

cjsae

the canadian journal for the study of adult education

la revue canadienne pour l'étude de l'éducation des adultes

rcééa

ÉLÉMENTS CLÉS POUR FAVORISER LES PARTENARIATS
ENTRE DES CENTRES DE FORMATION PROFESSIONNELLE
ET DES COMMUNAUTÉS AUTOCHTONES

Jo Anni Joncas, Andréanne Gagné, Pauline Champagne,
Sylvain Bourdon et Julie Rock

*The Canadian Journal for the Study of Adult Education/
La revue canadienne pour l'étude de l'éducation des adultes*

Editors-in-Chief: J. Adam Perry and Robin Neustaeter

French Language Editor: Jean-Pierre Mercier

Special Edition Editors: J. Adam Perry, Robin Neustaeter and Myriam Zaidi

www.cjsae-rceea.ca

37,2 December/décembre 2025, 97–117

ISSN 1925-993X (online)

© Canadian Association for the Study of Adult Education/
L'Association canadienne pour l'étude de l'éducation des adultes

www.casae-aceea.ca

ÉLÉMENTS CLÉS POUR FAVORISER LES PARTENARIATS ENTRE DES CENTRES DE FORMATION PROFESSIONNELLE ET DES COMMUNAUTÉS AUTOCHTONES

Jo Anni Joncas

Université de Sherbrooke

Andréanne Gagné

Université de Sherbrooke

Pauline Champagne

Université de Sherbrooke

Sylvain Bourdon

Université de Sherbrooke

Julie Rock

Université du Québec à Trois-Rivières

Résumé

La littérature scientifique relève la pertinence de développer des programmes de formation professionnelle (FP) en communauté autochtone pour favoriser la justice sociale et l'autodétermination des peuples autochtones. Les quelques programmes de FP offerts en communauté autochtone au Québec nécessitent un partenariat entre la communauté et un centre de formation professionnelle (CFP), car seuls ces derniers détiennent les autorisations de certification. Dans ces circonstances, la bonne mise en œuvre de ces partenariats est essentielle. Le Conseil scolaire des Premières Nations en éducation des adultes (CSPNEA) a ainsi développé une approche novatrice de partenariat avec des CFP pour délocaliser des programmes en communautés autochtones. Afin de documenter et de diffuser cette approche, nous avons fait l'analyse thématique d'entretiens menés auprès de 23 partenaires de CFP et de communautés autochtones qui l'ont expérimentée. Quatre éléments clés susceptibles de favoriser ce type de partenariats ont été identifiés. Ils seront présentés, discutés et mis en relation dans un modèle pouvant guider les partenariats à venir.

*The Canadian Journal for the Study of Adult Education/
La revue canadienne pour l'étude de l'éducation des adultes
37,2 December/décembre 2025, 97–117*

ISSN 1925-993X (online)

© Canadian Association for the Study of Adult Education/
L'Association canadienne pour l'étude de l'éducation des adultes

Abstract

Scientific literature reveals the importance of creating professional development programs in indigenous communities to promote social justice and self-determination for indigenous peoples. The few professional development programs offered to indigenous communities in Quebec require a partnership between the community in question and a professional development centre, since these centres are the only ones authorised to attribute certification. Thus it is essential to properly establish partnerships. The Conseil scolaire des Premières Nations en éducation des adultes (CSPNEA) has therefore developed a new approach to partnerships with professional development centres aiming to delocalize programs in indigenous communities. With the goal of documenting and spreading this approach, we have made a thematic analysis of interviews with 23 partners of professional development centres and indigenous communities who have experienced it. Four key elements contributing to this kind of partnership have been identified; they will be presented, discussed and linked in a model which will serve as a guide for future partnerships.

Mots-clés

Formation professionnelle, communautés autochtones, partenariat, justice sociale, autodétermination

Keywords

Professional development, indigenous communities, partnership, social justice, self-determination

Introduction

Les résultats présentés dans cet article sont issus d'une recherche-développement réalisée avec le Conseil scolaire des Premières Nations en éducation des adultes (CSPNEA). Celui-ci a pour mission d'assurer la mise en œuvre et le fonctionnement de centres régionaux d'éducation des adultes (CREA) de différentes communautés autochtones et villes du Québec (Canada) (CSPNEA, n.d.). En plus de la formation générale pour les adultes, les CREA offrent des programmes de formation professionnelle (FP), dont certains menant vers des diplômes d'études professionnelles (DEP). Or, pour offrir des DEP en communauté autochtone, les CREA doivent travailler en partenariat avec des centres de formation professionnelle (CFP) de sorte que ces derniers y délocalisent les programmes ciblés, puisque seuls les CFP détiennent les cartes de formation permettant d'octroyer un DEP. Sans ces programmes délocalisés, les personnes autochtones demeurant en communauté et désirant suivre un programme de DEP doivent quitter leur milieu de vie pour la durée de leurs études. Dans ce contexte, la bonne mise en œuvre de partenariats entre CFP et CREA est essentielle pour délocaliser ce type de programmes en communauté autochtone. À ce jour, au Québec, aucune balise particulière n'est donnée par les instances responsables pour soutenir ces partenariats et, à notre connaissance, aucun écrit ne s'est penché sur ce type de partenariats. C'est ainsi que le CSPNEA a développé une approche partenariale entre les CREA et les CFP.

S'appuyant sur leur expérience en éducation des adultes et les résultats de la recherche, l'approche développée par le CSPNEA se base sur le principe de l'accessibilité des services

éducatifs (gratuité). Cette approche se démarque par le fait que le choix des programmes de FP délocalisés en communautés doit impérativement répondre aux besoins de ces dernières. Le CSPNEA s'assure également d'adapter les curriculums aux réalités des personnes apprenantes. Cela passe, entre autres, par l'autochtonisation des programmes d'études, l'embauche de ressources de la communauté, la mise à niveau des élèves et la sensibilisation des personnes formatrices aux réalités autochtones. Ainsi, le CSPNEA garantit un environnement d'enseignement culturellement pertinent et aligné aux besoins des élèves et des communautés.

Dans le souhait de diffuser cette approche, le CSPNEA et l'équipe de recherche ont mis en branle le projet présenté dans cet article. Il vise à documenter des partenariats respectant l'approche du CSPNEA entre des CREA et des CFP. À partir de l'analyse d'entrevues menés auprès de 23 partenaires, nous avons défini des éléments clés qui caractérisent cette approche et qui semblent essentiels à considérer pour assurer la mise en œuvre réussie de projets de délocalisation de FP en communautés autochtones et, ultimement, la réussite éducative des personnes apprenantes.

État de la situation

Dans l'organisation scolaire québécoise, la FP s'inscrit dans la formation générale au même titre que la formation secondaire de centres de services scolaires francophones et de commissions scolaires anglophones relevant du ministère de l'Éducation. La FP est reconnue pour favoriser l'insertion sociale et professionnelle (St-Pierre, 2000). Elle tend à prévenir le décrochage scolaire et à répondre aux besoins de la société, notamment celui d'une main-d'œuvre qualifiée (ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport, 2007, 2008; ministère du Travail, de l'Emploi et de la Solidarité sociale, 2019). Près de 150 programmes d'études, d'une durée variant entre 600 et 1 800 heures, sont enseignés dans des CFP. Les DEP mènent vers des métiers spécialisés et, pour certains, donnent accès à des attestations de spécialisation professionnelle ou des programmes collégiaux (gouvernement du Québec, 2024).

La FP en contexte autochtone

De plus en plus de recherches en éducation au Québec s'intéressent à la réussite éducative des élèves autochtones dans une perspective de décolonisation des systèmes éducatifs et d'autodétermination. Cet intérêt est toutefois limité en FP. Les quelques études qui portent sur la FP en contexte autochtone au Québec mentionnent l'adéquation entre les programmes d'études et les emplois à proximité des communautés autochtones, et certaines précisent la pertinence de ces programmes relativement courts, axés sur la pratique, avec les réalités des personnes apprenantes autochtones (Deschênes et Soumis, 2023; Lepage *et al.*, 2023; Rock *et al.*, 2023).

Hors Québec, des études mettent en évidence la pertinence de la FP pour favoriser la réussite éducative des personnes autochtones (Bandias *et al.*, 2014; Cameron *et al.*, 2017; Ceric *et al.*, 2022; Gwynne *et al.*, 2020; Hamerton et Henare, 2017; Hill et Helme, 2005; Jorgensen, 2020). Cette pertinence est notamment expliquée par le caractère moins théorique de la FP qui rejoindrait la vision traditionnelle de l'éducation autochtone (Brigham, 2006; Ceric *et al.*, 2020; Helme, 2005; Jorgensen, 2020). La recension des écrits de Joncas *et al.* (2022) relève les apports de la FP pour une plus grande justice sociale des communautés

autochtones, surtout si celle-ci adopte une perspective décoloniale. Les retombées seraient d'autant plus importantes si les programmes de FP sont offerts à proximité ou en communauté, car la poursuite d'études dans leur milieu de vie offre plusieurs avantages pour les personnes apprenantes autochtones (Hamerton et Henare, 2017; Lawrence, 2006; Twyford *et al.*, 2009). Twyford *et al.* (2009) ont étudié une formation en ligne pour promouvoir l'accès à l'éducation des adultes autochtones vivant dans des zones rurales ou isolées, laquelle a permis aux élèves de continuer à vivre dans leur communauté, tout en contribuant au renforcement de leurs compétences professionnelles. L'étude de Kitchen *et al.* (2013) montre que de rester près de son territoire et de sa culture favorise le sentiment de confort et de sécurité et réduit celui d'éloignement chez ces élèves.

Ces écrits mettent en exergue la pertinence d'enseigner des programmes de FP en communautés autochtones, en particulier pour les personnes autochtones¹ sans diplôme ou sans emploi vivant en communauté. Pourtant, au Québec, l'offre de DEP en communauté autochtone est limitée et tributaire d'un partenariat entre la communauté et un CFP, comme précisé en introduction.

Objectif de l'article

Compte tenu de la pertinence d'offrir des programmes de FP en communauté autochtone et du peu de connaissances disponibles sur les conditions favorables aux partenariats visant à délocaliser un programme de DEP en communauté autochtone au Québec, l'objectif de cet article est de présenter des éléments susceptibles de favoriser ces partenariats. En guise de contribution scientifique, en plus d'une compréhension accrue des composantes de ce type de partenariats, nous proposons un modèle pouvant guider de futurs partenariats.

Ancrage conceptuel

Le cadre conceptuel a été choisi avec l'intention de baliser la notion de partenariat, notamment en contexte autochtone.

Concept de partenariat

Plusieurs termes s'insèrent dans la famille conceptuelle du partenariat selon le degré de relation, d'engagement et de consensus des parties prenantes. En débutant par la consultation, Larivée *et al.* (2006) décrivent qu'il s'agit du niveau minimal d'engagement et se comprend principalement par un échange d'information. Pour le ministère de l'Éducation du Québec (2006), la consultation nécessite de même de susciter et de connaître les opinions des autres en vue d'une prise de décision.

La concertation, de son côté, consiste en un niveau supérieur d'engagement nécessitant l'harmonisation des idées, des priorités, des façons de faire (incluant les prises de décision) et des actions d'au moins deux parties prenantes, créant ainsi une synergie (Larivée *et al.*, 2006; ministère de l'Éducation du Québec, 2006)

1 Soulignons que, au Canada, les taux de diplomation et d'accès à l'emploi sont plus bas chez les personnes autochtones que chez les personnes non autochtones (Statistique Canada, 2023).

Quant à elle, la collaboration est plus engageante que la concertation, sans être au niveau du partenariat. Dans une collaboration, l'expertise des parties prenantes est reconnue dans une relation où chacune assume une « tâche » (Griffiths *et al.*, 2021) et où une partie prenante est responsable de la coordination d'ensemble (Larivée *et al.*, 2006).

Dans le chapitre de Gadbois *et al.* (2024), la collaboration est présentée comme :

un processus relationnel dans lequel s'installe une culture collaborative [...]. Cette culture collaborative se développe dans une démarche conjointe s'actualisant sur une base volontaire et participative et dans laquelle les responsabilités sont partagées entre les personnes en fonction des objectifs qu'elles définissent ensemble. (p. 17)

Quant à lui, dans un niveau d'engagement supérieur, le partenariat tend à la réalisation, entre les parties prenantes, d'un objectif précis par le partage des tâches et des responsabilités (Epstein, 2001; Larivée *et al.*, 2006). Landry et Gagnon (1999) expliquent qu'il implique une négociation continue « ainsi qu'un partage équitable des rôles et des ressources selon les intérêts, les compétences et la disponibilité des acteurs impliqués » (p. 180). La relation à l'intérieur d'un partenariat se veut empreinte de complicité, de réciprocité et de complémentarité, « qui n'éloignent toutefois pas le conflit » (p. 180). Chaque partenaire apporte un support humain, matériel ou financier notable pour atteindre la cible commune. Gadbois *et al.* (2024) définissent le partenariat comme :

l'association de partenaires en fonction de leurs ressources et de leurs expertises respectives en vue d'atteindre des objectifs communs. [...] Dans l'établissement du partenariat, les objectifs et les actions à entreprendre par chacun et chacune sont définis et formalisés par une prise de décisions établie par un consensus entre les partenaires (Bouchard, Pelchat et Boudreault, 1999). Cela suppose un engagement formel de chaque personne participante [...]. (p. 18)

La gouvernance y est partagée entre les partenaires, contrairement à la relation collaborative où la gestion est dans les mains d'une seule partie prenante. De même, le fait que les membres appartiennent à des cultures institutionnelles différentes distingue le partenariat de la collaboration où les membres proviennent d'une même culture (Gadbois *et al.*, 2024). La relation partenariale nécessite donc du temps d'appropriation, spécialement en raison des différences institutionnelles entre les partenaires. Ceci est d'autant plus important en situation de diversité, où chaque partenaire peut avoir une interprétation différente des concepts, des valeurs ou des attentes qui sous-tendent le projet commun (Gadbois *et al.*, 2024). Ainsi, la qualité du partenariat est influencée par les compétences des partenaires à comprendre et à considérer les intérêts et les buts de chaque partie prenante, en particulier par l'ajustement de ses propres pratiques organisationnelles en vue de la création d'une culture commune (Edward *et al.*, 2010; Gadbois *et al.*, 2024; Verdon *et al.*, 2016).

Le partenariat en FP avec une communauté autochtone

D'autres écrits tendent à circonscrire les balises pour le déploiement de FP en communautés autochtones (Hamerton et Henare, 2017; Hodgkins, 2015; Kitchen *et al.*, 2013; Wallace *et al.*, 2008; Young *et al.*, 2007) en identifiant des caractéristiques pour des partenariats prometteurs entre des établissements d'enseignement professionnel, des communautés

autochtones et des entreprises. Dans une revue systématique des écrits, Miller (2005) détermine sept facteurs favorisant la FP pour les élèves autochtones australiens. L'un de ces facteurs est l'établissement de véritables partenariats qu'elle définit comme suit :

Le développement de « véritables » partenariats est essentiel, car ils établissent un processus dans lequel les aspirations des communautés autochtones sont intégrées dans les priorités des prestataires de la formation, de l'industrie et du gouvernement. Les partenariats impliquent de s'associer à des organisations, au sein des communautés et avec des parties externes, qui disposent des moyens professionnels, financiers et structurels pour soutenir les communautés autochtones à répondre à leurs aspirations. [traduction libre] (p. 8)

L'étude de Moore *et al.* (2023) soulève également la pertinence d'un partenariat entre une organisation autochtone et une organisation gouvernementale dans la mise en œuvre d'un programme de FP en Australie-Méridionale. Les quatre éléments clés de ce partenariat sont : les relations durables; la compréhension et le partage des responsabilités; la réparation des relations, des structures et des bénéfices inégaux; et le respect des modes de travail autochtones (Moore *et al.*, 2023).

Les écrits qui portent sur le partenariat en contexte autochtone montrent des particularités avec les écrits mobilisés dans la section précédente. Il s'agit de reconnaître l'historique colonial et l'importance de s'appuyer sur les aspirations des communautés autochtones. De plus, il convient de laisser autant de contrôle qu'elles le souhaitent. Miller (2005) met l'emphasis qu' :

Il est prouvé sans équivoque que le facteur le plus important pour obtenir des résultats positifs est l'appropriation et l'implication de la communauté autochtone dans la formation, du début à la fin. Plus une communauté a de contrôle et d'autorité sur sa formation, plus celle-ci sera réussie. [traduction libre] (p. 8)

Des résultats de recherches, notamment canadiennes sur la FP en milieu autochtone, soulèvent ces mêmes enjeux de gouvernance dans les partenariats entre des établissements scolaires, des communautés autochtones et le marché du travail, entraînant, entre autres, des défis de développement à long terme pour les communautés (Black, 2015; Brigham, 2006; Carney, 1983; Hodgkins, 2013, 2015; Taylor, 2006). Hodgkins (2013) rappelle que les partenariats de FP sont souvent négociés sur des champs d'intérêt contestés qui impliquent des relations de pouvoir asymétriques entre les partenaires.

Méthodologie

Les données utilisées dans cet article sont tirées d'un projet documentant une approche innovante de partenariat, collectées de juin à septembre 2022 auprès de 23 partenaires qui ont travaillé à délocaliser un programme de FP en communauté autochtone au Québec. Parmi ces partenaires, 11 provenaient de CREA (situés dans 6 communautés autochtones), dont 4 directions et 7 personnes professionnelles, et 12 partenaires provenaient de 6 CFP de différentes régions, dont 10 directions et 2 personnes professionnelles. Ces partenaires ont participé à un entretien semi-dirigé individuel ou de groupe conduit par un membre de l'équipe de recherche.

Les questions portaient sur les différentes composantes du concept de partenariat. Les enregistrements audios, transcrits en verbatim, ont été analysés par l'équipe de recherche composée d'un professionnel de recherche, d'une stagiaire doctorale de la nation innue et de deux chercheuses. Une première analyse verticale (Gaudet et Robert, 2018), par thématisation continue (Paillé et Mucchielli, 2021), a été effectuée avec l'aide du logiciel NVivo. Lors de cette étape, les entretiens ont été découpés en unités de sens qui ont été documentées, fusionnées et hiérarchisées. Ce travail a orienté l'élaboration d'un arbre thématique de thèmes génériques et spécifiques, lesquels s'articulaient avec le cadre de référence. Une analyse horizontale des données (Gaudet et Robert, 2018) a ensuite été réalisée, c'est-à-dire que les chercheuses ont validé les résultats de l'analyse verticale du professionnel et de la stagiaire et comparé les analyses de chaque personne participante pour y relever les convergences et les divergences. Enfin, l'équipe a procédé à une analyse transversale de l'ensemble des résultats afin de déployer un continuum conceptuel qui a, par la suite, été mis en dialogue avec les écrits antérieurs portant sur des partenariats en contexte autochtone et illustré à l'intérieur d'un modèle.

Soulignons que le projet a obtenu une certification du comité éthique² de l'Université de Sherbrooke et respecte autant que possible les lignes de la recherche autochtone. L'idée originale du projet a été émise par la direction du CSPNEA pour répondre à leurs besoins. Cette organisation a participé à toutes les étapes du projet, de la rédaction de la demande de financement à la diffusion des résultats.

Résultats

Lors de l'analyse, les thèmes ont été condensés et regroupés en quatre répertoires : 1) relation de confiance à long terme; 2) gouvernance partagée; 3) considération des besoins; et 4) respect des cultures respectives. Ils correspondent à des éléments clés susceptibles de favoriser les partenariats et sont présentés dans la section suivante.

Relation de confiance à long terme

Selon les personnes participantes, pour que les projets de délocalisation d'un programme de FP en communauté autochtone se déploient rondement, il serait essentiel d'établir une relation de confiance entre les partenaires, et ce, sur une longue durée. Or, ce lien de confiance ne serait pas gagné d'avance :

[...] ici dans la communauté, les gens ne font pas confiance d'emblée à n'importe qui qui va arriver [...]. Le lien de confiance est long à établir. Quelqu'un qui débarque ici, même s'il est psychoéducateur, qu'il est psychologue ou n'importe quoi, il peut pas penser que, du jour au lendemain, il va avoir la confiance de tout le monde. (CREA3)

En plus des conséquences de l'historique colonial, ce constat serait exacerbé par des pratiques d'abus de CFP envers des communautés autochtones, comme lors de la facturation de montants excessifs pour des services éducatifs.

2 Afin d'assurer la confidentialité des personnes participantes, un pseudonyme est utilisé pour les représenter selon leur lieu de travail et certains propos ont été traduits de l'anglais, mais ils ne sont pas identifiés comme tels.

La première étape, c'est de se présenter dans la communauté, puis de créer le lien pour pas qu'ils vous voient comme des pourvoyeurs de service. Tu sais, ils se sont fait vendre bien des affaires les Autochtones pendant des années, puis ce n'était pas tout le monde qui était super honnête, je pense. (CFP2)

Pour s'établir, ce lien de confiance nécessiterait des visites dans la communauté : « D'être là, de s'imbriquer dans ce qui se passe, dans ce qui se fait, d'écouter les employés qui sont là, principalement les enseignants, c'est sûr et certain. Qu'ils [les enseignants] fassent partie de la communauté » (CFP6). Par exemple, une personne enseignante aurait séjourné plusieurs semaines dans le territoire ancestral de la nation dans lequel elle enseignait avant le début de la formation. De plus, une communication honnête entre partenaires, qui passerait par une capacité d'écoute et une disponibilité, favoriserait le lien de confiance : « La communication est la clé, et pas seulement la communication, mais l'honnêteté. Vous devez être une personne véritablement honnête [...]. C'est de maintenir un réseau, un réseau positif et garder cette relation ouverte » (CREA2). Tel que le rapporte cette personne, il importerait que les relations établies perdurent à la suite des projets, démontrant l'authenticité des liens créés.

L'investissement dans ces relations favoriserait les possibilités de partenariats dans la durée.

Ça paye les relations [...]. On a déjà fait une formation, il y a sept ou huit ans, puis ils ont été satisfaits. Fait que c'est nous autres qu'ils appellent, parce qu'ils appellent qui ils veulent les communautés. Ils ne sont pas obligés d'appeler le CFP à côté de chez eux. (CFP4)

Gouvernance partagée

L'importance de la gouvernance partagée est mise de l'avant par une majorité de personnes participantes. Ces dernières font référence au partage des rôles et des responsabilités, des décisions, des ressources et des retombées. Pour favoriser les partenariats soutenant les projets de délocalisation de formation en communauté, ces éléments devraient être discutés entre les partenaires dès le début des projets, puis en continu, sans quoi des enjeux de gouvernance peuvent survenir.

D'emblée, plusieurs personnes participantes nomment l'importance d'établir le rôle et les responsabilités de chaque partenaire.

Les conseils que je donne sont de mettre tout sur papier, que les rôles soient clairs de chacun et de s'assurer qu'on a couvert tous les besoins de ce côté-là, surtout en soutien à l'élève. Faut s'assurer que c'est clair, qui s'occupe de quoi, parce que ça peut devenir très... épineux!? (CFP5)

Des personnes participantes parlent de gestion des risques, entraînant parfois la signature d'entente de partenariat pour identifier les rôles et les responsabilités des parties advenant, par exemple, le cas de nombreux abandons du programme. Soulignons que le financement des CFP se fait au moment de la diplomation, et plusieurs partenaires des CFP ont précisé qu'ils devaient assurer un nombre minimal d'élèves par cohorte afin de ne pas se trouver en position déficitaire. Pour les programmes délocalisés en communautés autochtones, ce nombre minimal se situerait entre 8 et 12 élèves, ce qui ne correspond pas

forcément à la réalité de la communauté qui ne pourrait avoir besoin que de 4 plombiers ou plombières, par exemple.

Concernant le processus de prise de décision, plusieurs personnes participantes se sont entendues pour prendre les décisions en consensus, comme l'affirme cette direction : « Dans la mesure du possible, je suis en faveur d'un consensus, donc, quoi qu'il en soit, je veux avoir une conversation avec l'ensemble de l'équipe » (CFP3). Or, des partenaires de CFP ont souligné qu'ils préfèrent garder le pouvoir décisionnel des formations. Pour certains, cela se justifie par leur obligation de rendre des comptes au ministère : « [...] tout est établi, c'est ministériel. Tout est sanctionné, tout est légiféré » (CFP3). Pour d'autres, c'est en raison d'un manque de confiance envers les partenaires des communautés autochtones. D'autres divisent aussi cette responsabilité décisionnelle selon les expertises et les expériences de chaque partenaire. Et plus les partenaires auraient de l'expérience dans l'organisation de FP en communauté, plus les responsabilités de chaque partenaire seraient bien comprises : « Les étapes sont de plus en plus claires à chaque fois que nous formons une nouvelle cohorte, ça se définit » (CREA2).

Pour ce qui est du partage des ressources, les partenaires rencontrés font référence, d'une part, aux ressources financières et, d'autre part, aux ressources humaines et matérielles. À propos des ressources financières, chaque partenaire a accès à ses propres sources. Par exemple, les CFP ont accès à des mesures de financement pour petits groupes ou pour élèves autochtones du ministère de l'Éducation, et les CREA ont accès à du financement de ministères fédéraux. D'autres sources de financement varient selon les budgets ministériels, comme les programmes de Service Québec. Des personnes participantes des CFP et des CREA expliquent la complexité des démarches pour obtenir un montage financier suffisant au démarrage de FP délocalisées en communauté, soulignant l'inadéquation des critères de financement aux réalités des communautés autochtones. Par exemple, les communautés étant souvent petites en ce qui a trait au nombre de membres, il peut être difficile d'atteindre le nombre minimal d'élèves pour démarrer les cohortes ou pour garantir un nombre de placements en emploi dans les communautés, comme exigé dans les critères ministériels. De surcroît, des personnes répondantes mentionnent que les FP délocalisées entraîneraient des coûts supplémentaires reliés au déplacement de machineries et de personnels ou aux locations d'équipement, entre autres.

Au point de vue des ressources humaines et matérielles, les personnes participantes des CREA soulignent la pertinence de travailler avec les ressources des communautés. Par exemple, l'embauche de personnels locaux favoriserait le déploiement des programmes de formation en raison de leur connaissance de la réalité des élèves et de leur proximité avec ces derniers, facilitant le suivi de leur cheminement.

Ici, nous essayons autant que possible d'avoir du personnel autochtone. Notre enseignant de menuiserie vient d'ici. Il connaît tous les entrepreneurs. Il a donc déjà ses connexions, ses partenariats. Il les connaît tous. Il est bien respecté. Il connaît chaque élève du centre. Il connaît leur famille. Il peut établir de bonnes relations immédiatement avec ces personnes quand quelque chose tourne mal [...]. Alors, quand tu as ces relations, tu en prends réellement soin parce que c'est ton monde et ta communauté, tu veux que ça réussisse. (CREA2)

Du côté des personnes participantes des CFP, elles soulignent en outre l'apport de

ressources locales de confiance, spécialement pour les questions logistiques. Pour les ressources matérielles, les communautés disposent d'une diversité de ressources que les conseils de bandes peuvent partager. Ces derniers investissent aussi à l'occasion dans la construction de site de formation nécessaire au déploiement des programmes de FP. Les CFP peuvent quelquefois partager leur matériel, mais, d'autres fois, faute de transport ou de quantité, les partenaires doivent passer par de la location.

En vue d'assurer la réussite des projets en partenariat, la majorité des personnes interviewées relèvent l'importance de réfléchir à ce que chaque partenaire tire des bénéfices de ces projets. Du côté des CFP, des partenaires rappellent la pertinence de bien réfléchir aux raisons qui motivent le partenariat : « C'est quoi l'intention première du CFP de venir donner de la formation en milieu autochtone? L'intention, est-ce qu'elle est éducationnelle ou administrative? » (CREA3); « Il faut que tu sois là pour les bonnes raisons! Tu vas là pour former, puis diplômé du monde pour que ces personnes-là deviennent autonomes. Il faut que tu aies ça à l'esprit » (CFP2). En concordance avec ces affirmations, toutes les personnes participantes ont nommé l'augmentation de la diplomation dans les communautés autochtones comme principale retombée. Pour les communautés, le développement social et économique serait un autre bénéfice et, du côté des CFP, les innovations (organisationnelles, pédagogiques, etc.) sont nommées par plusieurs.

Considération des besoins

Toutes les personnes participantes à la recherche indiquent l'importance de reconnaître et de satisfaire, dans la mesure du possible, les besoins des différentes entités impliquées dans les projets de délocalisation, autant les communautés, les CFP, les CREA que les élèves.

La majorité des personnes répondantes insiste sur l'importance pour les FP délocalisées de répondre aux besoins des communautés autochtones : « [...] c'est l'approche qu'il faut prendre avec eux. Pour répondre à leurs besoins, et non pas leur dire c'est quoi leurs besoins. Ça, c'est le premier piège » (CFP4). Il importerait donc aux partenaires de CFP de comprendre les besoins des communautés, souvent liés au développement social et économique.

S'il y a des projets résidentiels pour construire des maisons ou pour faire telle chose, des routes, si on a des gens qui viennent suivre des cours en conduite de machinerie lourde, en voirie forestière, c'est associé. Donc, il y a le lien. Et, c'est important de faire le lien. (CFP2)

De plus, il conviendrait de tenir compte des enjeux historiques des communautés de façon appropriée : « Vous devez comprendre que vous êtes dans une communauté et qu'il y a des couches de traumatismes intergénérationnels avec lesquelles vous devez composer... Vous devez savoir comment y faire face de manière avisée » (CFP3).

Concernant les besoins des CFP, plusieurs directions spécifient qu'elles doivent se conformer aux cadres ministériels, ce qui passe, entre autres, par le respect de dates butoirs. Elles auraient donc besoin d'être informées tôt dans le processus de planification d'une FP délocalisée en communauté afin d'obtenir les autorisations et le financement nécessaires à son déploiement. En addition, des directions indiquent que la planification de FP en communauté autochtone s'ajoute aux formations déployées dans les CFP, ce qui apporterait son lot de complexité. Par exemple, il est dans certaines circonstances impossible de déplacer l'équipement d'un CFP nécessaire à un programme de formation dans une

communauté autochtone (ex. : les pelles mécaniques). Cet enjeu se transpose également aux ressources humaines : « Même nous, on a de la misère à avoir nos profs, fait que, à un moment donné, il y a la réalité aussi. Nos enseignants ont quand même des conventions collectives » (CFP3). Une direction de CFP compare les FP délocalisées en communauté autochtone à une aventure :

dans un contexte comme ça, une délocalisation, c'est un peu... c'est une aventure pour nous! Tu sais, on part de loin. Il y a des couts. Il y a du stress. Il y a de la désorganisation, parce qu'on désorganise notre organisation pour la réorganiser localement. Ça devient compliqué. (CFP6)

Dans la même veine, plusieurs personnes des CREA ressentent le besoin d'avoir suffisamment de temps avant le démarrage d'une cohorte pour recruter, mettre à niveau et effectuer la reconnaissance des acquis et des compétences des personnes apprenantes. De plus, puisque les CREA ne détiennent pas les cartes permanentes pour qualifier les DEP, il ne leur est pas envisageable d'acheter le matériel, parfois coûteux, nécessaire aux formations. Un délai raisonnable permettrait aux CREA de louer le matériel et de trouver les lieux, comme les carrières, nécessaires au déroulement de formations.

Au sujet des besoins des élèves, les personnes participantes des CFP et des CREA soulignent un besoin de mise à niveau, étant donné que plusieurs ne possèderaient pas les préalables à l'admission des programmes de DEP. Pour répondre à ce besoin, des CREA ont élaboré des cours de préparation et d'accompagnement dans lesquels un suivi psychosocial est assuré par une ressource de la communauté. Pour des directions de CREA, ce service devrait impérativement être offert par une personne de la communauté pour des raisons de compréhension, alors que, pour certaines directions de CFP, il serait plus pertinent que le service soit offert par une personne qui ne vienne pas de la communauté pour des raisons de confidentialité. Le soutien préalable à la formation peut de même être d'ordre administratif, tel que décrit ici :

Bien souvent, il y en a qui arrivent ici et qui n'ont rien comme dans rien. Aucun document. Faut faire les démarches avec eux. Des fois, ils n'ont même pas de code permanent, il faut leur créer dans le logiciel, c'est aussi simple que ça. Pas de compte de banque, fait qu'il faut... c'est tout ça là. (CREA3)

Selon la majorité des personnes participantes, les services de soutien linguistique seraient également nécessaires, car plusieurs des personnes apprenantes auraient comme langue maternelle une langue autochtone, alors que la langue d'enseignement est le français ou l'anglais. De plus, plusieurs seraient parents et auraient besoin de services de garde pour leurs enfants ou d'un horaire d'études ajusté à cette réalité. Un autre besoin concerne le transport scolaire. Plusieurs élèves n'auraient pas de permis de conduire ou accès à un véhicule, ce qui limiterait l'accès au lieu de formation. L'enjeu d'absentéisme a été fréquemment rapporté lors des entretiens. Différentes solutions ont été proposées, comme une personne enseignante qui assure en minibus le transport des élèves.

Respect des cultures respectives

La prise en compte des cultures, des coutumes et des codes de pratique locaux serait un élément essentiel des partenariats qui favoriserait la réussite des personnes apprenantes.

Selon les personnes interviewées, le respect des cultures respectives devrait s'inscrire tant dans les pratiques que dans les programmes qui sont enseignés en communauté. Comme l'affirme une direction de CFP, son équipe se doit « d'être capable de se sortir un peu de la structure, faire une macroplanification, mais qui te permet de t'adapter à la réalité, aux éléments culturels, aux intempéries, etc. » (CFP6). Plusieurs personnes répondantes des CFP croient qu'il vaudrait mieux « proposer et non imposer. Il faut diriger sans contrôler. Ça, c'est la différence entre les deux. Diriger sans contrôler, c'est pas donné à tout le monde » (CFP2). D'autres estiment que « ça ne donne rien de mettre de la pression. Faut semer une graine, puis, quand ça va pousser, ça va pousser » (CFP4). La gestion de classe devrait être davantage axée sur la compréhension et les solutions que sur les conséquences. Selon des personnels de CFP, cela nécessiterait de la créativité et de la flexibilité.

Les personnes interviewées des CREA ont souligné l'importance que les programmes de FP délocalisés dans les communautés autochtones respectent, dans la mesure du possible, la culture locale. Par exemple, une adaptation souvent rapportée concerne l'horaire qui devrait être ajusté selon les activités culturelles ou traditionnelles, telles que la chasse.

Nous, on sait les journées qu'il faut des congés. Mettons, la semaine culturelle, le 21 juin, la fête des Autochtones, souvent les CFP sont plus ou moins au courant. Fait que là, nous autres, on va leur donner beaucoup d'informations là-dessus. Au niveau de l'horaire, on fait beaucoup d'arrangements sur les heures aussi. (CREA3)

Une autre personne d'un CFP illustre son propos par cet exemple d'une formation arrêtée en raison d'un décès dans la communauté :

Il n'y a pas d'école aujourd'hui, parce qu'il y a quelque chose qui se passe dans la communauté. On parle de flexibilité, de calendrier, d'horaire, de s'adapter un peu à ce qui se passe. Tu sais, notre prof, la première fois, il dit : « Bien là, je fais quoi? ». Bien, tu vas aux funérailles ou bien tu fais autre chose, mais si ça arrête trois jours, ça arrêtera trois jours. On va se reprendre d'une autre façon plus tard, différemment. (CFP6)

Les personnes enseignantes devraient de même adopter leurs approches pédagogiques de façon à « rendre la théorie plus tangible [...], fondue dans la pratique » (CFP2). Des personnes répondantes des CFP considèrent important de former leur personnel vis-à-vis des mythes et des croyances populaires :

Je voulais avoir une équipe d'enseignants qui n'avait pas de préjugés. Je me suis rendu compte que le plus gros défi, c'était ça. Ce n'était pas de former les gens des communautés, c'était plutôt de m'assurer que mon équipe d'enseignants n'avait aucun préjugé, ça, ça a été le plus difficile. (CFP2)

Dans un programme en tourisme, une personne répondante dit qu'elle favorise l'embauche de personnes formatrices locales qui connaissent la culture et l'histoire de la communauté et qui peuvent l'enseigner. Pour ce personnel d'un CREA, il s'agit de « l'intégration de nos sept enseignements sacrés dans les programmes d'études, pour que les personnes qui viennent dans la communauté et qui vont y enseigner, qu'elles soient conscientes que ce sont ces enseignements qui les guideront lorsqu'elles créeront leur programme » (CREA4).

Une personne répondante d'un CFP fait aussi mention de la pertinence de s'appuyer sur les projets des communautés dans son enseignement.

Par ailleurs, des partenaires de CFP rappellent que les adaptations des programmes d'études ont des limites. Par exemple, lors de la mise en œuvre d'un programme d'abattage et de façonnage du bois, un partenaire d'un CFP n'aurait pas accepté de diminuer le nombre d'heures sanctionnées par le programme comme il s'agit d'une exigence ministérielle, mais aurait accepté d'inclure au programme un conférencier autochtone qui a abordé la culture et les territoires autochtones.

Aperçu global

Au terme de notre analyse, nous concluons que les partenariats étudiés ont engendré des retombées positives. D'une part, ils ont conduit à la délocalisation de programmes de FP en communautés et, d'autre part, ils ont soutenu la réussite éducative des personnes apprenantes.

Quelques éléments défavorables au partenariat ont néanmoins été nommés par les partenaires rencontrés. Plusieurs font référence au manque de ressources qui correspondent, dans une certaine mesure, à des phénomènes hors de portée des partenaires. Par exemple, il peut s'agir de la crise de la main-d'œuvre ou des programmes de financement qui sont parfois insuffisants et peu adaptés aux réalités des communautés. Un autre exemple peut être les exigences ministérielles en lien avec les formalités administratives à remplir par les CREA ou par les élèves : les documents sont souvent rédigés dans la langue seconde et doivent être traduits, ce qui nécessite des délais supplémentaires. Du côté des communautés, le manque d'espace de travail pour donner les formations, de logements pour accueillir les personnes formatrices ou d'entreprises locales pour accueillir les personnes stagiaires ou diplômées retiennent l'attention. Il faut par ailleurs nommer l'enjeu des ressources tant humaines que financières limitées des communautés autochtones qui doivent mener de front de nombreux dossiers dans une variété de secteurs (voirie, santé, éducation, etc.).

Discussion

La discussion s'organise en deux temps; d'abord, les principaux résultats sont discutés au regard de la littérature existante, c'est-à-dire les éléments clés susceptibles de favoriser les partenariats selon l'approche du CSPNEA, puis ils sont regroupés à l'intérieur d'un modèle illustrant l'approche partenariale du CSPNEA.

Les éléments clés à l'aune de la littérature existante

Concernant les relations de confiance à long terme, nos résultats se rapprochent de ceux de Wallace *et al.* (2008), qui ont étudié différents programmes de FP en milieu autochtone lorsqu'ils indiquent l'importance d'établir des relations de confiance entre partenaires. Ils précisent : « Une formation efficace repose avant tout sur de bons partenariats. Investir dans le développement de partenariats solides avant, pendant et après les programmes de formation améliorera les formations subséquentes et leurs résultats à long terme » [traduction libre] (p. 88). Ce constat est aussi partagé par Hamerton et Henare (2017) dans leur étude sur des programmes de FP offerts en région éloignée de Nouvelle-Zélande et dispensés en partenariat entre des organisations autochtones et d'autres parties prenantes.

Elles expliquent le taux de succès élevé du programme à la fois aux liens solides et durables tissés entre les membres de la communauté, les élèves et les personnes enseignantes. Pour Miller (2005), l'établissement de « vrais » partenariats dans le déploiement d'une FP en milieu autochtone constitue un facteur de réussite pour les élèves en mettant de l'avant les aspirations des communautés. Selon Wallace *et al.* (2008), cette relation devrait reconnaître les jeux de pouvoir inévitables entre organisations autochtones et non autochtones dans les formations et s'assurer que les partenaires autochtones occupent des rôles fondamentaux dans toutes les étapes du processus.

À propos de la **gouvernance partagée**, Miller (2005) est d'avis que le facteur le plus important pour favoriser la FP chez les élèves autochtones australiens est l'implication de la communauté autochtone dans la formation du début à la fin. Dans notre étude, certains enjeux de gouvernance ont été nommés par les personnes interviewées, notamment que des directions de CFP « gardaient le contrôle » des formations délocalisées, remettant en question le réel partage de la gouvernance. Cet enjeu est partagé par Wallace *et al.* (2008). Même si ces écrits mentionnent l'importance du contrôle des formations par les communautés, ils précisent que ce partage du contrôle constitue un défi pour les prestataires de formation et autres parties impliquées. Pour Hodgkins (2015), les défis de gouvernance des prestataires de formation découleraient avant tout des directives de financement, alignées aux priorités gouvernementales, ainsi qu'à leur capacité limitée de créer des partenariats avec les employeurs locaux, comme l'ont indiqué les directions de CFP rencontrées. À la lumière de Gadbois *et al.* (2024), il se pourrait que cette variation dans les « enjeux de contrôle » de FP délocalisée en communauté autochtone s'inscrive dans les défis des partenaires, notamment des CFP, à réguler leurs tensions internes et à la « décentration socioprofessionnelle » (p. 20) de leur culture institutionnelle. Ceci peut aussi être lié à l'importance de l'humilité culturelle, rapportée par Verdon *et al.* (2016) dans leur article sur la pratique culturellement compétente lors de collaboration familles-communautés pour soutenir des enfants issus de milieux culturels et linguistiques divers.

Cela signifie qu'il faut être capable de réfléchir aux biais potentiels qui peuvent être inconsciemment appliqués à la pratique lors d'un travail interculturel et être en mesure d'accepter que l'approche dominante n'est pas nécessairement « juste », mais qu'il existe d'autres façons de savoir et de faire. (p. 215)

Au sujet des visées des partenariats, au-delà des retombées en matière de développement social et économique pour les communautés autochtones et les régions environnantes, des études ont montré que des partenariats entre des organisations autochtones et des CFP favorisent l'innovation pour ces derniers (Wallace *et al.*, 2008; Young *et al.*, 2007), tout comme ce fut le cas dans nos résultats.

Sur le plan de la **considération des besoins**, plus précisément des communautés et des élèves autochtones, Hamerton et Henare (2017) ont montré l'importance que l'offre de programmes de FP ait un lien direct avec l'emploi et les développements des communautés, ce qui rejoint les constats de notre étude. Elles (2017) justifient pareillement le taux de succès élevé par l'adéquation des programmes de formation aux projets de développement des communautés. Il en va de même dans l'étude de Wallace *et al.* (2008) qui a examiné une approche en FP fondée sur des partenariats entre des communautés autochtones, le marché du travail et des centres de formation. Ces partenariats ont été forgés sur

la base des besoins des communautés autochtones en vue de développer des opportunités pour les élèves, leur famille, leur communauté et, plus largement, les nations autochtones. Différents projets inspirés par cette approche ont été analysés, et les résultats montrent leur capacité à produire des résultats positifs pour les entités autochtones. Et tout comme nos personnes répondantes l'ont affirmé, Beaudry et Perry (2020) ainsi que MacKinnon (2013), ont relevé l'importance que les programmes de formation destinés aux adultes autochtones reconnaissent le passé colonial et ses conséquences sur la vie et les apprentissages des élèves.

La littérature existante s'attarde peu sur l'importance de considérer les besoins des organisations non autochtones comme les CFP dans les partenariats. Ainsi, la prise en compte des besoins des organisations non autochtones dans les partenariats pour délocaliser des programmes de FP en milieu autochtone est une originalité de nos résultats.

En ce qui a trait au **respect des cultures respectives** dans les programmes de formation, nos constats s'accordent aux écrits qui sont unanimes : l'intégration des réalités autochtones dans les programmes de formation favorise la réussite des élèves autochtones (Deschênes et Soumis, 2023; Miller, 2005; Rock *et al.*, 2023; Young *et al.*, 2007). Gwynne *et al.* (2020) ont montré que des FP adaptées à la culture, à la famille et à la communauté des élèves autochtones peuvent augmenter considérablement leur réussite. Kitchen *et al.* (2013), à propos d'un programme communautaire de formation en Ontario, montrent que de rester près de son territoire et de sa culture favorise le sentiment de confort et de sécurité et réduit celui d'éloignement chez les élèves autochtones. Dans ce programme, la prise en compte des spécificités culturelles passe par un processus de consultation des membres de la communauté lors de l'élaboration du programme. Wallace *et al.* (2008) vont plus loin en mentionnant l'importance que les FP en communauté autochtone prennent en compte leur système de savoirs. Beaudry et Perry (2020) mettent en exergue le risque de marginalisation des élèves si une FP ne prend pas en compte l'histoire coloniale et les réalités vécues par les peuples autochtones. Une approche sensible à ces réalités peut soutenir la réussite des élèves autochtones (Rock *et al.*, 2023).

De plus, la littérature dénote l'importance de recourir à des personnes formatrices aptes à enseigner en communauté autochtone (Ceric *et al.*, 2022; Deschênes et Soumis, 2023; Miller, 2005; Wallace *et al.*, 2008). Souvent, en FP, les personnes formatrices sont spécialistes de contenu, c'est-à-dire du métier enseigné, mais ne sont pas pédagogues d'emblée. De plus, celles qui ne proviennent pas d'une communauté autochtone ne saisissent pas nécessairement les réalités autochtones, soulevant ainsi l'enjeu de la formation des personnes formatrices.

Soulignons que la prise en compte des cultures autochtones dans les programmes de formation est enchâssée dans les droits constitutionnels et la Déclaration des Nations Unies sur les droits des peuples autochtones (DNUDPA) (2007).

Modèle illustrant l'approche partenariale du CSPNEA

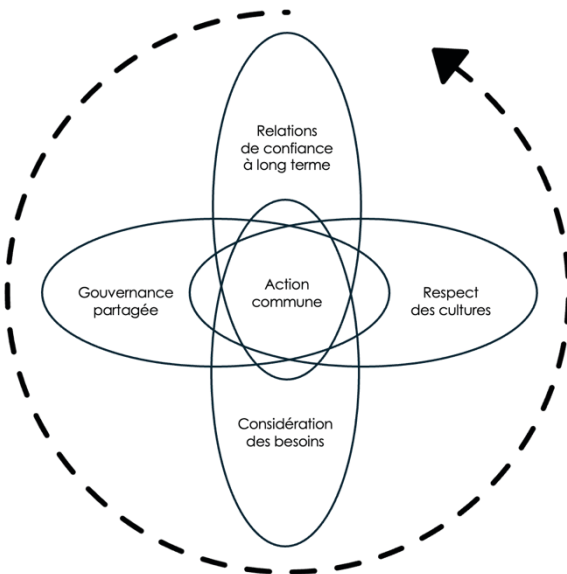
Force est de constater, à l'aune de notre cadre conceptuel, que les initiatives que nous avons étudiées constituent de réels partenariats et que ces dernières ont engagé, somme toute, des retombées positives pour les partenaires et les élèves. Les résultats ont illustré comment les parties prenantes sont des entités autonomes, mais interdépendantes dans la visée de délocaliser un programme de DEP en communauté autochtone. Toutes, avec

leur culture propre, travaillent ensemble, nommément par le partage de ressources et la reconnaissance de la complémentarité des expertises, dans l’objectif d’offrir la formation en communauté avec comme finalité la réussite des élèves. Les décisions se prenaient, dans la majorité des cas, par consensus à l’intérieur d’une relation égalitaire. Des enjeux ont toutefois été relevés, comme les enjeux d’absentéisme ou de contrôle des formations. Certains peuvent être expliqués par le fait que les partenariats documentés étaient relativement récents et que les partenaires provenaient de cultures distinctes (Gadbois *et al.*, 2024), alors que c’est dans la durée que se forment une identité et une culture partenariale communes.

Nous avons illustré les éléments clés de l’approche partenariale du CSPNEA dans la figure suivante. Les quatre répertoires présentés dans les résultats correspondent aux caractéristiques principales de cette approche. Au centre, l’action commune fait référence à la délocalisation d’une FP en communauté. Bien que nous ayons tenté de délimiter ces répertoires dans la section des résultats, ils ne sont pas mutuellement exclusifs, c’est-à-dire qu’un thème peut avoir des répercussions sur les autres répertoires (ex. : les conséquences de la colonisation).

Figure 1

Caractéristiques clés de l’approche partenariale du CSPNEA



Ces répertoires correspondent ainsi à des éléments susceptibles de favoriser des partenariats entre CFP et communautés autochtones et, ultimement, la réussite des élèves. Par ces thématiques globales et leur adéquation aux résultats de recherches antérieures, nous sommes d’avis que ce modèle peut guider les réflexions pour d’éventuels partenariats,

chacun ayant ses propres particularités, la visée du modèle se veut réflexive plutôt que prescriptive.

Conclusion

L'objectif de cet article était de présenter des éléments susceptibles de contribuer à la réussite de partenariats entre des organisations autochtones et non autochtones pour offrir des programmes de FP en communautés autochtones. Les initiatives de partenariats étudiées s'inscrivaient dans une approche particulière développée par le CSPNEA. Les éléments relevés, illustrés dans un modèle en figure 1, peuvent servir d'élément réflexif pour guider de futurs partenariats.

Les résultats présentés dans cet article comportent des limites. Notamment, les données utilisées omettent de donner la voix aux élèves qui ont suivi une FP délocalisée en communauté et aux partenaires du marché du travail. Pour compléter le modèle proposé, en évaluer sa portée et répondre aux limites présentées, de futures recherches sont nécessaires. Des recherches empiriques devraient prendre en compte le point de vue des élèves et des personnes diplômées, notamment l'apport de leur formation dans leur parcours, et des personnes qui ont quitté la formation avant la diplomation afin de mieux comprendre leur départ. De plus, des études pourraient s'attarder sur les partenaires du marché du travail dans le but de mieux comprendre les partenariats en FP en contexte autochtone et de bonifier le modèle proposé. D'un point de vue descriptif, il serait intéressant de mieux connaître les programmes de FP donnés en communauté, leurs modalités, les personnes impliquées, les ressources mobilisées et les modalités d'études (alternance travail-étude, formation en milieu de travail, stage, etc.).

Également, tel qu'indiqué dans la DNUDPA : « Les peuples autochtones ont le droit d'établir et de contrôler leurs propres systèmes et établissements scolaires où l'enseignement est dispensé dans leur propre langue, d'une manière adaptée à leurs méthodes culturelles d'enseignement et d'apprentissage » (article 14, p. 13). Dans le souhait de respecter cette déclaration, mise en œuvre au Canada dans la *Loi sur la Déclaration des Nations Unies sur les droits des peuples autochtones* (qui a reçu la sanction royale en 2021) et en concordance avec les études citées plus haut, la question du contrôle des FP par les communautés autochtones demeure entière. D'éventuelles études pourraient s'attarder aux initiatives de FP entièrement contrôlées par les organisations autochtones et en évaluer leur portée, en particulier sur le plan de l'autodétermination.

Remerciements

Nous tenons à remercier les partenaires qui ont participé au projet : le CSPNEA et PROCÉDE, les personnes participantes à la recherche, le ministère de l'Économie, de l'Innovation et de l'Énergie du Québec qui a financé le projet, de même que les personnes étudiantes, professionnelles et auxiliaires de recherche. Nos remerciements vont également aux personnes évaluateuses et à l'équipe éditoriale qui ont bonifié cet article par leurs judicieux conseils.

Références

Bandias, S., Fuller, D. et Larkin, S. (2014). Indigenous Students in the Tertiary Education Sector. *Journal of International Education Research*, 10(3), 179-200. <https://doi.org/10.19030/jier.v10i3.8738>

- Basile, S., Gros-Louis McHugh, N. et Gentelet, K. (2021). *Boîte à outils des principes de la recherche en contexte autochtone : éthique, respect, équité, réciprocité, collaboration et culture*. CSSSPNQL, UQO et Réseau DIALOG. <https://cssspnql.com/produit/boite-a-outils-des-principes-de-la-recherche-en-contexte-autochtone-contributions-evaluees-par-les-pairs/>
- Battiste, M. (2013). *Decolonizing Education: Nourishing the Learning Spirit*. Purich Publishing.
- Beaudry, J.-L. et Perry, J. A. (2020). Levelling Up: Towards Decolonising Apprenticeship Learning. *Journal of Vocational Education & Training*, 13(October), 1-19. <https://doi.org/10.1080/13636820.2020.1833077>
- Black, K. (2015). Extracting Northern Knowledge: Tracing the History of Post-Secondary Education in the Northwest Territories and Nunavut. *Northern Review*, 40(1), 35-61.
- Brigham, S. (2006). Youth Apprenticeship Programs for Aboriginal Youth in Canada: Smoothing the Path From School to Work? *Canadian Journal of Native Education*, 29(2), 165-181.
- 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. <https://doi.org/10.1080/13636820.2017.1289553>
- Carney, R. (1983). The Canadian Inuit and Vocational Education: If not Reindeer Herding, How about Small Appliance Repair! *Études Inuit Studies*, 7(1), 85-116. <https://www.jstor.org/stable/pdf/42869369.pdf>
- Ceric, A., Small, F. et Morrison, M. (2022). What Indigenous Employees Value in a Business Training Programme: Implications for Training Design and Government Policies. *Journal of Vocational Education & Training*, 74(2), 228-248. <https://doi.org/10.1080/13636820.2020.1754886>
- Conseil scolaire des Premières Nations en éducation des adultes. (n. d.). *Mission*. <https://www.conseilscolaire-schoolcouncil.com/mission--mission.html>
- Deschênes, É. et Soumis, S.-A. (2023). Des dimensions pour mieux soutenir la persévérance scolaire des élèves des PNI dans un programme de formation professionnelle du secteur minier. *Revue de la persévérance et de la réussite scolaires chez les Premiers Peuples*, 5(1), 58-62.
- Edward M. O., Gallagher, R. J. et Aguilar, J. (2010). Fostering Collaboration with Culturally and Linguistically Diverse Families of Children with Moderate to Severe Disabilities. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 20(1), 28-40. <https://doi.org/10.1080/10474410903535372>
- Epstein, J. L. (2001). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools*. Westview.
- Gadbois, M.-È., Bruchesi, O., Sénécal, M.-N. et Dubé, F. (2024). La collaboration et le partenariat. Distinctions, caractéristiques et développement. Dans F. Dubé, M.-H. Giguère et F. Kanouté (dir.), *La collaboration et le partenariat pour le bien-être et la réussite éducative en contexte de diversité* (p. 13-57). Presses de l'Université du Québec.
- Gaudet, S. et Robert, D. (2018). *L'aventure de la recherche qualitative : du questionnement à la rédaction scientifique*. Les Presses de l'Université d'Ottawa.

- Gouvernement du Québec. (2024). *Étudier en formation professionnelle*. <https://www.quebec.ca/education/formation-professionnelle-education-adultes/la-formation-professionnelle/etudier-formation-professionnelle>
- Griffiths, A.-J., Alsip, J., Hart, S. R., Round, R. L. et Brady, J. (2021). Together We Can Do So Much: A Systematic Review and Conceptual Framework of Collaboration in Schools. *Canadian Journal of School Psychology*, 36(1), 59-85. <https://doi.org/10.1177/082957352095368>
- Gwynne, K., Rojas, J., Hines, M., Bulkeley, K., Irving, M., McCowen, D. et Lincoln, M. (2020). Customised Approaches to Vocational Education Can Dramatically Improve Completion Rates of Australian Aboriginal Students. *Australian Health Review*, 44(1), 7-14. <https://doi.org/10.1071/AH18051>
- Hamerton, H. R. et Henare, S. (2017). Evaluating Vocational Tertiary Education Programs in a Small Remote Community in Aotearoa, New Zealand. *Journal of Community Engagement and Higher Education*, 9(2), 30-47. <https://discovery.indstate.edu/jcehe/index.php/joce/article/view/386>
- Harry, B. (1997) Leaning Forward or Bending Over Backwards: Cultural Reciprocity in Working with Families. *Journal of Early Intervention*, 21(1), 62-72.
- Helme, S. (2005). Indigenous Students and Vocational Education & Training in Schools: Ladder of Opportunity or Corrugated Iron Ceiling? *Australian Journal of Education*, 49(2), 169-181. <https://doi.org/10.1177/00049441050490020>
- Hill, A. et Helme, S. (2005). VET in Schools for Indigenous Students: « Hands on », « Default », or Promising? . *International Journal of Training Research*, 3(1), 1-22. <https://doi.org/10.5172/ijtr.3.1.1>
- Hodgkins, A. P. (2013). *Regulation of Vocational Education and Training Fields in Northern Canada* [thèse de doctorat, Université d'Alberta]. ERA. https://era.library.ualberta.ca/items/c90c6ebe-2579-476c-b440-828ee0259db0/view/d1659d46-2ea4-41a3-b6c3-7e9f1999aecd/Hodgkins_Andrew_Fall2013.pdf
- Hodgkins, A. P. (2015). The Problem with Numbers: An Examination of the Aboriginal Skills and Employment Partnership Programme. *Journal of Vocational Education & Training*, 67(3), 257-273. <https://doi.org/10.1080/13636820.2015.1050444>
- Hodgkins, A. P. (2017). Challenging Transitions: Trades and Trade-Offs for Racialised Youth in Canada's Mining Industry. *International Studies in Sociology of Education*, 26(2), 121-137. <https://doi.org/10.1080/09620214.2016.1191967>
- Joncas, J. A., Edward, K., Moisan, S., Grisé, X.-M. et Lepage, J. (2022). Indigenous People in Vocational Education & Training from a Social Justice Perspective: An Overview of International Literature. *Journal of Vocational Education & Training*, 1(1), 63-86. <https://doi.org/10.1080/13636820.2022.2122539>
- Jorgensen, R. (2020). Creating Opportunities for Vulnerable Indigenous Learners to Succeed in Vocational Education. *The International Journal on Mathematics Education*, 52(3), 571-580. <https://doi.org/10.1007/s11858-019-01117-w>
- Kitchen, J., Hodson, J. et Raynor, M. (2013). Indigenous Teacher Education as Cultural Brokerage: A University/First Nations Partnership to Prepare Nishnawbe Aski Teachers. *International Education Journal : Comparative Perspectives*, 12(1), 119-134.
- Landry, C. et Gagnon, B. (1999). Les notions de partenariat et de collaboration induisent-elles un nouveau mode de recherche entre l'université et le milieu? *Cahiers de la recherche en éducation*, 6(2), 163-188. <https://doi.org/10.7202/1017002ar>

- Larivée, S. J., Kalubi, J.-C. et Terrisse, B. (2006). La collaboration école-famille en contexte d'inclusion : entre obstacles, risques et facteurs de réussite. *Revue des sciences de l'éducation*, 32(3), 525-543. <https://doi.org/10.7202/016275ar>
- Lawrence, K. (2006). Aboriginal Women Working in Vocational Training and Education: A Story from Central Australia. *Journal of Vocational Education & Training*, 58(4), 423-440. <https://doi.org/10.1080/13636820601005545>
- Lepage, J., Lusignan, T., Grisé, X.-M., Joncas, J. A., Gagné, A., Boudon, S. et Martin, C. (2023). Une approche innovante de partenariat entre les communautés autochtones et les centres de formation professionnelle. *Revue de la persévérance et de la réussite scolaires chez les Premiers Peuples*, 5(1), 76-79.
- MacKinnon, S. (2013). Healing the Spirit First: Aboriginal Second-Chance Learners in Three Inner City Programs. Dans J. Silver (dir.), *Moving Forward, Giving Back : Transformative Aboriginal Adult Education* (p. 49-60). Fernwood.
- Miller, C. (2005). *Aspects of Training that Meet Indigenous Australians' Aspirations: A Systematic Review of Research*. National Centre for Vocational Education Research (NCVER). https://www.ncver.edu.au/_data/assets/file/0018/5823/sr4002.pdf
- Ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport. (2007). *Des jeunes en chemin vers la formation professionnelle : parcours et motivations*. <https://numerique.banq.qc.ca/patrimoine/details/52327/46632>
- Ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport. (2008). *Indicateurs de l'éducation — Édition 2008*. MELS.
- Ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport. (2006). *Les services d'accueil, de référence, de conseil et d'accompagnement dans les commissions scolaires — Cadre général, Québec, Direction de l'éducation des adultes et de l'action communautaire*. <https://www.quebec.ca/education/prescolaire-primaire-et-secondaire/accompagnement-soutien-eleves/accompagnement-orientation-scolaire-professionnelle/documents-personnel-sarca>
- Ministère du Travail, de l'Emploi et de la Solidarité sociale (2019). *Plan stratégique 2019-2023*.
- Moore, J., Wendt, S., Rigney (Ngarrindjeri), C. et Bastian, C. (2023). Aboriginal Cultural Safety: A Case Study of Collaborative Practice at the Intersection of Family Violence and Child Protection. *Australian Social Work*, 76(2), 203-216. <https://doi.org/10.1080/0312407X.2022.2078220>
- Nations Unies. (2007). *Déclaration des Nations Unies sur les droits des Peuples autochtones*. https://social.desa.un.org/sites/default/files/migrated/19/2018/11/UNDRIP_F_web.pdf
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2021). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (5^e éd.). Armand Colin.
- Rock, J., Coulombe, S. et Couture, C. (2023). Vers l'autodétermination : proposition d'un modèle pour repenser la formation professionnelle des Premiers Peuples. *Revue de la persévérance et de la réussite scolaires chez les Premiers Peuples*, 5(1), 20-23.
- Smith, E. et Smith, A. (2011). Does the Availability of Vocational Qualifications through Work Assist Social Inclusion? *Education + training*, 53(7), 587-602. <https://doi.org/10.1108/00400911111171986>

- St-Pierre, C. (2000). Le développement de la formation professionnelle : les orientations et réformes récentes au Québec. Dans D. G. Tremblay et P. Doray (dir.), *Vers de nouveaux modes de formation professionnelle? Rôles des acteurs et des collaborations* (p. 32-42). Presses de l'Université du Québec.
- Statistique Canada. (2023). *Niveau de scolarité postsecondaire et résultats sur le marché du travail chez les peuples autochtones au Canada, résultats du Recensement de 2021*. <https://www150.statcan.gc.ca/n1/pub/75-006-x/2023001/article/00012-eng.htm>
- Taylor, A. (2006). The challenges of partnership in school-to-work transition. *Journal of Vocational Education & Training*, 58(3), 319-336. <https://doi.org/10.1080/13636820600955716>
- Twyford, K., Crump, S. et Anderson, A. (2009). Satellite Lessons: Vocational Education and Training for Isolated Communities. *Rural Society*, 19(2), 127-135. <https://doi.org/10.5172/rsj.19.2.127>
- Verdon, S. Wong, S. et McLeod, S. (2016). Shared Knowledge and Mutual Respect: Enhancing Culturally Competent Practice through Collaboration with Families and Communities. *Child Language Teaching and Therapy*, 32(2), 205-221. <https://doi.org/10.1177/0265659015620254>
- Wallace, R., Manado, M., Curry, C. et Agar, R. (2008). Working from Our Strengths: Partnerships in Learning. *International Journal of Training Research*, 6(2), 75-91. <https://doi.org/10.5172/ijtr.6.2.75>
- Young, M., Guenther, J. et Boyle, A. (2007) *Growing the Desert: Educational Pathways for Remote Indigenous People*. National Centre for Vocational Education Research (NCVER). <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED499683.pdf>