



PROJECT MUSE®

Complexités, Capacités, Communautés

Pence, Alan, Benner, Allison

Published by University of Victoria Libraries

Pence, Alan and Allison Benner.

Complexités, Capacités, Communautés: Changer le discours sur le développement dans l'éducation, la protection et le développement de la petite enfance.

University of Victoria Libraries, 2015.

Project MUSE.muse.jhu.edu/book/73143.



➔ For additional information about this book

<https://muse.jhu.edu/book/73143>

Access provided at 2 Apr 2020 20:39 GMT with no institutional affiliation



This work is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/).

CHAPITRE 3

PROMOUVOIR LES CAPACITÉS DANS LE DOMAINE DU DPE : APPRENDRE DES COMMUNAUTÉS

Dans les premières pages de ce livre, nous avons introduit brièvement le programme de partenariat avec les Premières nations (PPPN). En effet, ce livre et les idées qu'il traite ont vu le jour avec le PPPN. Le PPPN était un programme d'éducation du premier cycle présentiel, endogène à la communauté et qui a vu le jour à travers des partenariats avec les communautés indigènes de l'Ouest du Canada. Une bonne partie de la philosophie de l'Université virtuelle sur le développement de la petite enfance (UVDPE), son approche du programme d'enseignement et l'accent mis sur l'éducation pour promouvoir les capacités communautaires se sont d'abord développés à travers des partenariats avec les Premières nations. L'approche de développement communautaire du PPPN s'est avérée très efficace pour se pencher sur les initiatives plus larges, au niveau national, entreprises à l'UVDPE africaine et les activités connexes discutées dans les chapitres suivants.

Programme de partenariat des Premières nations (1989-2006)

Le PPPN a été créé en 1989 lorsque le Conseil tribal de Meadow Lake (CTML) au nord du Saskatchewan a pris contact avec Alan Pence pour lui demander un partenariat avec le Conseil afin de développer une approche culturellement appropriée de la formation des premières années dans leur neuf communautés. Cette invitation a finalement abouti à 10 partenariats avec les organisations des Premières nations entre 1990 et 2006, dont les succès ont été largement documentés au fil des ans (Pence, Kuehne, Greenwood & Opekokew, 1993; Pence & McCallum, 1994; Ball & Pence, 2002, 2006; voir www.fnpp.org pour des références supplémentaires³).

L'invitation de Meadow Lake résulte de la conviction du Conseil tribal qui considérait que pour créer des communautés solides sur le plan social et économique, il fallait répondre aux besoins de services de protection pour les enfants, « développés, gérés et administrés par notre propre peuple » (Conseil municipal de Meadow Lake, 1989). Au fil des ans, le Conseil a travaillé avec divers établissements post-secondaires et a souhaité éviter de reproduire certaines des expériences négatives, tels que les programmes de certificats et de diplômes « n'aboutissent à rien » et qui ne menaient pas à des programmes diplômants, était culturellement inappropriés, ou avaient un contenu non adéquat, et les programmes qui éloignaient les membres importants de la communauté de leur foyer, certains ne revenant jamais. Alors que le Conseil avait déjà pris des contacts avec plusieurs établissements plus proches, qui pour certains avaient indiqué disposer de programmes d'éducation indigène pour la petite enfance, la plupart de ces programmes étaient d'une construction et d'un contenu très occidental, avec un « saupoudrage » ou un vernis de contenu aborigène qui représentait des éléments de diverses cultures aborigènes. Aucun des programmes n'avait de contenu Cree ou Dene spécifique aux communautés de Meadow Lake, et le Conseil a donc poursuivi sa recherche.

Cette recherche l'a mené à Pence à l'École de la protection de l'enfant et des jeunes à l'Université de Victoria, une institution à plus de 2500 km de leurs communautés, qui avait été le représentant canadien d'une initiative « de reconceptualisation de l'enfance » basée en Europe (Qvortrup et al., 1987) qui l'avait amené à remettre en question certains des discours occidentaux dominants concernant l'éducation de la petite enfance (EPE) (voir Moss & Pence, 1994). Cet intérêt à « repenser » l'EPE lui a conféré « un intérêt académique » aux yeux du CTML. La réaction première de Pence a été que l'Université de Victoria était un choix improbable, étant donné les distances, l'absence de travaux axés sur les indigènes dans son département à l'époque, et les plus de 13 années qui s'étaient écoulées depuis qu'il avait participé aux travaux avec les communautés indigènes. Mais le directeur exécutif s'est fait insistant et considérait que le financement pouvait être assuré ; ils ont donc convenu d'établir un partenariat

³ Le PPPN, comme l'UVDPE et d'autres initiatives abordées plus loin dans ce livre, ont été possibles grâce à de petites équipes de personnes engagées travaillant ensemble, sur les sites partenaires et à l'UVic. Pour l'équipe du projet CTML basée à l'UVic, l'engagement de Lynette Jackson et de Margo Greenwood à l'UVic a été essentiel aux succès enregistrés. Jessica Ball a rejoint le PPPN en 2004 au moment de la fourniture du 3e programme et est restée pour devenir la première co-directrice, avant de devenir pour les derniers programmes, la directrice du PPPN au moment où les travaux de Pence ont commencé à se concentrer de plus en plus sur l'Afrique en 2000/2001.

pour élaborer une proposition et créer une approche différente de ce que le Conseil avait commencé à rencontrer dans sa recherche.

Une série de réunions en 1990 incluant des représentants de la communauté, du personnel universitaire travaillant sur le projet, et plusieurs conseillers internationaux qui eux-mêmes étudiaient des possibilités innovantes au cœur de la pratique et de la théorie, ont donné naissance à une approche respectueuse et créative du partenariat et de possibilités de programmes. Les partenaires à ces réunions ont opté pour un programme qui serait guidé non par un plan détaillé, mais par un certain nombre de principes clés incluant :

- Un engagement communautaire permanent et l'initiation de la communauté ;
- Une orientation éducative et un parcours de carrière ;
- L'évaluation de la nécessité de services de plus grande envergure pour l'enfant et les jeunes au sein des communautés ;
- Une approche respectueuse « à tous égards » des diverses connaissances ;
- L'adhésion au principe d'autonomisation ; et
- La conception de l'enfant au sein d'un contexte écologique.

Le programme élaboré qui a vu le jour a été appelé « programme d'enseignement génératif » indiquant que le programme d'enseignement réel que connaissaient les apprenants serait généré à travers un processus d'échanges dans lequel les participants s'impliquaient dialogiquement dans diverses sources de connaissances, incluant la connaissance locale (communiquée essentiellement par les anciens), la connaissance occidentale (véhiculée essentiellement à travers des livres, les documents de cours, et les présentations des instructeurs), et la connaissance des expériences propres aux étudiants (Pence, Kuehne, Greenwood, & Opekokew, 1993; Pence & McCallum, 1994). Contrairement à la plupart des programmes d'enseignement post-secondaire, incluant des cours à l'Université de Victoria, le contenu des PPPN n'était ni prédéterminé ni statique, mais plutôt indéterminé et dynamique. Le programme d'enseignement génératif est axé sur la stimulation d'un processus d'apprentissage en constante expansion, plutôt que sur le transfert d'un produit éducatif préformé.

La mise en place d'un programme d'enseignement génératif s'est faite au travers d'une « architecture ouverte », une structure qui non seulement permettait, mais en fait *exigeait* la présence d'informations et de connaissances

au-delà du programme d'enseignement type axé sur l'Occident et que l'on trouve dans la plupart des programmes post-secondaires sur la petite enfance. Cette connaissance ne se trouvait pas dans des textes établis, et ne faisait pas non plus partie de la base de connaissances des instructeurs non communautaires – elle provenait des élèves à travers les individus que la communauté considérait comme des détenteurs appropriés de la connaissance. La grande majorité de ces détenteurs de connaissances n'avait pas de diplôme universitaire—en effet, la plupart n'avait pas de diplômes de fin d'études secondaires. Mais ils possédaient des connaissances acquises à travers des expériences dans la communauté et jouissaient du respect des membres de la communauté.

L'approche adoptée était cohérente avec les souhaits de la communauté qui voulait préparer ses membres à travailler dans la réserve et hors de la réserve. Cependant cette approche « qui sort des sentiers battus » tant sur le plan de ce qui serait considéré comme des connaissances appropriées que sur le plan de l'éventail d'individus qui pourraient fournir cette connaissance—depuis les instructeurs accrédités par l'université jusqu'aux anciens locaux—était une approche que Pence souhaitait piloter avant de proposer que l'ajout du programme au calendrier de l'université. Le processus de développement—encourageant une approche non traditionnelle de l'enseignement post-secondaire tout en étant ancré dans une institution traditionnelle—était un défi considérable, notamment dans le climat académique de l'époque. Des années plus tard, dans le cadre de l'étude d'une initiative post-secondaire indigène australienne, Pence a eu la possibilité de réfléchir à ce processus avec un administrateur universitaire de haut niveau et un leader indigène sur le campus (voir Pence, Anglin, & Hunt-Jinnouchi, 2010). À travers ses travaux, il apparaissait clairement que le PPPN en s'intéressant à l'éducation indigène, aux niveaux pré-primaire et post-secondaire, était très en avance sur son temps.

Le modèle de programmes d'enseignement génératif était piloté par le Conseil tribal de Meadow Lake entre 1990 et 1993, et évalué à l'extérieur par une équipe universitaire (Cook, Marfo, & Tharp, 1993) ainsi que par les anciens dans le cadre d'une évaluation organisée par le Conseil (Jette, 1993). Les deux évaluations ont été très positives dans leur appréciation du programme. Cependant, l'évaluation menée par les anciens a donné un aperçu intéressant des impacts plus larges du modèle sur le développement communautaire. Jette a noté l'effet d'entraînement découlant de l'inclusion de membres importants de la communauté dans l'élaboration du programme d'enseignement : « La participation des anciens au programme de protection de l'enfant indien... a permis de raviver la fierté culturelle et les systèmes de valeurs traditionnelles... Il est évident que leur participation est en train de modifier les communautés des

Premières nations et les impacts positifs expérimentés continueront dorénavant à profiter à la population... » (1993, p. 59, 60).

Les informations obtenues par les deux séries d'évaluation du pilote du lac Meadow se sont avérées extrêmement importantes lorsque Pence et ses collègues ont répondu aux demandes ultérieures de neuf autres communautés autochtones de l'ouest du Canada pour offrir un programme de formation/d'enseignement (qui collectivement forment le PPPN). Par exemple, les évaluations montraient que la force et la durabilité du pilote de Meadow Lake résidait partiellement dans le travail, l'analyse préalable et la prise de décision du Conseil tribal de Meadow Lake avant de prendre contact avec l'Université de Victoria. Les rôles de ce partenariat étaient clairs dès le départ. L'Université étant un partenaire évident dans la réalisation d'un rêve du Conseil, et le Conseil devait prendre les rênes pour coordonner cette initiative, une approche qui a profité à la communauté d'une façon qui n'aurait pas été possible si l'Université avait conduit le processus. Suite au pilote de Meadow lake, le PPPN s'est efforcé d'inclure cet apprentissage dans d'autres partenariats.

Par exemple, une communauté autochtone a contacté le Programme vers le milieu des années 1990 et indiqué qu'elle aimerait offrir ces cours dans sa communauté mais ne pouvait identifier aucun ancien qui aiderait à relayer les connaissances traditionnelles. Les leaders du PPPN ont indiqué à la communauté que ce programme d'éducation particulier ne reposait pas sur une « batterie » (université) pour permettre l'apprentissage, mais sur deux : la communauté et l'université. Six mois plus tard, la communauté a présenté deux anciens et le programme a pu commencer. Trois ans plus tard, lors de la cérémonie des diplômes, ils ont non seulement célébré les réalisations des étudiants, mais également le travail de cinq anciens qui avaient partagé leur connaissance avec les étudiants pendant la période du programme.

La participation des anciens et d'autres personnes respectées en tant que détenteurs de la connaissance et qui partagent la connaissance dans les programmes PPPN constituait une dynamique importante des programmes. Dans certaines communautés, de rares jeunes parlent leurs langues autochtones, il fallait donc traduire les mots des anciens. La situation a amené certaines communautés à lancer alors un programme en langue locale pour les étudiants et pour les autres membres de la communauté. Le problème de la traduction était apparu clairement lors d'une des sessions à laquelle Pence a assisté, au cours de laquelle des étudiants ont demandé à l'ancien de traduire le terme soignant dans la langue maternelle. Il a répondu en indiquant qu'il n'y avait pas de terme générique équivalent—le rôle de soignant dépendant de la relation entre

COMPLEXITÉS, CAPACITÉS, COMMUNAUTÉS

celui qui reçoit et celui qui dispense des soins. Une fois que l'ancien connaissait cette relation, il pouvait proposer un terme et également décrire ce que fournir des soins englobe. Ces discussions ont élargi les bases de connaissance des étudiants, des enseignants, des auteurs, et l'ensemble des connaissances dans le domaine de l'EPE. Une diplômée du PPPN a parfaitement compris une partie importante de la philosophie et de l'inspiration du programme lorsqu'elle a noté : « Faire partie de ce programme c'est comme avoir le meilleur de deux mondes. Nous adorons apprendre ce que les chercheurs ont trouvé concernant le développement de l'enfant... et nous adorons en apprendre plus sur notre propre culture et sur la façon dont nous pouvons l'utiliser pour aider les enfants de notre communauté. » (Commentaire d'évaluation de l'étudiant Lil'wat).

À la fin des années 90, une évaluation des sept premières prestations de PPPN a révélé que les taux d'achèvement du niveau de diplôme (deux ans) avaient plus que doublé par rapport à ceux d'autres programmes axés sur les indigènes et offerts pendant la même période : 77 % pour le PPPN, contre 40 % pour tous les autres programmes post-secondaires indigènes au Canada (Statistics Canada, 2001). En outre, 95 % des diplômés vivaient toujours dans leur communauté, travaillant sur les programmes de rétention communautaire, et près de 90 % avaient soit créé un nouveau programme pour l'enfant, soit travaillaient dans le cadre d'un programme d'enseignement à distance, ou poursuivaient leurs études (Ball & Pence, 2001).

Le fait que le leadership et la génération des connaissances soient enracinés dans les communautés participantes expliquait le succès sans précédent des prestations PPPN. Les programmes PPPN ont donné des résultats au niveau individuel et communautaire. Pour reprendre les propos de Marie McCallum, directrice du programme sur la protection de l'enfant indien : « Comme la communauté était invitée dans la classe et que l'apprentissage des étudiants s'élargissait à la communauté, les répercussions de la formation ne se limitaient pas à la cohorte des élèves. Il y avait un effet d'entraînement qui touchait tous les aspects de notre réflexion en tant que communautés et de nos actions envers les jeunes enfants et leurs familles. Chacun s'en trouvait transformé. » (McCallum cité à Jette, 1993).

Le PPPN a généré des expériences positives et transformatrices pour les participants au programme, les membres de la communauté, et plus largement pour l'écosystème socioculturel. L'évaluation indiquait que dans les prestations PPPN, le modèle d'enseignement génératif a abouti à des résultats éducatifs et professionnels sans précédent et des transformations personnelles et communautaires qui vont bien au-delà de la classe. Les partenariats ont

créé de nouvelles relations interpersonnelles, de nouveaux rapports avec les communautés culturelles et les principales institutions, de nouveaux modes d'enseignement et d'apprentissage, de nouvelles connaissances et de nouveaux modèles ou des modèles syncrétiques pour soutenir les enfants et les familles. Ces résultats n'auraient pas été possibles sans un cadre principal de fourniture de programmes, conduit de l'extérieur, prédéterminé. Dans les programmes, les diplômés ont vu leur succès non seulement sur le plan de leur réussite scolaire, mais également sur le plan de leur rôle émergent en tant qu'avocat communautaire et en tant que ressources respectées pour les membres et les amis de leur famille.

L'évaluation a identifié les bénéficiaires suivants du programme :

- Les membres de la communauté qui sont devenus des stagiaires/ étudiants dans le programme étaient les bénéficiaires les plus immédiats.
- Les enfants des stagiaires en profitaient également du fait de la formation de leurs parents.
- Les parents bénéficiaient d'une protection organisée de l'enfant et d'autres services de soutien qui les aidaient à s'occuper de leurs enfants et qui exposaient leurs enfants à la culture et au langage indigènes.
- Les anciens dans la communauté profitaient d'un rôle valorisé dans le programme de formation, d'un forum pour partager leur sagesse et leur expérience et d'opportunités à tisser de nouvelles relations avec les jeunes générations de leur communauté.
- Les administrateurs/organiseurs communautaires bénéficiaient de l'expérience de partenariat et de la multiplication de professionnels compétents dans leur communauté.
- Les membres de l'équipe universitaire profitaient des opportunités d'établir des passerelles avec les communautés indigènes, d'acquérir des connaissances sur les constructions indigènes de l'enfance, la protection et le développement et d'envisager de nouvelles voies pour que l'enseignement et la formation post-secondaires soient pertinents, accessibles, et soutiennent les cultures indigènes.

L'évaluation a identifié également cinq conditions préalables permettant les processus d'enseignement et d'apprentissage qui ont abouti à ces résultats positifs :

- Le partenariat, notamment une participation réciproque guidée de la communauté et de partenaires institutionnels volontaires ;

COMPLEXITÉS, CAPACITÉS, COMMUNAUTÉS

- Les prestations communautaires qui ont permis l'inclusion de la communauté dans toutes les phases de la planification, de l'offre et du perfectionnement du programme ;
- La participation de la cohorte d'étudiants à son propre développement professionnel ;
- L'architecture ouverte du programme d'enseignement qui exigeait la contribution de la communauté (« deux batteries ») ; et
- La facilitation par la communauté de la contribution culturelle au programme d'enseignement (normalement à travers les anciens et d'autres instructeurs respectés, certains enseignant en langues indigènes).

Les récits des participants suggéraient que les effets combinés de ces conditions étaient à l'origine de la réussite de ces partenariats. Ensemble, ces conditions ont permis que le processus de formation ainsi que le contenu du programme d'enseignement soient adaptés sur le plan culturel et ouverts sur le plan social. De même, le programme de formation a abouti à des résultats conformes aux objectifs communautaires. Par opposition à l'attitude coloniale présomptueuse de savoir ce qui est le mieux pour les populations indigènes, le modèle PPPN supposait que les communautés des Premières nations étaient mieux à même de définir les objectifs de leur communauté pour leurs enfants et leurs familles.

L'enthousiasme des communautés des Premières nations pour l'approche générative a abouti à des partenariats avec non seulement les communautés tribales (plus de 50 communautés et 10 organisations tribales), mais également avec trois collèges universitaires qui étaient géographiquement plus proches des communautés. Deux des trois collèges universitaires continue à offrir un programme de deux ans, maintenant des décennies après le premier partenariat, avec des collèges universitaires ayant eu un accès complet aux programmes, à la philosophie et à la dynamique de mise en œuvre qui le sous-tendent. L'Institut de technologie indien de la Saskatchewan (SIIT) a touché cinq conseils tribaux supplémentaires dans cette province, et dans certains cas avec des offres multiples, et le Malaspina College (aujourd'hui Vancouver Island University) a le même historique d'offres sur le long terme en Colombie Britannique. En bref, le PPPN a offert une alternative pour intégrer l'enseignement post-secondaire et l'aide au développement qui pourrait être adaptée, dans d'autres programmes d'éducation et d'initiatives de promotion des capacités dans de nombreux cadres de services à la personne au Canada – et comme nous le verrons dans les chapitres suivants, dans d'autres parties du monde également.

Références:

- Ball J., & Pence, A. (2001). *Constructing knowledge and training curricula about early childhood care and development in Canadian aboriginal communities*. Toronto, ON: Caledon Institute of Social Policy.
- Ball, J., & Pence, A. (2002). A 'generative curriculum model' for supporting child care and development programs in First Nations communities. *Journal of Speech-Language Pathology and Audiology*, 25(2), 114-124.
- Ball, J., & Pence, A. (2006). *Supporting indigenous children's development: Community-university partnerships*. Vancouver, Canada: UBC Press.
- Cook, P., Marfo, K., & Tharp, R. (1993). *Evaluation of the First Nations Partnerships Program at Meadow Lake Tribal Council*. Rapport non publié.
- ECDVU. (2000). *An examination of ICT capacity in sub-Saharan Africa*. Rapport non publié.
- Jette, D. (1993). *Meadow Lake Tribal Council Indian child care program evaluation*. Rapport non publié au Conseil tribal de Meadow Lake.
- Meadow Lake Tribal Council (1989) Vision statement. Rapport non publié au Conseil tribal de Meadow Lake, Saskatchewan.
- Moss, P., & Pence, A. R. (Eds.). (1994). *Valuing quality in early childhood services: New approaches to defining quality*. New York & Londres: Teachers College Press et Paul Chapman Publishers.
- Pence, A. (1998). *Proposal to establish a university without walls*. Manuscrit non publié.
- Pence, A., Anglin, J., & Hunt-Jinnouchi, F. (2010). Creating space for innovation. *Ngoonjook Journal*.
- Pence, A., Kuehne, V., Greenwood, M., & Opekokew, M. R. (1993). Generative curriculum: A model of university and First Nations cooperative, post-secondary education. *International Journal of Educational Development*, 13(4), 339-349.
- Pence, A., & McCallum, M. (1994). Developing cross-cultural partnerships: Implications for child care quality research and practice. Dans P. Moss. & A.R. Pence (Eds.). *Valuing quality in early childhood services: New approaches to defining quality*. New York & Londres: Teachers College Press et Paul Chapman Publishers.

COMPLEXITÉS, CAPACITÉS, COMMUNAUTÉS

Qvortrup, J., Sgritta, G. B., Hengst, H., & Krusselbert, H-G. (1987). The sociology of childhood, [Numéro spécial], *International Journal of Sociology*, 17(3).

Statistics Canada. (2001). *Aboriginal peoples survey*. Ottawa: Gouvernement du Canada.