenir les enseignantes et l'ensemble des personnes intervenant dans le projet pour que l'approche d'enseignement et d'encadrement des élèves soit culturellement sécurisante. Les principales caractéristiques qui se dégagent des pratiques de gestion mises en place dans le projet Petapan sont énumérées ci-dessous :

- Collaboration avec des partenaires autochtones (Centre d'amitié autochtone) pour intégrer les langues et les cultures à l'école, et sécuriser les élèves et les familles (p. ex. : camp linguistique offert par le Centre d'amitié durant les journées pédagogiques);
- Mise en valeur des langues et des cultures autochtones dans l'environnement éducatif (p. ex. : 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 au Centre d'amitié autochtone, activités réalisées en classe, semaines culturelle et inter-culturelle, service de garde;
- Ressources pour développer des collaborations professionnelles, offres de soutien et de formation continue;
- Mobilisation des membres de l'équipe-école autour d'un projet éducatif commun intitulé S'unir pour mieux bâtir.

Ces pratiques de gestion variées ciblent à la fois les collaborations entre les partenaires, les moyens et les actions qui mettent en valeur les langues et les cultures autochtones, les ressources qui favorisent les collaborations professionnelles ainsi que les modalités qui facilitent les interactions entre les intervenants impliqués

dans le projet, dont les parents. Conscients que l'implication parentale (Deslandes et Cloutier, 2005; Duval, 2017; Larivée, 2011; Organisation de coopération et de développement économiques, 2018) favorise la réussite des élèves, particulièrement pour les Autochtones (Guay, 2015), les gestionnaires ont orchestré diverses procédures qui encouragent la présence de parents au conseil d'établissement et au comité de parents du projet. Le groupe d'implication parentale organisé par le Centre d'amitié autochtone est un autre point fort du projet en matière d'offre de service. Ce lieu de rencontre et de discussions permet aux parents d'évoquer leurs besoins, leurs attentes et leurs questionnements.

### **Le macrosystème Petapan**

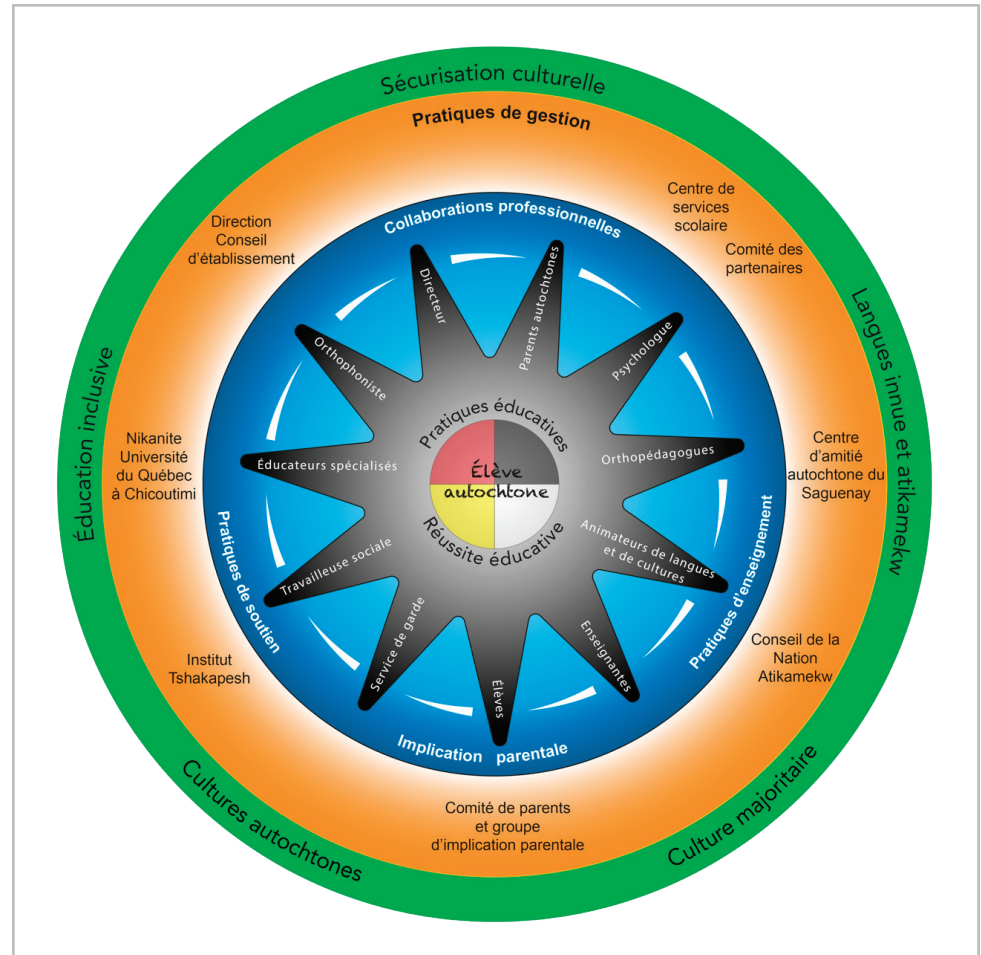
Par ailleurs, les pratiques et les collaborations professionnelles se situent dans le contexte de l'éducation interculturelle et inclusive, qui prend en compte les particularités culturelles autochtones en donnant une place importante aux langues innue et atikamekw, favorisant ainsi la sécurisation culturelle, sans oublier la culture allochtone (Pietrantonio, 2005; Vermette et Basque, 2018) avec laquelle l'élève autochtone est en interaction permanente. Ces éléments de contexte fondent le macrosystème, le système le plus distal de l'enfant, qui constitue le cadre situant et opérationnalisant les décisions et les interventions, et donc les pratiques des différents acteurs du projet (Larose *et al.*, 2004).

Ainsi, les pratiques de gestion constituent l'échafaudage du modèle. Ces pratiques difficilement observables ne le deviennent que lorsqu'elles sont opérationnalisées (Larose *et al.*, 2004) au sein de l'école, et donc au travers d'autres pratiques mises en place (pratiques éducatives et collaborations). Ce sont néanmoins les pratiques de gestion qui forgent le contexte de travail (Bouchard, 2005).

Pour mieux comprendre comment les pratiques présentées s'insèrent à l'intérieur de ces différents systèmes, la figure 3 présente les éléments évoqués et les personnes engagées dans le projet, ainsi que leur place dans le système du modèle Petapan.



Figure 3. **Modèle écosystémique du projet Petapan**



La vision écosystémique permet de comprendre l'interdépendance des différents systèmes en action et de prendre conscience qu'une même pratique éducative n'aura pas la même incidence selon son contexte de mise en œuvre auprès d'un enfant autochtone ou d'un enfant allochtone qui évolue chacun dans des contextes culturels différents.

À l'intersection de toutes les pratiques évoquées dans ce qui précède se trouvent les pratiques culturelles qui sont déployées à l'école, en dehors des classes autochtones et à l'échelle du quartier. Ces pratiques regroupent Autochtones et allochtones dans un esprit de rencontre et de partage tout en s'arrimant au travail fait en classe. L'attention particulière portée aux cultures autochtones (Battiste, 2017) durant la première année du projet à l'école des Quatre-Vents (2017-2018) s'est davantage inscrite lors de la deuxième année (2018-2019) dans une perspective d'éducation

interculturelle (Akkari, 2016) qui prend en compte les différentes cultures qui s'entrecroisent au sein de l'école. Les caractéristiques de ces pratiques culturelles sont les suivantes :

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

Ces pratiques culturelles constituent un facteur de protection dans le développement des élèves autochtones (Larose *et al.*, 2004) en offrant un cadre culturellement sécurisant. Par la mise en valeur des langues et des cultures autochtones à l'école, elles contribuent non seulement à sécuriser les élèves autochtones et leur famille, mais aussi à conscientiser et à sensibiliser tous les membres de la communauté éducative (gestionnaires, personnel de l'école, élèves et parents du quartier). Les retombées de ce projet dépassent le soutien à la réussite des élèves autochtones : elles contribuent à éveiller les consciences et à faire tomber les préjugés, élément central de la réconciliation (Commission de vérité et réconciliation du Canada, 2015).

## CONCLUSION

Ce texte contribue à nourrir la réflexion concernant le développement de pratiques éducatives pour soutenir la réussite d'élèves autochtones en milieu urbain, ce qui représente un pas important vers la réconciliation. L'approche écosystémique de Bronfenbrenner (1996) permet de comprendre le développement des contextes dans lesquels le développement de l'enfant se produit (Larose *et al.*, 2004). En guise de développement, cette approche écologique occidentale pourrait s'enrichir de la théorie du souffle de vie (Blackstock, 2007) pour envisager l'enfant dans le contexte plus large de sa famille, de sa communauté et même du monde dans lequel il évolue. Cela implique de prendre en considération les quatre dimensions émotionnelle, spirituelle, cognitive et physique éclairées par la culture et les savoirs ancestraux se transmettant de génération en génération (Blackstock, 2011, 2019) : une invitation à explorer plus en profondeur les visions du monde et les croyances autochtones.

Le modèle du projet Petapan montre que l'intervention éducative est pensée en considérant la « complémentarité des acteurs et les finalités des systèmes qui composent l'environnement de l'enfant » (Larose *et al.*, 2004, p. 73). L'intervention

éducative est alors « conçue en tant que médiation de la part de l'intervenant entre l'enfant et l'ensemble des vecteurs de représentations qui composent son environnement » (Larose *et al.*, 2004, p. 59). Cette intervention éducative est une action complexe basée sur l'interaction et l'interdépendance entre différents systèmes constitués par l'enfant et son environnement (Bouchard, 2005). Toutes les pratiques déployées et les ajustements de pratique évoqués tendent vers cette prise en compte des caractéristiques de l'enfant autochtone, dont le développement est influencé par différents systèmes plus ou moins proches du sujet. En retour, les pratiques mises en place dans les différents systèmes considérés vont s'ajuster et se déployer de façon à favoriser sa réussite éducative.

Retenons du projet Petapan que le soutien à la réussite d'élèves autochtones en milieu urbain est un projet collectif auquel toutes les personnes d'un milieu éducatif sont conviées, dans un mouvement d'enrichissement mutuel. À ce propos, les personnes engagées soulignent l'enrichissement résultant de cette ouverture à l'autre et les retombées pour tous les élèves. Les parents autochtones témoignent de la fierté que génère cette initiative pour eux et leurs enfants. La confiance semble être bien établie autour de ce projet commun qui contribue aussi à renforcer l'identité culturelle. Le modèle Petapan représente ainsi un pas important sur le chemin de la réconciliation par le travail d'acteurs engagés qui, ensemble, poursuivent leurs efforts pour soutenir les élèves autochtones et leur famille en milieu urbain.

---

## Références bibliographiques

- AKKARI, A. (2016). *Introduction aux approches interculturelles en éducation* (3<sup>e</sup> éd.). Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.
- Assemblée des Premières Nations du Québec et du Labrador. (2014). *Protocole de recherche des Premières Nations au Québec et au Labrador*. <https://cerpe.uqam.ca/wp-content/uploads/sites/29/2016/08/Protocole-de-recherche-des-Premieres-Nations-au-Quebec-Labrador-2014.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](https://www.ladoq.ca/sites/default/files/ladoq_referentiel-des-competences-orthopedagogues_v2_web_low.pdf)
- BATTISTE, M. (2017). *Decolonizing education: Nourishing the learning spirit*. UBC Press.

- BEDNARZ, N. (2013a). À la rencontre entre deux préoccupations : vers la clarification d'un objet commun d'investigation. Dans N. Bednarz (dir.), *Recherche collaborative et pratique enseignante. Regarder ensemble autrement* (p. 41-47). L'Harmattan.
- BEDNARZ, N. (2013b). Regarder ensemble autrement : ancrage et développement des recherches collaboratives en éducation au Québec. Dans N. Bednarz (dir.), *Recherche collaborative et pratique enseignante. Regarder ensemble autrement* (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>
- BERNATCHEZ, J. (2011). La formation des directions d'établissement scolaire au Québec : apprendre à développer un savoir-agir complexe. *Télescope*, 17(3), 158-175. [http://telescope.enap.ca/Telescope/docs/Index/Vol\\_17\\_no\\_3/Telv17n3\\_bernatchez.pdf](http://telescope.enap.ca/Telescope/docs/Index/Vol_17_no_3/Telv17n3_bernatchez.pdf)
- BLACKSTOCK, C. (2007). The breath of life versus the embodiment of life: Indigenous knowledge and western research. *World Indigenous Nations Higher Education Consortium Journal*, 4(1), 67-79.
- BLACKSTOCK, C. (2008). Se réconcilier signifie ne pas avoir à s'excuser deux fois : leçons tirées de l'expérience de protection de l'enfance au Canada. Dans Fondation autochtone de guérison (dir.), *De la vérité à la réconciliation. Transformer l'héritage des pensionnats* (p. 191-210). <http://www.fadg.ca/downloads/francais-truth-reconciliation.pdf>
- BLACKSTOCK, C. (2011). The emergence of the breath of life theory. *Journal of Social Work Values and Ethics*, 8(1), 1-16.
- BLACKSTOCK, C. (2019). Revisiting the breath of life theory. *The British Journal of Social Work*, 49(4), 854-859.
- BLANCHET GARNEAU, A. et PEPIN, J. (2012). La sécurité culturelle : une analyse du concept. *Recherche en soins infirmiers*, 111(4), 22-35. <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, 10 juin). *Indigenizing education*. Education Canada. <https://www.edcan.ca/articles/indigenizing-education/>

- BRASCOUPÉ, S. et WATERS, C. (2009). Cultural safety. Exploring the applicability of the concept of cultural safety to aboriginal health and community wellness. *Journal of Aboriginal Health*, 5(November), 6-41. [http://vawforum-cwr.ca/sites/default/files/attachments/cultural\\_safety\\_-\\_simon\\_brascoupe.pdf](http://vawforum-cwr.ca/sites/default/files/attachments/cultural_safety_-_simon_brascoupe.pdf)
- BRONFENBRENNER, U. (1996). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.
- CAMPEAU, D. M. (2015). Pédagogie autochtone : paradigme éducatif au service des apprentissages du programme de formation. *Revue de la persévérance et de la réussite scolaires chez les premiers peuples*, 1, 72-74. <http://colloques.uqac.ca/prscpp/files/2015/01/Revue-PRSCPP-vol.-1.pdf>
- 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. Doctorat en éducation (Ph.D.). Université de Sherbrooke, Sherbrooke. Repéré à <https://savoirs.usherbrooke.ca/handle/11143/15042>
- CAUBLLOT, 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>
- Commission de vérité et réconciliation du Canada. (2015). *Honorer la vérité, réconcilier pour l'avenir. Sommaire du rapport final de la Commission de vérité et réconciliation du Canada*. Gouvernement du Canada. [http://publications.gc.ca/collections/collection\\_2016/trc/IR4-7-2015-fra.pdf](http://publications.gc.ca/collections/collection_2016/trc/IR4-7-2015-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://blogs.ubc.ca/epse310a/files/2014/02/F-CCL-Premieres-Nations-20071.pdf>
- 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 5<sup>e</sup> année du secondaire*. <https://www.cse.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2017/10/50-0500-AV-ecole-riche-eleves.pdf>
- COULON, A. (1993). *Ethnométhodologie et éducation*. Presses universitaires de France. <http://www.cairn.info/ethnomethodologie-et-education--9782130452362.htm>
- COUTURE, C. (2021). Projet Petapan : à l'aube de pratiques pour soutenir la réussite d'élèves autochtones en milieu urbain. *Revue de la persévérance et de la réussite scolaires chez les Premiers Peuples*, 4, 14-17.

- COUTURE, C., BACON, M., PULIDO, L., JACOB, É., LAVOIE, C., BIZOT, D. et DUQUETTE, C. (à paraître). *Analyse de pratiques pour soutenir la réussite d'élèves autochtones en milieu urbain*.
- COUTURE, C., DIONNE, L., SAVOIE-ZAJC, L. et AUROUSSEAU, E. (2012). Ajustements de pratique d'enseignants de l'élémentaire en sciences et technologie. *Formation et profession*, 20(3), 1-13. [http://formation-profession.org/files/numeros/3/v20\\_n03\\_140.pdf](http://formation-profession.org/files/numeros/3/v20_n03_140.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*, 27(1), 33-64. <https://doi.org/10.7202/000305ar>
- 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>
- DUBET, F. (1994). *Sociologie de l'expérience*. Seuil.
- 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, Canada]. Papyrus. [https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/21214/Duval\\_Jo%C3%ABlle\\_2017\\_these.pdf?sequence=4&isAllowed=y](https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/21214/Duval_Jo%C3%ABlle_2017_these.pdf?sequence=4&isAllowed=y)
- École des Quatre-Vents et Mosaïque Sociale. (2018). S'unir pour mieux bâtir [Fresque sur Mosaïque].
- GUAY, C. (2015). Les familles autochtones: des réalités sociohistoriques et contemporaines aux pratiques éducatives singulières. *Intervention*, 141, 17-27. [http://www.revueintervention.org/sites/default/files/intervention\\_141\\_2\\_familles\\_autochtones\\_des\\_realites\\_sociohistoriques\\_c\\_guay.pdf](http://www.revueintervention.org/sites/default/files/intervention_141_2_familles_autochtones_des_realites_sociohistoriques_c_guay.pdf)
- JACOB, É. (2017). *Les rôles des enseignantes atikamekw à l'éducation préscolaire en contexte de jeu symbolique pour favoriser l'émergence de l'écrit: une recherche collaborative en milieu autochtone* [thèse de doctorat en éducation, Université du Québec à Montréal, Canada]. Archipel. <https://archipel.uqam.ca/11399/1/D3373.pdf>
- JACOB, É., LEHRER, J. et LAJOIE-JEMPSON, C. (2020). La transmission culturelle des savoirs autochtones en contexte de jeu: des réflexions sur la décolonisation de la recherche. Dans G. Maheux, G. Pellerin, S. E. Quintriqueo Millán et L. Bacon (dir.), *La décolonisation de la scolarisation des jeunes Inuit et des Premières Nations. Sens et défis* (p. 147-172). Presses de l'Université du Québec.

- KOPTIE, S. (2009). Irihapeti Ramsden: The public narrative on cultural safety. *First Peoples Child & Family Review*, 4(2), 30-43. [https://fncaringsociety.com/sites/default/files/online-journal/vol4num2/Koptie\\_pp30.pdf](https://fncaringsociety.com/sites/default/files/online-journal/vol4num2/Koptie_pp30.pdf)
- LAFERRIÈRE, T., BADER, B., BARMA, S., BEAUMONT, C., DEBLOIS, L., GERVAIS, F., MAKDISSI, H., POULIOT, C., SAVARD, D., VIAU-GUAY, A., ALLAIRE, S., THERRIAULT, G., DESLANDES, R., RIVARD, M.-C., BOUDREAU, C., BOURDON, S., DEBEURME, G. et LESSARD, A. (2011). L'étude de la réussite scolaire au Québec : une analyse historicoculturelle de l'activité d'un centre de recherche, le CRIRES. *Éducation et francophonie*, 39(1), 156-182. <https://doi.org/10.7202/1004335ar>
- LARIVÉE, S. J. (2011). Regards croisés sur l'implication parentale et les performances scolaires. *Service social*, 57(2), 5-19. <https://doi.org/10.7202/1006290ar>
- 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. [http://reseauconceptuel.umontreal.ca/rid=1232568865235\\_1828444973\\_21973/approche%20%C3%A9cosyst%C3%A9mique.pdf](http://reseauconceptuel.umontreal.ca/rid=1232568865235_1828444973_21973/approche%20%C3%A9cosyst%C3%A9mique.pdf)
- 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. *Recherches qualitatives*, 34(1), 97-121.
- LÉVESQUE, C. (2015). Promouvoir la sécurisation culturelle. *Droits et libertés*, 34(2), 16-19. [http://liguedesdroits.ca/wp-content/fichiers/droits\\_libertes\\_automne\\_2015\\_autochtones.pdf](http://liguedesdroits.ca/wp-content/fichiers/droits_libertes_automne_2015_autochtones.pdf)
- LÉVESQUE, C. (2016). La présence autochtone dans les villes du Québec : actions tendances et enjeux. *Cahiers ODENA*, 1, 1-14. [https://www.rcaaq.info/wp-content/uploads/2018/10/CahierODENA-2016-01\\_la-présence-autochtone-dans-les-villes-du-Québec.pdf](https://www.rcaaq.info/wp-content/uploads/2018/10/CahierODENA-2016-01_la-présence-autochtone-dans-les-villes-du-Québec.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 et Institut national de la recherche scientifique. <http://espace.inrs.ca/2810/1/CahierDIALOG2015-01-R%C3%A9ussitepers%C3%A9v%C3%A9rancescolaires-Levesque%202015.pdf>
- MASHON, D. N. (2010). *Realizing «quality» in Indigenous early childhood development* [mémoire de maîtrise, Université de la Colombie-Britannique, Canada]. <https://doi.library.ubc.ca/10.14288/1.0069216>
- 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 en travail social, École de service social, Université d'Ottawa, Canada]. Recherche uO. [https://ruor.uottawa.ca/bitstream/10393/39757/1/Morin-Holland\\_Alexie\\_2019.pdf](https://ruor.uottawa.ca/bitstream/10393/39757/1/Morin-Holland_Alexie_2019.pdf)
- Organisation de coopération et de développement économiques. (2018). *La réussite scolaire des élèves autochtones. Pratiques prometteuses*. <https://doi.org/10.1787/9789264291676-fr>
- PAILLÉ, P. et MUCCHIELLI, A. (2008). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (2<sup>e</sup> éd.). Armand Colin.
- PETERS, J. et WHITE, J. P. (2009). Aboriginal education: Current crisis and future alternatives. Dans J. P. White, J. Peters, D. Beaven et N. Spence (dir.), *Aboriginal education. Current crisis and future alternatives* (p. 109-116). Thompson Educational Publishing.
- PIETRANTONIO, L. (2005). Égalité et norme. Pour une analyse du majoritaire social. *Mots*, 78, 117-127. <https://doi.org/10.4000/mots.431>
- POTVIN, P. (2010). *La réussite éducative. Texte pour le cadre de référence du CTREQ*. <http://www.pierrepotvin.com/6.%20Publications/Texte-reussite%20educative.doc>
- PROULX, J. (2013). Réflexions épistémologiques sur la recherche collaborative en didactique: possibilités et excès. Dans N. Bednarz (dir.), *Recherche collaborative et pratique enseignante. Regarder ensemble autrement* (p. 327-351). L'Harmattan.
- 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* (4<sup>e</sup> éd. rev. et mise à jour). Les Presses de l'Université de Montréal.
- Services aux Autochtones Canada. (2021). *Principe de Jordan. Gouvernement du Canada*. <https://www.sac-isc.gc.ca/fra/1568396042341/1568396159824>
- ST-LOUIS, M. (2016). *Parentalité: présentation et analyse comparative de deux modèles théoriques* [thèse de doctorat en psychologie, Université du Québec à Trois-Rivières, Canada]. <http://depot-e.uqtr.ca/id/eprint/7862/1/031261386.pdf>
- VERMETTE, M.-F. et BASQUE, J. (2018). L'identité narrative comme processus de négociation des frontières entre groupes minoritaires et majoritaires. *SociologieS*. <http://journals.openedition.org/sociologies/4256>



WHITE, J. P., & PETERS, J. (2013). Editors' Commentary : The challenges in improving Indigenous educational attainment. *International Indigenous Policy Journal*, 4(4).

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