



Enjeux politiques clés de l'éducation des Autochtones :

une approche fondée sur les faits



cmecc

Conseil des
ministres
de l'Éducation
(Canada)

Council of
Ministers
of Education,
Canada

Fondé en 1967, le CMEC donne aux ministres de l'Éducation du Canada une voix collective et leur permet d'exercer leur leadership en éducation aux échelons pancanadien et international. L'organisme aide les provinces et territoires à assumer la responsabilité constitutionnelle qui leur est conférée au chapitre de l'éducation

•

Enjeux politiques clés de l'éducation des Autochtones : une approche fondée sur les faits

Également disponible en anglais sous titre
Key Policy Issues in Aboriginal Education: An Evidence-Based Approach

Rapport préparé par:
Dr. Jane Friesen et Dr. Brian Krauth

•

Le présent rapport a été produit aux termes d'un contrat signé par le Conseil des ministres de l'Éducation (Canada) [CMEC].
Les opinions qui y sont exprimées sont celles des auteures et pas nécessairement celles du CMEC.

•

CONSEIL DES MINISTRES DE L'ÉDUCATION (CANADA)
95, AVENUE ST CLAIR OUEST, BUREAU 1106
TORONTO (ONTARIO) M4V 1N6
CANADA
INFORMATION@CMEC.CA
© 2012 CONSEIL DES MINISTRES DE L'ÉDUCATION (CANADA)

TABLE DES MATIÈRES

| | |
|---|----|
| SOMMAIRE | 1 |
| PARTIE 1 – Déterminer les lacunes en matière de données et d'information | 5 |
| 1. Introduction | 6 |
| 2. De quelle façon des données et de l'information de meilleure qualité pourraient elles contribuer à l'élaboration des politiques? | 6 |
| 2.1 Déterminer les besoins des élèves | 7 |
| 2.2 Appuyer la prise de décisions stratégique | 7 |
| 2.3 Augmenter la reddition de comptes | 8 |
| 3. Lacunes en matière de données clés | 8 |
| 3.1 Identifier les élèves autochtones | 8 |
| 3.2 Mesurer les résultats des élèves | 11 |
| 3.3 Évaluer les environnements scolaires | 16 |
| 3.4 Mesurer le développement de la petite enfance | 16 |
| 3.5 Mesurer les obstacles à la réussite | 17 |
| 4. Lacunes relatives à l'information clé | 19 |
| 4.1 Financement provincial/territorial de l'éducation primaire et secondaire | 19 |
| 4.2 Éducation de la petite enfance | 22 |
| 4.3 Mise à contribution de la collectivité et des parents | 23 |
| 4.4 Programmes relatifs à la langue et à la culture | 24 |
| 5. Résumé | 26 |

| | |
|---|----|
| PARTIE 2 – Renforcer les données et l’information | 29 |
| 1. Renforcer les données administratives | 30 |
| 2. Renforcer l’information | 36 |
| 2.1 Concevoir les évaluations dans les programmes | 37 |
| 2.2 Faciliter l’évaluation par des chercheuses et chercheurs | 40 |
| 3. Aller de l’avant : collaborer au moyen de partenariats et de réseaux | 44 |
| 4. Conclusion | 45 |
| ANNEXE I – Processus d’entrevue avec les répondantes et répondants clés | 47 |
| ANNEXE II – Utilisation de l’information pour appuyer l’élaboration des politiques : exemples | 52 |
| Bibliographie | 65 |

SOMMAIRE

Dans *L'Éducation au Canada – Horizon 2020*, les ministres de l'Éducation des provinces et des territoires, par l'entremise du Conseil des ministres de l'Éducation (Canada) [CMEC], ont fait part de leur engagement d'améliorer les résultats des élèves autochtones et de combler l'écart entre les élèves autochtones et non autochtones au chapitre du rendement scolaire et des taux d'obtention de diplôme, à titre de domaines clés d'intérêt. Une des stratégies articulées dans le *Plan d'action du CMEC pour l'éducation des Autochtones* pour combler cet écart relatif aux résultats est de « renforcer la capacité de la prise de décisions basée sur les faits ». Pour se rapprocher de cet objectif, le CMEC a commandé un rapport pour étudier les façons d'obtenir des données et de l'information de meilleure qualité, afin d'appuyer les instances dans leurs efforts visant à améliorer le rendement scolaire et le niveau de scolarité des élèves autochtones des écoles primaires et secondaires des provinces et des territoires.

PARTIE 1 – DÉTERMINER LES LACUNES EN MATIÈRE DE DONNÉES ET D'INFORMATION

Une série d'entrevues a été menée auprès de répondantes et répondants provenant d'organisations autochtones pancanadiennes et régionales (OAP et OAR) et de ministères provinciaux et territoriaux de l'Éducation. Ces répondantes et répondants ont souligné que l'information doit être produite au moyen d'un processus éthique qui engendre la confiance et ont également révélé trois façons clés dont les données et l'information peuvent contribuer à l'élaboration des politiques au chapitre de l'éducation des Autochtones :

- en déterminant l'emplacement et les besoins des élèves autochtones, en vue d'améliorer la qualité et la mise en œuvre des programmes;
- en éclairant et en influençant la prise de décisions stratégique quant aux politiques et aux programmes judicieux;
- en augmentant la reddition de comptes envers les parties intéressées, grâce à la documentation des défis, des activités, des progrès et des réussites au chapitre de l'éducation des Autochtones, ainsi qu'à la mise en commun des résultats inhérents.

La première partie du rapport évalue, les données et l'information existantes en lien avec ces objectifs et détermine, les principales lacunes qui s'y rapportent. Les importantes lacunes en matière de données ont été identifiées dans six domaines clés :

- Le processus de collecte de données qui permet d'identifier les élèves autochtones continue de faire face à des défis considérables.
- La disponibilité des résultats découlant des évaluations menées dans chaque instance au sujet des élèves autochtones est limitée.

- Il est signalé qu'il existe relativement peu de mesures susceptibles de répondre aux souhaits des parents et des collectivités autochtones de veiller au bien-être social, physique et spirituel des individus et des collectivités tout au long du cycle de la vie.
- Les données concernant les obstacles spécifiques au rendement des élèves autochtones, comme l'absentéisme scolaire et les transitions entre les systèmes d'éducation, ne sont pas recueillies et/ou communiquées de façon régulière.
- En général, les données qui permettent de mesurer les efforts et les progrès accomplis pour surmonter les obstacles spécifiques au rendement des élèves autochtones ne sont pas disponibles.
- Les outils d'évaluation de l'éducation de la petite enfance ne sont pas administrés de façon uniforme et ne sont pas toujours considérés comme étant fiables.

Les lacunes spécifiques, en matière d'information concernant quatre domaines liés aux politiques et aux programmes qui sont contestés, onéreux, ou les deux, et pour lesquels l'information actuelle nécessaire pour en évaluer l'efficacité est insuffisante, ont été soulignées, à savoir :

- le rôle du financement ciblé pour l'éducation des Autochtones dans le but d'obtenir des améliorations tangibles en ce qui a trait aux objectifs de base de l'éducation;
- les effets des programmes d'éducation de la petite enfance sur les résultats des enfants autochtones;
- l'efficacité d'interventions précises pour accroître la mise à contribution des parents et des collectivités à l'égard du système d'éducation;
- l'incidence des soutiens efficaces à la langue et à la culture pour les autres résultats scolaires.

PARTIE 2 – RENFORCER LES DONNÉES ET L'INFORMATION

La deuxième partie du rapport vise à donner un aperçu des étapes concrètes et rentables que les instances pourraient suivre pour combler les lacunes relatives aux données et à l'information et pour faciliter la création d'une base solide pour l'élaboration de politiques stratégiques efficaces en matière d'éducation des Autochtones.

Les instances pourraient développer et améliorer leurs données administratives et liées aux évaluations en étendant les efforts actuels dans les domaines suivants.

- **Auto-identification autochtone** : recueillir des données à partir d'un identificateur d'état autochtone normalisé qui permet de faire la distinction entre les élèves des Premières nations et des collectivités métisses et inuites hors réserve et dans les réserves; examiner les variations des taux d'auto-identification autochtone et interpréter les tendances relatives aux résultats

à la lumière de ces variations; déployer des efforts supplémentaires pour permettre une transparence et une communication claire avec les communautés autochtones en ce qui a trait à l'utilisation des données afin d'identifier les élèves autochtones.

- **Portée et fréquence de la collecte des données :** améliorer la collecte et la diffusion des mesures du niveau d'instruction et des taux d'achèvement des études secondaires de façon distincte pour les élèves des Premières nations et des collectivités métisses et inuites; faire passer des tests normalisés en numératie et en littératie à tous les élèves de plusieurs années scolaires de façon annuelle; mettre au point et utiliser des outils d'évaluation pour mesurer le rendement des élèves autochtones qui ne participent pas aux tests normalisés; effectuer des évaluations annuelles du développement de la petite enfance des élèves de la maternelle; établir des rapports à propos des données sur la présence scolaire; mettre au point des indicateurs de l'environnement scolaire et en établir des rapports, notamment en ce qui a trait au nombre d'enseignantes et enseignants et d'administratrices et administrateurs autochtones, à la disponibilité de l'enseignement de la langue traditionnelle, ainsi qu'à la connaissance et aux attitudes du personnel enseignant et du personnel administratif.
- **Liens en matière de données :** maintenir des numéros d'identification des élèves constants qui permettent la création de dossiers longitudinaux des élèves; relier les dossiers scolaires à d'autres sources de données administratives, comme celles des systèmes de soins de santé et de l'aide sociale, afin de présenter des mesures de résultats globaux.

Les provinces et les territoires peuvent appuyer la création d'une base d'information probante en encourageant et en facilitant l'analyse des données administratives, par des chercheuses et chercheurs externes, et ce, au moyen de trois types d'initiatives.

- **Incorporer l'évaluation à la conception et à la mise en œuvre de nouveaux programmes et de nouvelles politiques.** Parmi les mesures appropriées, citons les exemples suivants : introduire un élément aléatoire pour l'accès aux programmes lorsque le nombre d'élèves qui souhaitent s'inscrire à un programme donné dépasse le nombre de places disponibles; accorder l'accès aux programmes d'après un classement observable des élèves ou des écoles; mettre en œuvre de nouveaux programmes au fil du temps.
- **Donner aux chercheuses et chercheurs un accès aux dossiers administratifs abordable en temps opportun.**
- **Mettre en commun avec les chercheuses et chercheurs les connaissances relatives aux programmes, aux politiques et aux communautés.**

PROCHAINES ÉTAPES

Pour qu'une stratégie relative aux données et à l'information soit fructueuse, elle doit être conçue de façon à minimiser les biais implicites, à éviter de décourager les autres voix, à maintenir une vue d'ensemble et à se concentrer sur des questions pour lesquelles les données et l'information peuvent

fortement éclairer, d'une nouvelle façon, des orientations stratégiques ou des programmes contestés qui absorbent des ressources substantielles. La réussite nécessitera une communication et une collaboration importantes et continues entre les communautés, les organisations autochtones, les éducatrices et éducateurs, les administratrices et administrateurs, les responsables de l'élaboration des politiques et les chercheuses et chercheurs.

Les prochaines mesures spécifiques que les provinces et les territoires peuvent prendre à la lumière des conclusions du présent rapport comprennent les éléments suivants :

- En concertation avec les parties autochtones intéressées, examiner les procédures actuelles de production de rapports et de collecte de données administratives et liées aux évaluations par rapport aux limitations précises identifiées dans le présent rapport, et étudier les stratégies recommandées pour surmonter les obstacles inhérents.
- Amorcer des discussions ou nouer des liens plus étroits avec les chercheuses et chercheurs quantitatifs qui s'intéressent à l'éducation des Autochtones afin de favoriser l'analyse éthique et rentable des données administratives provinciales/territoriales qui peuvent éclairer l'élaboration des politiques. Plus particulièrement :
 - explorer différentes façons de rassembler les provinces, les territoires, les chercheuses et chercheurs quantitatifs intéressés et les parties autochtones intéressées pour discuter des recommandations énoncées dans le rapport, cerner les domaines d'intérêt commun et créer des occasions propices à une collaboration plus étroite;
 - inciter les chercheuses et chercheurs externes à examiner, en concertation avec les parties autochtones intéressées, la façon dont l'évaluation des programmes pourrait « être conçue dans le cadre de la mise en œuvre d'initiatives qui font, à l'heure actuelle, l'objet de discussions ».

Les prochaines mesures spécifiques que le CMEC peut prendre à la lumière des conclusions du présent rapport comprennent :

- la poursuite des efforts de coordination des procédures et des normes pancanadiennes ayant trait aux données administratives et liées aux évaluations;
- l'étude des niveaux d'intérêt des membres du CMEC et des OAP pour combler les lacunes précises en matière d'information qui sont identifiées dans le rapport; identifier des partenaires et des sources de financement dans le cadre d'un ou de plusieurs projets de recherche concertée, afin de combler les lacunes présentant un intérêt étendu

PARTIE 1

DÉTERMINER LES LACUNES EN MATIÈRE DE DONNÉES ET D'INFORMATION



1. INTRODUCTION

Dans *L'Éducation au Canada – Horizon 2020*, les ministres de l'Éducation des provinces et des territoires, par l'entremise du Conseil des ministres de l'Éducation (Canada) [CMEC], ont fait part de leur engagement d'améliorer les résultats des élèves autochtones et de combler l'écart entre les élèves autochtones et non autochtones au chapitre du rendement scolaire et des taux d'obtention de diplôme, à titre de domaines clés d'intérêt (CMEC, 2008a). Une des stratégies articulées dans le Plan d'action du CMEC pour l'éducation des Autochtones pour combler cet écart relatif aux résultats est de « renforcer la capacité de la prise de décisions basée sur les faits » (CMEC, 2008b). Afin de se rapprocher de cet objectif, le CMEC a commandé le document *Enjeux politiques clés de l'éducation des Autochtones : une approche fondée sur les faits* pour étudier les façons d'obtenir des données et de l'information de meilleure qualité, afin d'appuyer les instances dans leurs efforts visant à améliorer le rendement scolaire et le niveau de scolarité des élèves autochtones des écoles primaires et secondaires des provinces et des territoires. L'objectif de la première partie de ce rapport est de déterminer les lacunes principales en matière de données et de l'information disponibles, à l'heure actuelle, afin de répondre aux besoins et aux priorités des responsables de l'élaboration des politiques et des parties intéressées. La deuxième partie du rapport vise à donner un aperçu des étapes concrètes que les instances pourraient suivre pour combler les lacunes relatives aux données et à l'information et pour faciliter la création d'une base solide à l'élaboration de politiques stratégiques efficaces en matière d'éducation des Autochtones.

2. DE QUELLE FAÇON DES DONNÉES ET DE L'INFORMATION DE MEILLEURE QUALITÉ POURRAIENT ELLES CONTRIBUER À L'ÉLABORATION DES POLITIQUES?

Une série d'entrevues auprès de répondantes et répondants a été effectuée afin de déterminer comment les données et l'information sont, à l'heure actuelle, utilisées dans le processus d'élaboration des politiques et d'en apprendre davantage au sujet des besoins et des priorités des répondantes et répondants en ce qui a trait aux données et à l'information. Des représentantes et représentants de cinq OAP, de 40 OAR et des ministères de l'Éducation des provinces et des territoires ont été invités à participer à ces entrevues. Au total, 25 groupes de divers organismes gouvernementaux et parties intéressées ont participé, représentant toutes les régions du pays. Les groupes comprenaient notamment des représentantes et représentants de neuf provinces, de deux districts scolaires, de quatre OAP et de 10 OAR. L'Annexe I décrit le processus d'entrevue plus en détail et donne la liste des participantes et participants.

Ces entrevues auprès de répondantes et répondants ont révélé trois façons dont des données et de l'information de meilleure qualité pourraient contribuer à l'élaboration des politiques au chapitre de l'éducation des Autochtones : en déterminant les besoins des élèves en vue d'améliorer la qualité et la mise en œuvre des programmes; en éclairant la prise de décisions stratégique sur les investissements à l'égard des politiques et des programmes; et en augmentant la reddition de comptes envers les parties intéressées.

2.1 Déterminer les besoins des élèves

Des données qui déterminent l'emplacement et les besoins des élèves autochtones peuvent contribuer à la conception efficace de programmes et de services ainsi qu'à leur mise en œuvre. Cette question revêt une importance particulière dans les régions où les élèves des Premières nations et des collectivités métisses hors réserve ne sont pas facilement identifiés, et a été soulevée par les répondantes et répondants dont les organisations représentent les intérêts des élèves des Premières nations et des collectivités métisses hors réserve, ainsi que par certaines des provinces ayant d'importantes populations autochtones en milieu urbain.

2.2 Appuyer la prise de décisions stratégique

Il est nécessaire d'adopter une approche stratégique centrée sur les investissements dans les domaines générant le plus d'avantages liés aux priorités et objectifs précis qui répondent aux besoins des apprenantes et apprenants autochtones dans les limites des contraintes imposées par des ressources restreintes. Des données fiables et des recherches rigoureuses et objectives satisfaisant aux normes élevées requises pour l'élaboration des politiques basées sur les faits (Smith et Sweetman, 2010) peuvent apporter de l'information nouvelle importante, en complément de la connaissance expérientielle, et éclairer le jugement professionnel.

Les répondantes et répondants des provinces ont convenu que de l'information officielle sur « ce qui fonctionne » en matière d'éducation des Autochtones serait utile. Dans les plus grandes provinces comptant diverses populations autochtones, les responsables de la prise de décisions centralisés ne peuvent observer de façon directe et pratique les conséquences de leurs décisions sur l'apprentissage des élèves. Ils doivent plutôt se fier à leur propre jugement professionnel ainsi qu'aux évaluations et aux rapports d'un groupe important et diversifié composé du personnel des districts scolaires, des éducatrices et éducateurs et des parents. Dans ce contexte, des répondantes et répondants hauts placés du gouvernement ont décrit les données et l'information qui résument les besoins, les progrès et l'efficacité des programmes relativement à des objectifs bien définis, à titre de complément important de ces évaluations. Cette opinion était semblable à celle des répondantes et répondants provinciaux des instances ayant des populations autochtones moins diversifiées ou plus petites. Dans ces instances, les responsables de la prise de décisions centralisés sont portés à avoir relativement plus d'interactions directes avec les districts scolaires, les éducatrices et éducateurs ou les élèves et connaissent davantage les programmes qui sont offerts. Bien qu'il soit convenu que les données et l'information soient bienvenues et utiles comme complément aux mesures prises, à l'heure actuelle, une préoccupation a été soulevée, selon laquelle une plus grande attention à la production de données et d'information pourrait détourner de la mise en œuvre des programmes les ressources peu abondantes.

Des répondantes et répondants des OAP et des OAR ont exprimé clairement et fortement leur appui à l'égard d'une approche fondée sur les faits pour la prise de décisions stratégique visant l'amélioration des résultats des élèves autochtones. D'autres ont indiqué que les besoins des apprenantes et apprenants autochtones et les étapes requises pour répondre à ces besoins sont déjà bien compris; ils préconisent l'action à l'égard de ces étapes plutôt que d'autres efforts pour éclairer leur orientation.

Lorsque de l'information quantitative officielle est produite au moyen d'un processus éthique qui engendre la confiance, et si cette information influence les responsables de l'élaboration des politiques à entreprendre les mesures appropriées ou fait en sorte d'obtenir le financement requis pour les initiatives existantes intéressantes, cette information est perçue par tous comme ayant une grande valeur.

2.3 Augmenter la reddition de comptes

Beaucoup de répondantes et répondants de ce projet ont insisté fortement sur l'importance de la production de rapports complets et exacts des résultats de l'éducation. De plus, certaines organisations autochtones ont indiqué qu'elles souhaitaient fortement qu'une approche plus exhaustive soit adoptée quant à la production de rapports sur les étapes que les instances prennent pour la mise en œuvre de services précis. En documentant les défis, les activités, les progrès et les réussites au chapitre de l'éducation des Autochtones et en mettant en commun ces résultats de façon étendue, les districts scolaires peuvent être davantage tenu de rendre compte aux gouvernements des provinces/territoires de leurs décisions, et les gouvernements peuvent être davantage tenu de rendre compte aux parties intéressées. À leur tour, les gouvernements peuvent bénéficier d'information externe plus éclairée sur les processus d'élaboration des politiques, et accroître la confiance et la participation des collectivités.

3. LACUNES EN MATIÈRE DE DONNÉES CLÉS

Que ce soit pour accroître la reddition de comptes, pour éclairer la prise de décisions stratégique ou pour améliorer la qualité et la mise en œuvre des programmes et services, une exigence fondamentale d'une approche fondée sur les faits est l'obtention de données fiables et cohérentes. Ces données doivent au moins identifier les élèves autochtones et inclure des mesures intéressantes de résultats d'intérêt. Pour réaliser leur plein potentiel à l'égard de l'élaboration de politiques fondées sur les faits, elles doivent avoir une portée suffisante et être cohérentes au fil du temps de façon à appuyer l'évaluation rigoureuse des politiques et des programmes. La présente section évalue les données disponibles en lien avec ces exigences et détermine les lacunes importantes qui gênent les efforts visant à quantifier les résultats.

3.1 Identifier les élèves autochtones

Une approche fondée sur les faits pour l'élaboration des politiques doit être basée sur des données exactes, instructives et mesurées de façon cohérente ayant trait à l'identité ou à l'origine autochtone des élèves. Ces données sont fondées sur la décision complexe et délicate que les familles prennent concernant l'identification de leurs enfants à titre d'Autochtones dans le contexte de l'environnement scolaire. Malgré les limitations potentielles de l'auto identification, il n'y a pas de solution de rechange possible quant à l'identification des élèves autochtones, par conséquent, les identificateurs continueront d'être basés sur cette méthode.

Les répondantes et répondants des organisations représentant les peuples des Premières nations et les collectivités métisses hors réserve ont insisté sur le fait que les identificateurs des Autochtones doivent faire une distinction claire entre les élèves des Premières nations et des collectivités métisses et inuites hors réserve et dans les réserves pour veiller à la reddition de comptes et offrir des possibilités d'apprentissage pertinentes sur le plan culturel. Très peu de sources de données pancanadiennes font, à l'heure actuelle, état des données sur l'éducation pour les groupes d'Autochtones de façon distincte. Le Recensement du Canada le fait, ainsi que l'Enquête auprès des peuples autochtones (EAPA) qui suit le recensement et l'Enquête sur les enfants autochtones (EEA), ce qui fait que ces sources de données sont importantes pour dresser le portrait des tendances à grande échelle et à long terme au sujet des mesures choisies en éducation. Cependant, le recensement n'est pas un moyen efficace d'évaluer les tendances à court terme des résultats de l'éducation, puisqu'il est effectué seulement tous les cinq ans. De plus, un certain nombre de répondantes et répondants se sont dits préoccupés par le remplacement, en 2011, du questionnaire détaillé obligatoire du recensement par la nouvelle Enquête nationale auprès des ménages, facultative, qui pourrait donner lieu à des biais substantiels de non-réponse compromettant à la fois l'exactitude globale et la comparabilité avec les résultats précédents.

Le Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA) et le Programme pancanadien d'évaluation (PPCE) du CMEC sont d'autres sources de données comprenant des indicateurs relatifs aux Autochtones. Le PISA est effectué tous les trois ans dans l'ensemble des provinces et évalue les connaissances en mathématiques, en lecture et en sciences auprès d'un échantillon aléatoire d'élèves de 15 ans sélectionnés dans un groupe d'écoles choisies au hasard. Malheureusement, les cohortes du PISA n'incluent pas toutes un identificateur d'état autochtone. Le PPCE est un programme d'évaluation des élèves de 8e année mis en œuvre pour la première fois en 2007, qui comprend un identificateur d'état autochtone. Le principal désavantage de ces enquêtes est la taille de leurs échantillons, lesquels sont trop petits pour offrir des mesures fiables au sujet des élèves autochtones pour les provinces et les territoires ou pour des groupes précis d'Autochtones de façon séparée.

La création et l'utilisation des données administratives provinciales/territoriales comme base de l'élaboration des politiques fondées sur les faits sont une solution de rechange prometteuse aux données d'enquêtes; elles sont recueillies annuellement et présentent les données de tous les élèves du système d'éducation provincial/territorial.

À l'heure actuelle, les données administratives provinciales sont limitées à plusieurs égards. La première limitation est la faible étendue. Le Québec, le Nouveau-Brunswick et Terre Neuve et Labrador ne recueillent pas de données au moyen d'un auto-identificateur d'état autochtone, et sont donc seulement en mesure de constamment identifier les élèves des Premières nations dans les réserves (Educational Policy Institute, 2008).

La deuxième limitation est le manque de cohérence. La Colombie-Britannique, la Saskatchewan, le Manitoba, l'Ontario, le Nunavut et les Territoires du Nord-Ouest recueillent des données de tous les districts scolaires selon des catégories normalisées, mais les districts scolaires peuvent choisir les questions précises à poser aux familles. Cette façon de procéder permet aux districts scolaires de

réagir aux préoccupations locales aux dépens d'une certaine comparabilité. L'Alberta, l'Île du Prince Édouard et le Yukon ont des questions normalisées qui sont posées dans tous les districts scolaires.

La troisième limitation est le manque de détails. À l'heure actuelle, l'Alberta, le Manitoba, la Nouvelle-Écosse, l'Ontario, l'Île-du-Prince-Édouard et le Yukon sont les seules instances dotées de catégories normalisées que les districts scolaires utilisent qui font la distinction entre les élèves des Premières nations et les élèves des collectivités métisses et inuites. Les Territoires du Nord-Ouest demandent aux élèves de préciser s'ils sont Dénées ou Dénés, Métisses ou Métis, Inuites ou Inuits, Autochtones du Sud ou non-Autochtones. Comme plusieurs provinces ont mis en place et/ou amélioré leurs auto-identificateurs autochtones très récemment, il se peut que les données en question ne soient pas encore utilisables pour remarquer les tendances..

La quatrième limitation des données administratives provinciales est le manque de normalisation de l'auto-identification entre les instances. Par exemple, certaines instances recueillent des données sur l'origine autochtone alors que d'autres recueillent des données sur l'identité autochtone. Le Plan d'action pour l'éducation des Autochtones (CMEC, 2008b) du CMEC souligne l'importance d'avoir une approche commune ayant trait à l'auto-identification pour la prise de décisions fondée sur les faits¹. Le manque d'approche commune compromet la comparabilité des données entre les instances et empêche la création de stratégies d'évaluation des politiques et des programmes qui pourraient se baser sur les comparaisons entre les instances.

La cinquième limitation, que certaines répondantes et certains répondants des OAP/OAR indiquent, est la difficulté de veiller à ce que les données autodéclarées soient exactes et constantes au fil du temps. Contrairement aux réponses au recensement, l'auto-identification dans le milieu scolaire peut avoir des conséquences directes sur la façon dont les élèves sont perçus, répartis et financés, entre autres. Dans certains cas, les mesures incitatives qui en découlent peuvent entraîner des tendances en matière de réponses qui diffèrent de celles dans le cadre desquelles les instances n'adoptent pas de mesures incitatives directes. Même avec un processus de collecte de données et de questions normalisées, les taux d'auto-identification peuvent varier dans les instances comme la Colombie-Britannique et l'Alberta, qui lient le financement à ces indicateurs, par rapport aux instances qui ne le font pas. Lorsque des identificateurs d'état autochtone sont utilisés pour suivre les progrès relatifs aux résultats au fil du temps ou pour entreprendre une évaluation des politiques et des programmes, les résultats sont sensibles aux changements des tendances de l'auto-identification. Il peut également s'avérer difficile d'établir des liens entre les auto-identifications intégrées aux données générées à l'échelle locale (p. ex., dans le cadre d'une évaluation de programme) et celles intégrées aux données administratives provinciales/territoriales.

Finalement, certaines répondantes et certains répondants des OAP/OAR ont fait part de leurs objections catégoriques de nature éthique quant à l'utilisation de données administratives basées sur les identificateurs d'état autochtone à des fins qui ne sont pas clairement expliquées aux personnes et aux communautés au moment de l'auto-identification.

1. Le Conseil des statistiques canadiennes de l'éducation, un partenariat entre le CMEC et Statistique Canada, travaille, à l'heure actuelle, à la mise en place d'un processus harmonisé d'identification des élèves autochtones pour l'ensemble des instances, qui se fonde sur l'identité.

3.2 Mesurer les résultats des élèves

Une approche quantitative à l'égard de l'élaboration des politiques basées sur les faits lie les actions et les décisions aux mesures des résultats qui reflètent les objectifs et les priorités. La réussite scolaire, définie en termes de niveau d'instruction (années d'éducation/diplômes) et de rendement scolaire (compétences scolaires), est un objectif de base des systèmes d'éducation des provinces et territoires, et cet objectif est le même pour les organisations autochtones. De plus, la plupart des répondantes et répondants des OAP/OAR ont établi un ensemble d'objectifs plus larges de nature plus globale comme la santé, l'engagement communautaire, le savoir culturel et le bien-être émotionnel. Des répondantes et répondants des OAP/OAR ont indiqué que les objectifs globaux et scolaires sont complémentaires et également importants, alors que d'autres répondantes et répondants accordaient la priorité à un ensemble d'objectifs plutôt qu'à l'autre. La présente section évalue les lacunes actuelles quant aux données mesurant les résultats qui reflètent ces objectifs.

Niveau d'instruction

Les mesures du niveau d'instruction sont disponibles dans les données du recensement, les données d'enquêtes ainsi que dans les données administratives. Avant 2006, les données du recensement mesuraient le plus haut niveau d'instruction atteint. Les mesures les plus communément présentées sont la proportion de personnes de 20 à 24 ans détenant un diplôme d'études secondaires (interprétée comme le taux d'obtention du diplôme d'études secondaires) et la répartition générale des niveaux d'instruction chez les adultes. En plus des limitations du recensement déjà notées, des changements aux questions pertinentes du recensement en 2006 ont fait en sorte qu'il est difficile de faire des comparaisons au fil du temps et ont rendu cette mesure moins utile. À partir du recensement de 2006, le niveau d'instruction est présenté comme le diplôme le plus élevé obtenu, et non comme le niveau d'instruction qui était mesuré auparavant. Cette information ne fait pas de distinction, par exemple, entre les personnes qui ont atteint la 4^e année et celles qui ont atteint la 11^e année. Les faits démontrent que des années additionnelles d'éducation entraînent des avantages importants à long terme, même si les élèves ne terminent pas le secondaire (Oreopoulos, 2007). Cette question est très pertinente pour l'évaluation des niveaux de réussite des élèves autochtones, qui font parfois face à des défis importants au début de leur éducation. Par ailleurs, même si le recensement fournit des données sur les tendances en matière de niveaux d'instruction, les données ne peuvent pas être validées et doivent ainsi être traitées avec le degré de précaution requis pour toutes les données autodéclarées.

Comme solution de rechange, des données administratives provinciales/territoriales sur le niveau d'instruction sont largement disponibles sur une base annuelle, et peuvent souvent être liées à d'autres données dans les dossiers des élèves. Dans les données administratives, l'obtention du diplôme d'études secondaires est habituellement mesurée par la proportion des élèves d'une année scolaire donnée qui terminent le secondaire dans un délai donné (p. ex., la proportion d'élèves de 8^e année qui terminent le secondaire en six ans). Les transitions d'une année scolaire à l'autre et les interruptions d'études peuvent être mesurées de façon similaire.

En plus des limitations déjà indiquées en ce qui a trait aux indicateurs d'état autochtone, les

données administratives provinciales/territoriales sur le niveau d'instruction présentent également plusieurs limitations. Premièrement, certaines instances ne maintiennent pas les dossiers longitudinaux des élèves qui sont requis pour créer un ensemble complet de mesures du niveau d'instruction. Deuxièmement, les élèves qui fréquentent une école des Premières nations au cours des premières années scolaires et ne font jamais la transition vers le système provincial/territorial afin de poursuivre leur instruction n'apparaissent pas dans les données administratives et sont, par conséquent, exclus des mesures relatives à l'obtention du diplôme d'études secondaires, ce qui fait que les taux de décrochage sont sous-estimés. Troisièmement, des répondantes et répondants se sont dits préoccupés par le fait que les taux d'obtention du diplôme secondaire faisant l'objet de rapports pourraient surévaluer le niveau d'instruction des élèves autochtones si ces rapports ne font pas la distinction entre les diplômes courants et ceux qui offrent un accès plus limité au marché du travail et aux possibilités d'études postsecondaires. Finalement, les différences relatives aux processus de collecte de données signifient que les mesures administratives du niveau d'instruction ne sont pas comparables entre les instances.

Rendement scolaire

Les compétences en littératie et numératie donnent une base nécessaire pour la réussite scolaire et l'apprentissage continu et sont, par conséquent, particulièrement importantes. Les répondantes et répondants des provinces/territoires ont établi que des mesures précises des niveaux de rendement des élèves sont des composantes importantes dans le processus d'élaboration des stratégies visant à améliorer les résultats. Il existe de nombreuses sources de données évaluant les compétences en littératie et numératie à différentes étapes de l'éducation des élèves. Les programmes d'évaluation pancanadiens les plus pertinents sont le PISA et le PPCE. Les résultats du PISA sont utilisés régulièrement dans les comparaisons entre les instances et entre les pays, et des répondantes et répondants ont indiqué que l'augmentation des scores du PISA est une priorité importante des ministères de l'Éducation. Le PPCE est complémentaire au PISA parce qu'il évalue les mêmes compétences selon un cycle qui prévoit, par exemple, que les élèves de 15 ans qui sont évalués dans le PISA de 2009 fassent partie de la même cohorte que les élèves de 13 ans ayant fait l'objet de l'évaluation du PPCE de 2007. L'utilité du PISA et du PPCE pour faire le suivi du rendement des élèves autochtones est limitée à la fois par la non-disponibilité des identificateurs d'état autochtone dans certaines des cohortes au début du PISA et par l'exactitude restreinte due à la petite taille des échantillons. Bien que les échantillons du PISA et du PPCE soient importants dans l'ensemble, les résultats des élèves autochtones au sein des provinces seraient basés sur un échantillon beaucoup plus petit.

À cause des limitations des données pancanadiennes sur le rendement, les évaluations des compétences scolaires effectuées par les systèmes d'éducation provinciaux/territoriaux sont des sources essentielles de données sur le rendement scolaire. Les évaluations en classe peuvent répondre à beaucoup de besoins en matière d'information des éducatrices et éducateurs et des parents, et parfois des districts scolaires. Des tests normalisés à grande échelle sont requis pour suivre les progrès de façon plus globale et faire des comparaisons entre les régions et les districts scolaires, ou pour effectuer certains types d'évaluation officielle des programmes.

Le Tableau 1 résume les programmes d'évaluation provinciaux et territoriaux à grande échelle actuels. La plupart des instances évaluent le rendement au secondaire, habituellement en 12e année. Bien qu'elles soient utiles, ces évaluations n'offrent pas d'information sur le rendement des élèves qui n'atteignent pas ces années scolaires. De plus, elles n'indiquent pas le stade auquel les élèves autochtones ont tendance à prendre du retard. En ce qui concerne les décisions, une approche fondée sur les faits permettant de mieux cibler les ressources pour remédier à l'insuffisance des compétences reposerait sur des données indiquant si les écarts de rendements se produisent très tôt ou très tard, et s'ils s'amenuisent ou s'étendent au fur et à mesure que les élèves passent d'une année scolaire à l'autre. Des tests annuels normalisés sont effectués auprès des élèves de différentes années scolaires, ce qui rend une telle approche possible. Le Manitoba, qui n'effectue pas de tests normalisés à grande échelle avant la 12e année, et la Saskatchewan, qui évalue les compétences en littératie et numératie tous les deux ans, sont des exceptions notables.

Tableau 1 – Identité autochtone et programmes de tests normalisés, par province/territoire

| Instance | Identificateur d'état autochtone | Année(s) scolaire(s) des tests | Nom et matière de l'évaluation |
|----------------------|----------------------------------|---|---|
| Colombie-Britannique | Oui | 4, 7 | Évaluation des habiletés de base en littératie et numératie |
| | | 10 | Provincial exams in math, language arts, and science Provincial exams in social and civic studies Provincial exams in language arts |
| Alberta | Oui | 3, 6, 9 | Tests de rendement provinciaux en littératie et numératie pour toutes les années scolaires; en sciences et en sciences humaines pour la 6e et la 9e année seulement |
| | | 12 | Examens en vue du diplôme en mathématiques, en sciences, en arts du langage et en sciences humaines |
| Saskatchewan | Yes | 12 | Provincial department exams in math, language arts, and sciences |
| | Oui | 12 | Examens provinciaux en mathématiques, en arts du langage et en sciences |
| | | 5, 8 | Évaluation pour l'apprentissage en numératie (années impaires) ou en écriture (années paires) |
| | | 4, 7, 10 | Évaluation pour l'apprentissage en lecture (années impaires) |
| | 12 | Standards tests in language arts and math | |

| | | | |
|---------------------------|---|---|---|
| Manitoba | Oui | 3, 7, 8 | |
| | Évaluations en classe en littératie et numératie (non normalisées dans toute la province) | 3,6,9 | Assessment of reading, writing, and mathematics |
| | | 12 | Tests normalisés en arts du langage et en mathématiques |
| Ontario | Oui | 3, 6, 9 10 2,3,4,5,6 Secondary IV, V | Tests en lecture, écriture et mathématiques Test provincial de compétences linguistiques au secondaire Compulsory exams in math Uniform exams in language arts, math, history, and science |
| Québec | Non | 4, 6 2, 3, 4, 5, 6 Secondaire IV, V | Examens obligatoires en arts du langage Examens obligatoires en mathématiques Examens uniformes en arts du langage, en mathématiques, en histoire et en sciences |
| Nouveau-Brunswick | Non | 2, 4, 7 6 9 3, 5, 8 | Évaluation de la littératie Évaluation en sciences Évaluation des compétences en anglais Évaluation de la numératie |
| Nouvelle-Écosse | Non | 3, 6, 8, 9 12 | Programme d'évaluation des apprentissages en arts du langage et en mathématiques Examens de la Nouvelle-Écosse |
| Île-du-Prince-Édouard | Oui | 3, 6, 9 | Programme provincial d'évaluation en littératie (3e et 6e année) et en mathématiques (3e et 9e année) |
| Terre-Neuve-et-Labrador | Non | 3,6,9 12 | Évaluations critérielles en arts du langage, en mathématiques et en sciences Examens publics en mathématiques, en sciences, en arts du langage et en sciences humaines |
| Territoires du Nord-Ouest | Oui | 3,6,9 12 | Mêmes évaluations que celles du programme de tests de l'Alberta; voir les matières ci-dessus |
| Nunavut | Oui | | Aucune information fournie |

| | | | |
|-------|-----|---------|--|
| Yukon | Oui | 3, 6, 9 | Tests de rendement du Yukon (jusqu'à 2012) |
| | | 4,7 | Tests de rendement du Yukon (2012 2013 et par la suite) |
| | | 10 | Examens (examens provinciaux de la Colombie-Britannique) en mathématiques, en arts du langage et en sciences |
| | | 11 | Examens (examens provinciaux de la Colombie-Britannique) en sciences humaines |
| | | 12 | Examens (examens provinciaux de la Colombie-Britannique) en arts du langage |

Source : Entrevues avec les répondantes et répondants et Annexe 4 du document de White, Peters et Beavon (2009, p. 164-165).

Des répondantes et répondants des OAP/OAR ont noté plusieurs limitations et désavantages des tests normalisés comme sources d'information sur les compétences scolaires des élèves autochtones. Premièrement, ils ne tiennent pas compte du rendement des élèves qui sont absents le jour de l'évaluation, qui en ont été dispensés, ou qui ont décroché du système au cours des années scolaires précédentes. Cet écart est important dans le contexte de l'expérience des enfants et des jeunes autochtones avec les systèmes d'éducation provinciaux/territoriaux. Deuxièmement, les évaluations peuvent être l'objet de biais culturels et, par conséquent, fournir une mesure inexacte du rendement des élèves autochtones. Les biais culturels peuvent apparaître dans les évaluations sous la forme de questions qui dépendent du vocabulaire, des expériences sociales ou de la culture que certains élèves autochtones ne connaissent pas, et peuvent aussi inclure l'attitude à l'égard de l'expérience d'évaluation elle-même (Philpott, Nesbit, Cahill et Jeffery, 2004). Troisièmement, les résultats sont souvent présentés d'une façon qui dépeint les élèves autochtones comme ne répondant pas aux attentes du système d'éducation, mais devraient plutôt révéler les défis qu'ils doivent surmonter pour faire face à un système qui ne répond pas à leurs besoins. Plusieurs croient que le fait de mettre l'accent sur les points faibles des enfants renforce les stéréotypes existants et ne contribue pas à motiver ou à éclairer le changement.

Les tests normalisés peuvent également être utilisés de façons affectant leurs objectifs. Premièrement, certains cadres de reddition de comptes provinciaux utilisent des mesures qui sont basées sur le pourcentage d'élèves qui répondent aux attentes ou qui atteignent le niveau de compétence dans un examen. Les travaux de recherche montrent constamment que de telles mesures font en sorte que les éducatrices et éducateurs concentrent leurs efforts sur les élèves qu'ils considèrent comme pouvant raisonnablement atteindre le seuil de compétence, surtout lorsque les résultats sont liés au financement (Neal, 2010). Ainsi, ils accordent moins d'attention aux élèves très faibles ou très forts, pour lesquels des ressources supplémentaires ne sont pas susceptibles d'avoir une incidence sur le rendement par rapport au seuil. Deuxièmement, lorsque les résultats des tests normalisés sont liés à de fortes mesures incitatives au moyen d'un cadre de reddition de comptes, ils peuvent inciter les

écoles et les districts scolaires à augmenter leurs efforts pour faire accroître le rendement actuel ou à encourager les élèves ayant de faibles rendements à ne pas faire les examens (Figlio, 2006), à enseigner en vue du test (Murnane et Papay, 2010) ou à tricher, simplement (Levitt et Jacob, 2003).

Résultats globaux

Beaucoup de répondantes et répondants des OAP/OAR ont indiqué que la mesure et l'utilisation des résultats globaux sont des composantes essentielles d'une approche efficace fondée sur les faits; cet avis est partagé par bon nombre de répondantes et répondants provinciaux/territoriaux. Des mesures globales dressant le portrait du bien-être social, physique et spirituel des personnes et des collectivités tout au long de la vie visent à fournir un aperçu plus complet des points forts et des points faibles des élèves autochtones. Cet aperçu plus complet est nécessaire pour répondre aux aspirations et aux besoins précis des Autochtones (Conseil canadien sur l'apprentissage, 2009).

Très peu de mesures qui répondraient au critère de présentation des résultats globaux sont recueillies régulièrement ou utilisées largement pour l'élaboration des politiques. Beaucoup de répondantes et répondants ont cité un rapport du Conseil canadien sur l'apprentissage (2009) comme entreprenant une première étape importante à l'élaboration d'une base de données complète. Ce rapport présente un cadre général ainsi que des indicateurs quantitatifs précis du bien-être qui appuient ce cadre. La plupart des indicateurs sont établis à partir du recensement de 2006 ou sont liés aux enquêtes postcensitaires comme l'EAPA ou l'EEA.

3.3 Évaluer les environnements scolaires

Selon beaucoup de répondantes et répondants des OAP/OAR, les stratégies visant à créer un environnement scolaire plus accueillant et positif pour les élèves autochtones sont essentielles à la réussite des élèves. Pour être plus précis, l'intégration de contenus informatifs, de l'histoire, de la culture, de points de vue et de moyens d'accès au savoir autochtone dans le programme d'études courant et dans les programmes spécialisés ainsi qu'une plus grande connaissance, une meilleure compréhension et un plus grand respect des collectivités et des cultures autochtones de la part des enseignantes et enseignants et des directions d'écoles sont considérés comme essentiels. Cependant, ces efforts ne sauraient fournir une solution miracle; les étapes entreprises pour améliorer les environnements scolaires ne montreront des effets bénéfiques qu'avec le temps, avec le changement des attitudes et avec le renforcement des relations entre les écoles et les collectivités. À court et à moyen terme, les données qui font le suivi de ces étapes peuvent servir à mesurer les progrès. Une approche fondée sur les faits pour veiller à la reddition de comptes envers les collectivités autochtones documenterait, par conséquent, de façon systématique les efforts visant à appuyer le changement ainsi que les progrès vers l'amélioration des environnements scolaires. Beaucoup de répondantes et répondants des OAP/OAR ont exprimé leur frustration quant au manque d'accès à l'information sur le nombre, le rôle, le placement et les compétences pertinentes des enseignantes et enseignants des Premières nations et des collectivités métisses et inuites; le nombre d'élèves qui entreprennent des études en langue autochtone; les dépenses et les efforts pour combattre le racisme; les dépenses relatives à l'élaboration des programmes d'études pour intégrer le savoir sur l'histoire, les cultures et les droits autochtones dans les programmes d'études courants; et la connaissance et les attitudes des éducatrices et éducateurs, par exemple.

3.4 Mesurer le développement de la petite enfance

Comprendre les forces et les faiblesses des enfants autochtones dès qu'ils entrent dans les systèmes d'éducation provinciaux/territoriaux peut éclairer l'élaboration des politiques pour les premières années de scolarité et fournir un point de repère important pour l'évaluation de l'efficacité des programmes d'éducation subséquents. Encore une fois, les évaluations en classe sont susceptibles de répondre à la plupart, sinon à tous les besoins des éducatrices et éducateurs et peut-être des districts scolaires. Cependant, une approche fondée sur les faits pour l'élaboration des politiques à l'échelle des provinces/territoires et des districts scolaires devrait inclure un outil normalisé d'évaluation de la petite enfance. L'Ontario, le Manitoba, la Colombie-Britannique et, plus récemment, l'Alberta et les Territoires du Nord-Ouest recueillent, à l'heure actuelle, des données à l'échelle de l'instance sur le développement de la petite enfance, tous les deux ou trois ans, au moyen de l'Instrument de mesure du développement de la petite enfance – IMDPE (Janus et al., 2007). Le Yukon recueille des données à l'échelle de l'instance au moyen de l'IMDPE de façon annuelle. L'IMDPE est créé à partir d'une liste de vérification remplie par les enseignantes et enseignants sur l'état de préparation à l'école pour chaque enfant de la maternelle, et mesure les capacités dans cinq domaines : santé et bien-être physique; aptitudes sociales; maturité affective; capacités langagières (anglais) et de raisonnement; et capacités de communication et connaissances générales.

Un certain nombre de limitations importantes de l'IMDPE à titre d'indicateur de l'état de préparation à l'école pour les enfants autochtones ont été notées (Li, D'Angiulli et Kendall, 2007). Les items de l'IMDPE qui sont basés sur l'atteinte d'étapes clés précises du développement peuvent accorder plus d'importance aux compétences qui comptent davantage pour la culture dominante aux dépens des compétences qui importent aux parents autochtones. Par exemple, l'accent mis sur la connaissance de la langue anglaise pourrait caractériser de façon inappropriée les enfants bilingues qui parlent anglais et leur langue traditionnelle à la maison comme étant moins « prêts à apprendre » que les enfants unilingues. L'IMDPE peut être influencé par les stéréotypes, les perceptions erronées et les variations de la compétence culturelle des enseignantes et enseignants qui effectuent les évaluations. La variation de la mesure du développement de la petite enfance peut refléter la variation relative à la perception du personnel enseignant autant, sinon plus, que la variation réelle. Finalement, le fait que l'IMDPE mette l'accent sur des concepts comme la vulnérabilité et l'état de préparation à l'apprentissage pourrait imposer un « modèle déficitaire » aux enfants autochtones (Sam, 2011). Même si la méthodologie de l'IMDPE peut être et a été modifiée pour répondre à ces questions, certaines parties intéressées demeurent toutefois sceptiques.

3.5 Mesurer les obstacles à la réussite

Beaucoup des obstacles à la réussite des élèves autochtones sont bien compris. Ils incluent notamment l'héritage des pensionnats et les expériences de racisme et de marginalisation dans les systèmes d'éducation provinciaux/territoriaux, obstacles qui ont mené beaucoup de familles et de communautés autochtones à considérer l'école avec méfiance et anxiété (Battiste, 1995, p. vii; Commission royale sur les peuples autochtones, 1996). Une fréquence relativement élevée de désavantage social – se traduisant par la pauvreté, les familles monoparentales, la faible éducation des parents, la dépression et la mauvaise santé (Spence et White, 2009; Richards, Vining et Weimer,

2010) ainsi que par des taux élevés de mobilité entre les écoles (Beavon, Wingert et White, 2009) – représente aussi des défis particuliers. En général, les répondantes et répondants sont d’avis que plus d’information sur les contributions de ces obstacles aux défis actuels ne serait pas particulièrement utile. Toutefois, certaines données précises au sujet d’obstacles à la réussite particuliers pourraient contribuer à élaborer des stratégies afin de les surmonter. Ces obstacles comprennent les taux élevés d’absentéisme scolaire et l’exigence selon laquelle certains élèves des Premières nations doivent effectuer une transition entre les systèmes d’éducation afin de terminer leurs études.

Absentéisme scolaire

Le fait d’être souvent absent de l’école crée un obstacle considérable à la réussite scolaire. Les répondantes et répondants des provinces et territoires ont cité l’importance d’avoir des données exactes sur la présence scolaire, particulièrement à l’échelle locale, afin d’établir les endroits où les problèmes de présence scolaire sont considérables et pour évaluer la réussite des programmes conçus pour accroître la participation et l’engagement à l’égard de l’école. Bien que les données sur la présence scolaire soient habituellement recueillies à l’échelle de l’école, elles ne sont pas toujours présentées aux districts scolaires, et le sont rarement aux ministères provinciaux/territoriaux. En Ontario, les données sur la présence scolaire au primaire sont recueillies à l’échelle du district scolaire et de la province. Un district scolaire a fait état de l’importance des données sur la présence scolaire pour déterminer les endroits où de nouvelles approches relatives à l’absentéisme scolaire sont requises, et plusieurs répondantes et répondants des OAR ont indiqué que les données sur la présence scolaire fournissent de l’information essentielle sur leurs propres efforts visant à comprendre et à aborder l’engagement scolaire du point de vue de la communauté. Par exemple, de l’information indiquant que la présence scolaire suit une tendance saisonnière ou augmente à certains moments du mois ou de l’année aiderait certaines communautés à comprendre les facteurs qui influencent l’engagement scolaire pour qu’elles puissent prendre des mesures pour aborder ces facteurs. Certaines répondantes et certains répondants des OAR ont indiqué que ces données ne leur sont pas toujours accessibles.

Transitions entre les systèmes scolaires

Beaucoup d’enfants des Premières nations habitant dans des réserves fréquentent des écoles des Premières nations qui ont du mal à attirer et à maintenir du personnel enseignant et manquent de personnel spécialisé pour fournir des services de soutien habituellement mis en œuvre à l’échelle des districts scolaires et des ministères dans les systèmes provinciaux/territoriaux (p. ex., formation, perfectionnement professionnel, soutien pour les besoins spéciaux, recrutement et élaboration des programmes d’études) [Assemblée des Premières Nations, 2010; Mendelson, 2008]. Par conséquent, les élèves peuvent faire face à des défis particuliers lors de leur transition entre une école primaire des Premières nations et une école secondaire provinciale. L’école provinciale peut disposer de plus de ressources, mais représenter un environnement plus intimidant (Mendelson, 2008). Des répondantes et répondants ont exprimé leur frustration relativement aux niveaux actuels de coopération et de mise en commun des données entre les écoles des Premières nations et des provinces/territoires dans certaines communautés. Dans certains cas, les élèves qui abandonnent l’école à ce stade ne sont pas identifiés et, par conséquent, ne peuvent pas recevoir les services de soutien pour les encourager à poursuivre leurs études; dans d’autres cas, les élèves arrivent dans des écoles provinciales/territoriales

sans la préparation nécessaire et ces lacunes ne sont pas décelées et traitées. Des problèmes similaires relatifs à la préparation affectent les transitions vers les études postsecondaires (Atlantic Evaluation Group, 2010).

4. LACUNES RELATIVES À L'INFORMATION CLÉ

La plupart des répondantes et répondants conviennent que les données et l'information doivent aller au-delà de la description des défis actuels, et contribuer au processus consistant à déterminer des stratégies efficaces pour l'avenir. Une approche fondée sur les faits pour l'élaboration des politiques intégrerait, aux prises de décisions stratégique visant à déterminer où investir les ressources et comment le faire, afin de réaliser les meilleurs gains possibles en lien avec les objectifs clairement définis, les leçons apprises de l'évaluation rigoureuse des politiques et des programmes. Comme il est décrit dans la Section 3.2, la plupart des répondantes et répondants des OAP/OAR définissent ces objectifs comme comprenant les résultats globaux ainsi que les résultats scolaires normalisés.

Les répondantes et répondants des OAP/OAR et des provinces/territoires ont précisé qu'un large éventail de politiques, de programmes et de services de soutien existants est essentiel à l'amélioration des résultats de l'enseignement aux Autochtones, de même que de nouvelles approches prometteuses qui n'ont pas été mises en œuvre de façon répandue. De l'information quantitative officielle sur l'efficacité des politiques et des programmes peut contribuer à l'élaboration de politiques en appuyant ou en discréditant des approches existantes ou de nouvelles approches prometteuses. Cette section met l'accent sur un ensemble de politiques et de programmes précis au sujet desquels de l'information nouvelle pourrait apporter une contribution importante. Ces cas particuliers ont été retenus parce qu'ils sont controversés ou coûteux, ou les deux, et parce que l'information actuelle nécessaire pour évaluer leur efficacité est insuffisante.

4.1 Financement provincial/territorial de l'éducation primaire et secondaire

La question des niveaux de financement provincial/territorial pour l'éducation des Autochtones aux cycles primaire et secondaire est largement éclipsée par les controverses au sujet des niveaux de financement des écoles des Premières nations. Cependant, les fonds alloués pour appuyer les programmes et les initiatives représentent une question clé relativement à l'élaboration des politiques. Un certain nombre de répondantes et répondants ont exprimé leur frustration quant à leur incapacité à obtenir un financement stable à long terme pour beaucoup de programmes et d'initiatives à l'échelle des écoles et des districts scolaires, sans parler du financement requis pour élargir ces programmes et initiatives afin de desservir un plus grand nombre d'élèves autochtones.

Le Tableau 2 résume les mécanismes de financement provinciaux pour l'éducation des Autochtones et décrit les méthodes utilisées par les provinces pour faire le suivi, par les districts scolaires, de l'utilisation de ces fonds. Les plus grandes provinces sont portées à créer des cadres plus larges pour l'utilisation de ces fonds tout en laissant les décisions précises relatives aux programmes entre les mains des districts scolaires. Dans ces cas, une approche fondée sur les faits intégrerait de l'information sur les avantages de l'augmentation du financement dans les décisions sur les niveaux

globaux de financement provincial. Dans le seul document canadien pertinent à ce jour, Battisti, Campbell, Friesen et Krauth (2011) utilisent les données administratives de la Colombie-Britannique pour évaluer les effets de l'allocation d'un financement supplémentaire sur le développement langagier des élèves autochtones. Les résultats sont présentés plus en détail dans l'Annexe II du présent rapport, et montrent que les compétences en lecture des élèves autochtones se sont améliorées de façon substantielle dans les districts scolaires qui ont reçu ces fonds. Cette information est importante parce qu'elle souligne un contraste par rapport à l'opinion répandue selon laquelle une augmentation du financement ne produit habituellement pas de meilleurs résultats (Hanushek, 2006).

Bien qu'importante, cette information ne provient que d'une étude basée sur une seule instance, et elle évalue un supplément de financement particulier pour le soutien de la langue plutôt qu'une subvention visant à appuyer l'éducation des Autochtones en général. Par conséquent, ces résultats ne peuvent pas servir à tirer de conclusions générales sur l'efficacité potentielle de l'augmentation du financement provincial/territorial pour appuyer l'éducation des Autochtones dans un contexte plus large. Étant donné l'importance fondamentale de ces questions de financement, plus d'information de ce type pourrait contribuer à la discussion sur les décisions relatives au financement dans les grandes instances.

Tableau 2 – Financement supplémentaire pour l'éducation primaire et secondaire des Autochtones et cadre de reddition de comptes pour le financement, par instance

| Instance | Financement provincial | Évaluation provinciale |
|----------------------|--|--|
| Colombie-Britannique | La province fournit, aux districts scolaires, un supplément ciblé pour les élèves autochtones. | Des vérifications, visant à veiller à ce que les fonds soient dépensés pour des programmes qui correspondent aux politiques du ministère de l'Éducation, sont effectuées annuellement dans un petit nombre de districts scolaires. |
| Alberta | La province fournit, aux districts scolaires, un supplément pour les élèves autochtones qui est calculé d'après le nombre d'élèves autochtones autodéclarés; les districts scolaires sont libres de choisir de quelle façon dépenser les ressources supplémentaires. | Les districts scolaires doivent annuellement faire état des résultats des élèves par rapport aux objectifs de rendement, lesquels sont basés sur les données provinciales. |
| Saskatchewan | Le Fonds d'excellence en éducation des Premières nations et des Métis offre un financement pour l'élaboration et la mise en œuvre de programmes locaux. | Dans le cadre d'amélioration continue, les districts scolaires doivent annuellement faire état des stratégies et des résultats basés sur un ensemble d'indicateurs multiples. |

| | | |
|-------------------|---|--|
| Manitoba | La province offre, aux districts scolaires, des subventions, favorisant la réussite scolaire chez les élèves autochtones, d'après la population du recensement; le programme Contribuer à la réussite des élèves à l'aide des parents autochtones offre un financement additionnel pour appuyer les programmes relatifs à la langue et à la culture. | Un examen non officiel des dépenses liées aux programmes et des impacts perçus dans un cycle de trois ans est effectué. |
| Ontario | La province verse, à tous les conseils scolaires de district, un supplément pour l'éducation des Premières nations et des collectivités métisses et inuites. Ce supplément comprend un montant par élève, qui est calculé d'après les estimations des populations autochtones du recensement; un financement pour les études autochtones; ainsi qu'un financement pour les langues autochtones. Un financement basé sur les projets est mis à la disposition des conseils scolaires de district, dans le cadre d'un processus annuel de soumission de propositions. | Les conseils scolaires présentent les activités annuelles dans les Director's Annual Reports (rapports annuels des directrices et directeurs d'établissement) et doivent soumettre les données financières et les chiffres d'inscription au ministère. L'évaluation de l'information se fait de façon continue. La production de rapports annuels sur les projets est une exigence des accords de paiement de transfert. |
| Québec | La province offre des subventions pour les projets au cas par cas. | Des rapports sont rédigés par les bénéficiaires des subventions pour chaque projet financé. |
| Nouveau-Brunswick | La province offre un financement pour l'élaboration de programmes locaux au moyen de l'initiative relative aux droits de scolarité. | Le nouveau programme de transition de la maternelle à la 4e année sera évalué de façon officielle. D'autres programmes sont évalués de façon non officielle. |

| | | |
|---------------------------|--|--|
| Île-du-Prince-Édouard | La province réinvestit une partie des droits de scolarité pour les élèves des Premières nations et des collectivités métisses et inuites dans les programmes des Premières nations (depuis 2010-2011). | Des indicateurs visant à faire le suivi du rendement au fil du temps sont mis au point à l'heure actuelle. |
| Terre-Neuve-et-Labrador | Le district scolaire du Labrador offre un financement à six programmes mis au point dans la région. | Des rapports non officiels sont préparés chaque année pour les programmes. |
| Territoires du Nord Ouest | Les écoles reçoivent un financement, pour les programmes autochtones axés sur la langue et la culture, qui est calculé d'après le nombre d'élèves autochtones. | Une évaluation du programme est en cours. |

Source : Entrevues avec les répondantes et répondants (Remarque : Aucune des répondantes et aucun des répondants de la Nouvelle-Écosse, du Nunavut et du Yukon n'ont accepté l'invitation de fournir des commentaires, ni sous forme verbale, ni sous forme écrite.)

4.2 Éducation de la petite enfance

Beaucoup de répondantes et répondants ont insisté sur l'importance de fournir des programmes d'éducation de la petite enfance pour les enfants autochtones, ou d'étendre ces programmes, et ont indiqué qu'ils comprenaient que la valeur de ces programmes est clairement appuyée par de l'information probante. Cette perception de l'information est largement partagée et a grandement influencé les politiques provinciales et territoriales en éducation, ce qui a donné lieu à des augmentations substantielles quant aux dépenses et à la participation relatives à l'éducation de la petite enfance dans la plupart des instances au cours des 10 dernières années (McCain, Mustard et McCuaig, 2011, p. 84). Cependant, un examen détaillé de l'information en lien avec les élèves autochtones révèle un certain nombre de lacunes importantes. Certaines des informations les plus influentes sur les effets des programmes préscolaires proviennent du projet Perry Preschool (Heckman, Moon, Pinto, Savelyev et Yavitz, 2010). Un programme préscolaire courant a une petite fraction des ressources investies dans ce programme intensif coûteux. Il est prouvé que les programmes d'éducation de la petite enfance de haute qualité engendrent un taux de rendement majeur; toutefois, il n'est pas établi que les programmes qui bénéficient d'un financement plus modeste donneraient lieu à des avantages similaires, voire même importants. Qui plus est, les effets avantageux substantiels à long terme sur la vie des élèves défavorisés qui sont attribués au projet Perry Preschool sont liés davantage à des taux d'activité criminelle réduits qu'à l'incidence d'un programme donné sur le niveau d'instruction.

Certaines répondantes et certains répondants ont spécialement mentionné la valeur du Programme d'aide préscolaire aux Autochtones. Cependant, un doute au sujet des effets du Programme d'aide

préscolaire aux Autochtones sur le développement des compétences cognitives a été soulevé par les résultats de recherches très fiables récemment effectuées montrant que les améliorations précoces des compétences cognitives s'estompent rapidement. L'étude américaine la plus récente sur le Programme d'aide préscolaire aux Autochtones utilise un échantillon représentatif du pays et un modèle de recherche d'attribution aléatoire, afin de produire les estimations les plus officielles à ce jour sur ses impacts à court et à moyen terme (Puma et al., 2010). Les résultats indiquent que les impacts initiaux du Programme d'aide préscolaire aux Autochtones sur les résultats des tests pour un échantillon d'enfants âgés de trois à quatre ans en 2002 ne sont plus significatifs dans l'année qui suit la fin du programme. En même temps, plusieurs études convaincantes démontrent que le programme entraîne des changements comportementaux durables, notamment des améliorations ayant trait aux taux d'obtention du diplôme d'études secondaires, à la poursuite des études postsecondaires, à la réduction de la criminalité, à la santé et aux parents-adolescents (Deming, 2009; Garces, Thomas et Currie, 2002; Ludwig et Miller, 2007). Deming (2009) démontre que les avantages à long terme sur la santé se manifestent même chez les enfants dont les améliorations initiales des capacités cognitives disparaissent à court et à moyen terme.

Finalement, des examens récents évaluant les avantages de la maternelle à temps plein concluent que la littérature est si faible du point de vue méthodologique qu'elle ne peut pas servir à appuyer de fortes affirmations (Cooper, Allen, Patall et Dent, 2010; Lash, Bae, Barrat, Burr et Fong, 2008).

Aucune étude officielle n'examine les effets précis des programmes d'éducation de la petite enfance sur les résultats des enfants autochtones, ni la manière dont ces programmes peuvent être conçus de façon optimale pour favoriser leur développement dans le contexte spécifique des cultures autochtones. Étant donné le coût substantiel requis pour offrir des programmes de haute qualité aux jeunes enfants, de plus amples renseignements sur ce domaine seraient fort utiles.

4.3 Mise à contribution de la collectivité et des parents

Mettre davantage à contribution les parents et la collectivité à l'égard de l'école ressort comme l'une des priorités principales des répondantes et répondants des OAP/OAR, qui voient cette mise à contribution comme une étape essentielle à l'amélioration des résultats des élèves autochtones. Certaines répondantes et certains répondants ont parlé du besoin d'un changement fondamental de l'attitude à l'échelle de la communauté. D'autres ont soulevé un besoin de changement dans les écoles elles-mêmes afin de créer des espaces plus accueillants et adaptés aux familles autochtones. Une plus grande mise à contribution et un pouvoir accru des parents et de la collectivité sont depuis longtemps au centre de la vision de l'éducation préconisée par les organisations autochtones (Chabot, 2005). Cette importance accordée à la mise à contribution des parents est clairement appuyée dans les quelques études qui ont employé des modèles de recherche solides. Ces études ont efficacement différencié le vrai effet causal de la mise à contribution des parents des effets qui s'ensuivent, parce que les parents qui participent davantage sont également portés à vivre dans des foyers plus susceptibles d'être aisés, hautement éduqués, plus en santé et de contenir deux parents (Nechyba, McEwan, Patrick et Older-Aguilar, 1999). Ces études montrent constamment que la participation parentale à la maison joue un rôle important dans l'éducation d'un enfant et que la confiance et l'attitude des parents à l'égard de l'école affectent de façon significative leur participation à la maison (Desforges et Abouchar, 2003). L'information sur l'effet de la mise à contribution de la collectivité sur

les résultats de l'éducation des enfants est beaucoup plus limitée (Nechyba, McEwan, Patrick et Older-Aguilar, 1999).

Les enquêtes et les recherches qualitatives ont dépeint une image constante des obstacles à la participation auxquels doivent faire face les parents autochtones : des expériences d'éducation antérieures négatives, des barrières linguistiques, une sensibilisation limitée à la culture au sein des systèmes scolaires, le racisme direct, la pauvreté et d'autres défis familiaux (McDonald, 2009). Cependant, il y a très peu d'information suggérant la façon dont les instances pourraient le plus efficacement contribuer à surmonter ces obstacles. Bien qu'une grande variété d'interventions aient été suggérées et mises en pratique pour améliorer la participation des parents autochtones (R.A. Malatest & Associates, 2002; McDonald, 2009), ces propositions ont rarement fait l'objet d'évaluations quantitatives. La littérature internationale sur les stratégies visant à améliorer le comportement des parents aide peu. Desforges et Abouchaar (2003, p. 5) concluent que les « évaluations des interventions visant à accroître la participation parentale sont si faibles du point de vue technique qu'il est impossible de décrire l'ampleur de l'impact sur le rendement des élèves d'après l'information mise à la disposition du public ». De l'information de meilleure qualité sur les stratégies qui pourraient le mieux faire progresser la mise à contribution des parents et des collectivités à l'égard de l'école pourrait éclairer l'élaboration des politiques dans ce domaine.

4.4 Programmes relatifs à la langue et à la culture

Comme la mise à contribution des parents et des collectivités, le renforcement de l'identité et de la culture autochtones dans le contexte scolaire a été exprimé comme un objectif prioritaire par presque toutes les répondantes et tous les répondants des OAP/OAR. Des pratiques et des programmes précis préconisés par beaucoup de communautés et d'organisations autochtones incluent l'enseignement des langues traditionnelles, l'incorporation de l'histoire et de la culture autochtones dans les programmes d'études, l'apprentissage par l'expérience, des présentations des Aînés et Aînées dans les salles de classe et une foule d'autres pratiques définies selon les régions.

L'objectif direct et immédiat de ces activités est la préservation et la transmission de la connaissance considérée comme essentielle au développement de leurs enfants par beaucoup de familles autochtones et par leurs organismes représentatifs (Assemblée des Premières Nations, 2010; Ralliement national des Métis, 2009; Comité national sur l'éducation des Inuits, 2011). Battiste (2000) soutient que l'apprentissage sur les perspectives autochtones est aussi essentiel aux élèves non autochtones. L'éducation relative à la langue et à la culture est aussi censée apporter des avantages indirects importants, notamment l'amélioration de la confiance en soi, du sentiment d'appartenance à l'école et du rendement scolaire chez les élèves autochtones, ainsi que la diminution du racisme chez les élèves non autochtones (Archibald, 1995; McDonald, 2011).

Un certain nombre d'études démontrent un lien entre la connaissance de la langue et de la culture et des résultats positifs pour les jeunes (Hallet, Chandler et Lalonde, 2007; Chandler et Lalonde, 1998), notamment relativement au rendement scolaire (Guèvremont et Kohen, 2011). D'autres études démontrent un lien entre la participation à l'éducation sur la langue et la culture et des résultats scolaires positifs (Wright et Taylor, 1995; Taylor et Wright, 2003). Des études longitudinales auprès

de participantes et participants ont démontré que les élèves autochtones obtiennent de meilleurs résultats scolaires après avoir pris part à l'éducation sur la langue et la culture (Feurer, 1993; Stiles, 1997).

Ces résultats peuvent traduire un effet causal positif de l'éducation relative à la langue et à la culture sur le rendement scolaire. Cependant, un lien positif entre la connaissance culturelle et d'autres résultats scolaires pourrait aussi facilement être expliqué par les différences non observées entre les élèves relativement à l'effort ou à l'aptitude à l'égard des études. La connaissance de la langue traditionnelle d'une personne est un résultat d'apprentissage tout comme la connaissance des mathématiques, et il ne serait pas surprenant de constater que les élèves qui réussissent mieux dans une matière réussissent mieux dans d'autres matières. En général, une telle relation peut être attribuée à des facteurs communs – vie stable à la maison, participation des parents, aptitude naturelle, qualité du personnel enseignant, entre autres – qui affectent les résultats d'apprentissage, sur les plans traditionnel et scolaire. De façon similaire, les élèves qui participent à ces programmes peuvent être assez différents de ceux qui n'y participent pas, et les écoles qui offrent ces programmes peuvent être assez différentes de celles qui ne les offrent pas, donc l'information sur le lien entre la participation à ces programmes et les résultats scolaires est aussi ouverte à l'interprétation.

Un examen exhaustif de la littérature par Demmert et Towner (2003) a défini seulement deux études expérimentales ou quasi expérimentales qui fournissent de l'information claire sur l'effet causal de l'éducation enracinée dans la culture sur les résultats scolaires. L'étude la plus convaincante et la plus connue est celle de Tharp (1982) sur le *Kamehameha Early Education Program* – KEEP (programme d'éducation des jeunes enfants Kamehameha), un programme de lecture pour les enfants hawaïens qui comprenait des éléments de la culture autochtone hawaïenne. Tharp a observé des preuves évidentes des effets positifs du programme sur les scores des tests en lecture. Lipka et Adams (2004) ont observé qu'une unité basée sur la culture en mathématiques donnée aux élèves Yup'ik en Alaska a produit des effets positifs sur le rendement.

Bien qu'elles soient très fiables, aucune de ces études n'a été effectuée dans un contexte canadien, et les deux ont trait à des programmes qui intègrent du matériel basé sur la culture à une matière scolaire de base plutôt que des programmes qui enseignent directement la langue et la culture. Plus d'information dans ce domaine pourrait aider à combler l'écart entre les objectifs scolaires courants des systèmes d'éducation provinciaux/territoriaux et les objectifs globaux de beaucoup d'organisations autochtones, et à faire progresser les priorités des deux parties.

Enseignantes/enseignants et administratrices/administrateurs autochtones

Beaucoup de répondantes et répondants des OAP/OAR ont trouvé que le perfectionnement et le recrutement des enseignantes/enseignants et des administratrices/administrateurs scolaires autochtones sont un objectif prioritaire. Le fait d'augmenter le nombre d'enseignantes et enseignants autochtones profiterait directement à ces jeunes Autochtones qui acquièrent des diplômes en enseignement, et poursuivrait l'objectif de base de l'autodétermination autochtone en éducation (Assemblée des Premières Nations, 2010; Commission royale sur les peuples autochtones, 1996). De plus, les élèves autochtones pourraient bénéficier de la présence d'enseignantes et enseignants autochtones dans la classe, dans la mesure où ces derniers servent de modèles d'identification

positifs, réduisent les préjugés du personnel enseignant en ce qui concerne l'évaluation et la perception de préjugés des élèves, et facilitent une relation généralement plus constructive et culturellement pertinente entre les élèves et l'école. Les enseignantes/enseignants et les administratrices/administrateurs autochtones peuvent aussi avoir une influence positive sur leurs collègues et les élèves non autochtones.

De l'information quantitative démontre certains de ces avantages dans le contexte des États Unis. Dee (2004) indique que le rendement scolaire est plus élevé lorsqu'un élève est du même groupe racial que son enseignante ou enseignant. Downey et Pribesh (2004) et Dee (2005) notent que les enseignantes et enseignants blancs évaluent le comportement des élèves noirs de façon moins favorable que les enseignantes et enseignants noirs. Steele et Aronson (1995) indiquent que les résultats des examens des élèves noirs réussissant bien étaient affectés lorsque des stéréotypes négatifs relatifs à leur groupe étaient invoqués. De l'information sur des effets similaires dans le contexte précis de l'éducation des Autochtones pourrait appuyer le besoin de mettre plus d'accent sur la formation et le maintien des enseignantes et enseignants autochtones.

La recherche qualitative sur les expériences du personnel enseignant autochtone présente plusieurs constatations additionnelles pouvant éclairer les politiques et la recherche quantitative. Les enseignantes et enseignants autochtones indiquent que le personnel enseignant et le personnel administratif non autochtones s'attendent régulièrement à ce qu'ils offrent un contenu culturel autochtone pour lequel ils n'ont pas l'expertise appropriée et qui serait le mieux offert par une Aînée ou un Aîné ou une consultante ou un consultant externe (St. Denis, Bouvier et Battiste, 1998, p. 44). Ils indiquent également que le contexte est important à leur efficacité, tant en ce qui a trait au soutien du personnel administratif et des éducatrices et éducateurs non autochtones qu'à la présence de collègues autochtones (St. Denis, Bouvier et Battiste, 1998, p. 49). Finalement, le racisme demeure un problème : une majorité d'enseignantes et enseignants autochtones de la Saskatchewan interrogés par McNinch (1994) ont fait état de l'exposition à la discrimination ou au racisme, mais peu d'administratrices et administrateurs principaux ont indiqué qu'ils étaient au courant de tels incidents.

5. RÉSUMÉ

Une approche fondée sur les faits qui vise à déterminer les besoins des élèves autochtones, à favoriser la prise de décisions stratégique et à veiller à la reddition de comptes, nécessite au moins des données constantes et fiables qui permettent d'identifier les élèves des Premières nations et des collectivités métisses et inuites hors réserve et dans les réserves, qui présentent avec précision un ensemble de base de mesures des résultats de l'éducation et qui sont recueillies fréquemment grâce à des méthodes respectueuses et transparentes contribuant à établir un environnement de confiance. Les enquêtes actuelles effectuées par Statistique Canada ne satisfont pas à ces critères minimaux. Certaines provinces ont élaboré des données administratives qui arrivent presque à satisfaire à ces critères. Cependant, plusieurs instances qui fournissent une éducation à un grand nombre d'élèves autochtones n'ont pas encore établi de systèmes normalisés pour les identifier et mesurer leur réussite. Sans ces systèmes, une approche fondée sur les faits qui vise à veiller à la reddition de comptes et à établir les besoins des élèves ne peut pas fonctionner, et la prise de décisions stratégique doit être basée sur l'information provenant d'autres instances et populations. L'amélioration de la

qualité et de la disponibilité des données administratives provinciales/territoriales et des données d'évaluation scolaire doit devenir, par conséquent, un objectif prioritaire.

Des données décrivant les niveaux et les tendances des mesures des résultats globaux, qui sont perçues par beaucoup d'organisations autochtones comme le reflet important de leurs valeurs et aspirations, sont rarement intégrées aux discussions et aux décisions relatives aux politiques. La capacité des provinces/territoires à intégrer de telles données est très limitée à l'heure actuelle. L'amélioration de cette capacité contribuerait substantiellement aux aptitudes des instances à satisfaire les parents et les communautés autochtones qui souhaitent qu'un suivi du bien-être social, physique et spirituel des personnes et des communautés soit assuré tout au long de la vie. Des données qui pourraient servir à documenter les caractéristiques des écoles, les programmes et les services particuliers contribuant à un environnement scolaire accueillant et appuyant une identité autochtone positive permettraient également aux organisations et aux communautés de suivre les progrès des écoles relativement à ces objectifs prioritaires.

En raison des lacunes des données actuelles, il n'est pas surprenant qu'il existe très peu d'information basée sur des évaluations quantitatives rigoureuses des effets de toute politique ou de tout programme sur les résultats des élèves autochtones, sans parler des évaluations faisant la distinction entre les élèves des Premières nations et des collectivités métisses et inuites hors réserve et dans les réserves. Deux questions sur les politiques courantes en éducation représentent des secteurs particuliers où l'information serait particulièrement utile. Premièrement, étant donné l'opinion répandue selon laquelle les programmes d'éducation de la petite enfance sont essentiels pour l'amélioration des résultats des élèves autochtones, la quantité substantielle de ressources que ces programmes exigent et le manque d'information quantitative rigoureuse sur l'efficacité des programmes existants pour les enfants autochtones, des efforts pour produire une telle information seraient primordiaux. Deuxièmement, les discussions perpétuelles sur les niveaux appropriés de financement prennent une importance particulière dans le contexte de l'éducation des Autochtones, où les niveaux actuels des programmes ne satisfont clairement pas aux attentes en termes de résultats. Les responsables provinciaux/territoriaux de l'élaboration des politiques peuvent être très réticents à augmenter le financement en l'absence d'information claire prouvant que ces augmentations pourraient donner lieu à des améliorations tangibles en ce qui a trait aux objectifs de base de l'éducation. Encore une fois, des efforts pour obtenir cette information seraient essentiels.

D'autres secteurs où l'information serait particulièrement utile donnent lieu à deux questions propres à l'éducation des Autochtones. Premièrement, étant donné l'opinion répandue selon laquelle certains parents et certaines communautés autochtones sont désengagés du système d'éducation, l'importance prouvée de cette participation pour la réussite des élèves et le manque d'information sur la meilleure façon d'accroître la mise à contribution des parents et des collectivités, des évaluations démontrant l'efficacité d'interventions précises à cet effet pourraient aussi apporter une contribution très utile. Deuxièmement, beaucoup d'organisations autochtones sont frustrées au sujet de ce qu'elles perçoivent comme un manque d'ouverture des systèmes d'éducation provinciaux/territoriaux aux besoins des élèves autochtones pour ce qui est des environnements accueillants et riches du point de vue culturel. Ces organisations préconisent constamment une augmentation des programmes qui reflètent et appuient des identités autochtones positives fortes, tant pour les personnes que pour les communautés, et affirment que de tels programmes sont essentiels à la réussite scolaire ainsi qu'à

la réussite définie par un ensemble plus large de résultats globaux. Bien que les instances appuient une grande variété de ces programmes qui sont perçus comme ayant un vif succès, ces programmes ont souvent du mal à obtenir un financement à long terme et sont rarement étendus pour satisfaire aux besoins d'un plus grand nombre d'élèves. De l'information provenant d'évaluations rigoureuses quant à l'incidence, sur les résultats scolaires, de l'efficacité des soutiens à la langue et à la culture, notamment en ayant du personnel enseignant autochtone dans les classes, pourrait faire changer l'opinion sur cette question et influencer l'orientation des politiques dans ce domaine controversé.

PARTIE 2

RENFORCER LES DONNÉES ET L'INFORMATION



L'objectif de la deuxième partie de ce rapport est de déterminer des mesures rentables précises que les provinces et les territoires peuvent prendre pour combler un certain nombre de lacunes relatives aux données principales et pour appuyer le processus de production d'une nouvelle information de meilleure qualité pour répondre aux questions stratégiques clés. Elle présente d'abord les façons dont les instances peuvent développer et améliorer leurs données administratives et leurs données d'évaluations afin de surmonter les limitations actuelles au chapitre des données. Elle souligne ensuite un certain nombre de mesures que chaque province et chaque territoire peut prendre pour appuyer la création d'une base de données plus solide. Enfin, elle soulève l'importance de participer à des partenariats plus larges pour encourager une culture de l'évaluation et de la diffusion qui appuiera et influencera les efforts visant à créer, à mettre en commun et à utiliser l'information pour améliorer les résultats des élèves autochtones partout au Canada.

1. RENFORCER LES DONNÉES ADMINISTRATIVES

Les données pancanadiennes tirées de la nouvelle Enquête nationale auprès des ménages, de l'EAPA, du PISA et du PPCE sont des sources importantes d'information pertinente. Cependant, comme il est indiqué dans la Partie 1, ces enquêtes comprennent une gamme limitée de mesures des résultats, ne sont pas effectuées tous les ans, sont l'objet de biais dans les réponses et utilisent des processus d'échantillonnage qui tiennent compte d'un nombre assez faible d'Autochtones, spécialement à l'échelle provinciale/territoriale. Ces caractéristiques limitent leur utilité pour ce qui est de cibler des programmes et des services pour les élèves autochtones, de veiller à la reddition de comptes en ce qui a trait aux décisions des provinces/territoires et des districts scolaires et d'effectuer des analyses qui peuvent éclairer la prise de décisions stratégique. Bien que ces limitations puissent être surmontées en augmentant la fréquence des enquêtes, leur portée et la taille de leurs échantillons, une stratégie pour développer la capacité des données administratives provinciales/territoriales et des données d'évaluations peut être une méthode rentable de répondre à un certain nombre de besoins en matière de données. Au moyen de leurs opérations administratives courantes, les provinces et les territoires recueillent une mine d'informations sur toute leur population d'élèves qui fréquentent les écoles publiques, ainsi que sur leur famille et leur communauté, et les systèmes d'éducation provinciaux/territoriaux effectuent une variété d'évaluations sur le rendement des élèves. En obtenant ces données et en les réunissant de façon utile, les provinces et les territoires peuvent s'en servir comme ressources inestimables pour produire de l'information.

Un certain nombre d'instances ont pris des mesures importantes en vue de l'élaboration de politiques fondées sur les faits en matière d'éducation des Autochtones en recueillant et en utilisant des données administratives pour quantifier les écarts entre différents groupes et produire des tendances globales quant aux résultats de l'éducation. En dressant un portrait précis du rendement des élèves autochtones, cette information peut aider les communautés à exiger une responsabilisation de la part du gouvernement, aider les ministères de l'Éducation des provinces et des territoires à exiger la reddition de comptes de la part des districts scolaires et montrer les secteurs qui font des progrès et ceux qui n'en font pas. Un certain nombre de répondantes et répondants ont indiqué que, lorsque des données précises sont devenues disponibles, les « discussions ont évolué dans une direction productive ». La disponibilité de ces données a aussi permis d'effectuer un petit nombre d'évaluations quantitatives des politiques et des programmes liés à l'éducation des Autochtones.

Cette section présente les mesures précises que les instances peuvent prendre pour améliorer la collecte, la diffusion et l'accessibilité des données provinciales/territoriales afin de fournir une base à l'élaboration de politiques stratégiques efficaces éclairées par les faits. Ces mesures sont décrites les suivantes.

Recueillir des données à partir d'un identificateur d'état autochtone instructif et normalisé

Une approche fondée sur les faits pour l'élaboration de politiques doit se baser sur une mesure précise, instructive et constante de l'identité autochtone. Pour appuyer la reddition de comptes envers différents groupes et pour veiller à ce que des possibilités d'apprentissage pertinentes du point de vue culturel soient offertes, les mesures de l'identité autochtone doivent faire la distinction entre les élèves des Premières nations et des collectivités métisses et inuites hors réserve et dans les réserves. Afin que les données au sein des instances soient cohérentes, il faut que les processus utilisés pour recueillir des données sur les identificateurs d'état autochtone, y compris la formulation des questions posées aux élèves et à leurs parents, soient normalisés entre les écoles et les districts scolaires. Une approche normalisée entre les instances faciliterait les stratégies d'évaluation des politiques et des programmes d'après des comparaisons entre les provinces et les territoires.

La production de données qui incluent des identificateurs d'état autochtone exact exige que les parents et les élèves autochtones acceptent de s'identifier. Se pencher sur les obstacles à cette identification doit par conséquent faire partie intégrante d'une stratégie efficace relative aux données et à l'information. Ces problèmes sont liés à la méfiance et à l'insatisfaction générale envers les stéréotypes perçus et à la répartition des élèves autochtones en classes homogènes, et ne peuvent être réglés qu'au fil du temps grâce aux efforts des instances pour améliorer les relations avec les communautés autochtones. Une mesure utile à prendre dans ce processus serait de fournir directement aux parents de l'information précise et transparente sur l'objectif de la collecte de données ayant trait aux identificateurs d'état autochtone, sur les façons dont les données seront utilisées et sur la manière dont les données pourraient engendrer ou ont déjà engendré des résultats bénéfiques.

Examiner les variations des taux d'auto-identification autochtone et interpréter les tendances relatives aux résultats à la lumière de ces variations

Lorsque des identificateurs d'état autochtone sont utilisés pour suivre les progrès relatifs aux résultats au fil du temps ou pour entreprendre une évaluation des politiques et des programmes, les résultats varient en raison des changements des tendances de l'auto-identification. Ces variations peuvent entraîner les tendances observées dans les mesures des résultats et dissimuler les vraies tendances sous-jacentes. Les instances qui maintiennent des dossiers longitudinaux adéquats des élèves peuvent documenter les tendances relatives à l'auto-identification et les décomposer en variations de la proportion d'élèves qui vivent dans une réserve des Premières nations, ceux qui ne vivent pas dans une réserve, mais qui s'identifient toujours comme Autochtones, et ceux qui ne s'identifient que certaines années. Lorsque cela est possible, les variations dans les deux derniers groupes peuvent être décomposées davantage en variations entre les élèves des Premières nations et des collectivités métisses et inuites hors réserve. Ces tendances peuvent donner une idée importante de la nature

et des causes de toute variation au sein de la population autochtone auto-identifiée, et de leurs implications sur l'interprétation des tendances relatives aux résultats.

Maintain consistent student identification numbers that permit the construction of longitudinal student records.

Des dossiers longitudinaux qui lient les données des élèves d'une année à l'autre dans le système d'éducation sont nécessaires pour obtenir des mesures de progression des années scolaires, du niveau d'instruction et du développement des compétences, et pour faciliter des méthodologies d'évaluation solides. À l'heure actuelle, seulement certaines provinces et certains territoires maintiennent ce type de dossiers.

Améliorer la collecte et la diffusion des mesures du niveau d'instruction atteint

Les provinces et les territoires peuvent prendre plusieurs mesures pour aider à remédier aux faiblesses des données sur le niveau d'instruction atteint au primaire et au secondaire décrites dans la Partie 1. Premièrement, les instances peuvent compléter les données du recensement en préparant des rapports distincts sur les mesures du niveau d'instruction atteint pour les élèves des Premières nations et des collectivités métisses et inuites. Deuxièmement, l'information sur les taux d'obtention du diplôme d'études secondaires peut être complétée avec des données administratives où figure le niveau d'instruction atteint par les élèves qui n'obtiennent pas de diplôme. Plusieurs répondantes et répondants ont indiqué au moyen d'anecdotes que certains enfants autochtones abandonnent l'école en très bas âge. Des données de meilleure qualité sur ce comportement peuvent aider à cibler l'âge auquel des interventions devraient être faites pour prévenir le décrochage. Troisièmement, les élèves qui fréquentent les écoles des Premières nations n'offrant pas d'éducation au-delà de la 12^e année peuvent choisir d'abandonner leurs études plutôt que d'effectuer la transition dans le système provincial/territorial. Les instances peuvent travailler en collaboration avec les écoles des Premières nations pour accroître l'exactitude des mesures sur le niveau d'instruction atteint (et pour évaluer le besoin de coordination ayant trait à ce problème). Quatrièmement, certaines répondantes et certains répondants ont exprimé leur préoccupation selon laquelle les élèves des écoles secondaires autochtones qui réussissent bien peuvent être disproportionnellement répartis de façon à les écarter des mathématiques, des sciences et des cours préparatoires à l'université; ces répondantes et répondants ont indiqué qu'il est prioritaire d'obtenir des données qui montrent la façon dont les élèves sont répartis et les endroits où cette façon de procéder est adoptée. Des inquiétudes similaires ont été exprimées au sujet de la proportion d'élèves autochtones qui obtiennent des diplômes d'études secondaires non conventionnels. Ces résultats peuvent facilement être suivis et présentés dans les instances qui maintiennent des dossiers longitudinaux comprenant un identificateur d'état autochtone, l'inscription par classe et le type de diplôme obtenu.

Faire passer de façon annuelle des tests normalisés en numératie et en littératie à tous les élèves de plusieurs années scolaires

Malgré leurs limitations, les évaluations des compétences scolaires effectuées par les systèmes d'éducation provinciaux/territoriaux sont des sources essentielles de données sur le rendement scolaire. Des tests normalisés à grande échelle sont requis pour suivre les progrès au niveau

global, faire des comparaisons entre les régions et les districts scolaires et procéder à certains types d'évaluation officielle des programmes. Ces tests devraient être effectués à différentes étapes de l'éducation des élèves afin de déterminer, d'une part, les stades critiques auxquels les élèves autochtones peuvent nécessiter un soutien particulier et d'évaluer, d'autre part, les effets des politiques et des programmes sur les progrès scolaires des élèves. Les données d'évaluations recueillies sur une base annuelle peuvent appuyer un éventail beaucoup plus large de stratégies d'évaluation que les données recueillies de façon intermittente.

Au fur et à mesure que les instances développeront leur capacité et leur intérêt pour la prise de décisions basées sur les faits dans le domaine de l'éducation des Autochtones, les questions relatives à la qualité des données prendront de plus en plus d'importance. Trois questions se distinguent dans le contexte des tests normalisés. Premièrement, les problèmes de biais culturels dans les instruments d'évaluation doivent être réglés. Deuxièmement, les résultats globaux du rendement ne peuvent pas fournir une orientation fiable aux responsables de l'élaboration des politiques s'ils sont seulement basés sur un petit nombre d'élèves. Dans les régions où les élèves autochtones sont minoritaires, le fait de tester seulement un échantillon d'élèves, plutôt que la population étudiante dans son ensemble, produira de l'information très peu fiable. Troisièmement, si la reddition de comptes basée sur les scores des tests devient un « enjeu important » pour les éducatrices et éducateurs, les écoles pourraient se livrer à des pratiques allant à l'encontre du but recherché, comme dispenser les élèves faibles des tests ou les encourager à être absents de l'école le jour du test.

Très peu de valeur est accordée, dans les débats publics, à l'importance des tests normalisés pour l'évaluation des politiques et des programmes. Les instances qui s'engagent à élaborer des stratégies fondées sur les faits visant à accroître les compétences des élèves autochtones en littératie et en numératie devraient continuer d'appuyer le rôle essentiel que jouent les résultats des tests normalisés et devraient mettre à contribution les parties intéressées, afin que les avantages et les limitations des tests normalisés soient compris. L'opposition aux tests normalisés pourrait être surmontée dans certains cas si les instances démontrent de plus en plus leurs valeurs en intégrant les résultats des tests à l'élaboration des politiques de façon constructive et transparente.

Mettre au point et utiliser des outils d'évaluation pour mesurer le rendement des élèves autochtones qui ne participent pas aux tests normalisés

Une proportion substantielle d'élèves autochtones ne participe pas aux évaluations normalisées des compétences en numératie et en littératie. Par exemple, le taux de non participation des élèves autochtones de la Colombie-Britannique est plus du double de celui des élèves non autochtones (Friesen et Krauth, 2010). Les répondantes et répondants ont indiqué que les parents des élèves peuvent les garder à la maison le jour de l'examen parce qu'ils pensent que leur enfant n'est pas prêt. Certains élèves peuvent être dispensés de l'examen par les écoles parce qu'ils ont des besoins éducationnels particuliers ou qu'ils ont des rendements très faibles. Une approche fondée sur les faits pour améliorer les compétences scolaires de ces élèves nécessite des données qui reflètent leurs niveaux de rendement avec exactitude, bien que cela soit intrinsèquement difficile compte tenu des défis associés à l'identification de ces élèves et de la méfiance implicite à l'égard des évaluations. Les instances devraient par conséquent entreprendre, en collaboration avec leurs partenaires autochtones, l'élaboration et l'utilisation d'instruments appropriés pour évaluer les progrès scolaires

des élèves ayant de très faibles rendements et des élèves ayant des besoins particuliers qui ne participent pas aux tests normalisés. De tels instruments devraient s'appuyer sur des évaluations externes du rendement des élèves afin d'éviter tout écart découlant uniquement de différences de perceptions et de normes propres aux enseignantes et enseignants.

Dresser au moyen de statistiques présentées sous forme de rapports le portrait de toute la gamme de résultats aux tests normalisés

Les instances qui mesurent le rendement des élèves autochtones présentent souvent la proportion d'élèves dont les résultats excèdent un seuil donné (parfois associé à la formulation « répond aux attentes »). Cette statistique peut dissimuler un progrès important ou omettre de cerner les programmes efficaces si les résultats des élèves s'améliorent, mais ne dépassent pas le seuil défini. En ajoutant cette statistique au rendement moyen des élèves autochtones, les instances peuvent dresser un portrait plus exact et complet des tendances relatives au rendement, et veiller à ce que les évaluations basées sur ces données n'indiquent pas un manque de progrès dans les cas où les progrès peuvent en fait être substantiels.

Effectuer des évaluations annuelles du développement de la petite enfance des élèves de la maternelle et en établir des rapports

Les données sur l'évaluation de la petite enfance peuvent contribuer de deux façons à l'élaboration de politiques fondées sur les faits. Premièrement, les résultats de l'évaluation peuvent servir à suivre les progrès relatifs à l'expansion des programmes d'éducation de la petite enfance. Deuxièmement, ils peuvent fournir un point de comparaison important au moyen duquel l'efficacité des programmes dirigés vers l'amélioration de l'apprentissage des années scolaires supérieures peut être mesurée. Un outil fiable pour mesurer le développement de la petite enfance qui est accepté par les parties intéressées devrait être employé de façon constante sur une base annuelle pour suivre les progrès des élèves autochtones. L'IMDPE est, à l'heure actuelle, utilisé à cette fin par plusieurs instances; certaines parties intéressées considèrent toutefois que ledit instrument est biaisé et peu fiable. Il conviendrait de déployer des efforts pour répondre à ces préoccupations ou atteindre un consensus en ce qui a trait à un instrument de mesure adéquat.

Établir des liens entre les dossiers scolaires et d'autres sources de données administratives afin de présenter des mesures de résultats globaux

Une approche fondée sur les faits pour l'élaboration de politiques qui intègrent un ensemble de mesures de résultats plus large et global dans le suivi des progrès et l'évaluation des programmes est nécessaire pour répondre aux priorités des communautés autochtones. Les indicateurs quantitatifs mis au point par le Conseil canadien sur l'apprentissage (CCA, 2009) peuvent être analysés par province/territoire/région et mis à jour une fois les données du recensement de 2011 et de l'EAPA disponibles. Les comparaisons des résultats entre le recensement de 2006 et celui de 2011 pourront ensuite fournir un aperçu important des secteurs ayant fait des progrès et de ceux n'en ayant pas fait à l'échelle provinciale/territoriale. Cependant, parce qu'elles sont disponibles seulement tous les cinq ans et ne peuvent pas être liées facilement aux systèmes provinciaux/territoriaux de données, les

mesures basées sur le recensement et sur l'EAPA ne peuvent pas être intégrées facilement dans les évaluations de politiques et de programmes précis.

Une fois de plus, des données administratives provinciales/territoriales peuvent être développées pour compléter d'autres sources de données. Les instances peuvent étendre la portée du suivi des progrès et de l'évaluation des effets des politiques et des programmes afin d'inclure un ensemble de mesures des résultats plus large, en établissant un lien entre les données administratives obtenues en dehors du système d'éducation et les dossiers des élèves. Des données administratives du système de soins de santé, de l'aide sociale et du système judiciaire, par exemple, permettraient d'évaluer si les améliorations des programmes et des politiques en éducation pour les élèves autochtones répondent aux besoins à long terme des personnes et des communautés. L'Annexe II présente un exemple de la façon dont les données peuvent être développées dans le cas des élèves ayant des troubles mentaux. Une telle proposition impliquerait des considérations liées à la confidentialité et à l'éthique de recherche (toute considération concernant l'établissement de liens entre les données devrait respecter les lois provinciales relatives à la confidentialité), et une collaboration honnête et transparente avec la communauté autochtone serait nécessaire tout au long du processus.

Recueillir des données sur la présence scolaire et en établir des rapports

Comme il a été indiqué dans la Partie 1, les données sur la présence scolaire pourraient fournir de l'information sur la participation des élèves qui serait utile à la fois aux communautés, qui essaient de comprendre et de régler les problèmes relatifs à la participation scolaire, et aux éducatrices et éducateurs, qui tentent d'offrir des programmes et des environnements scolaires motivants. Les instances peuvent modifier les exigences relatives à la production de rapports administratifs pour veiller à ce que les données sur la présence scolaire des élèves détenues à l'échelle locale soient compilées de façon centralisée et mises à la disposition, sur demande, des communautés ainsi que des chercheuses et chercheurs externes à différents niveaux de regroupement.

Mettre au point des indicateurs de l'environnement scolaire et en établir des rapports

Les instances peuvent prendre plusieurs mesures pour améliorer la reddition de comptes aux parents et aux communautés autochtones, relativement aux priorités de longue date clairement articulées afin d'améliorer l'aptitude des écoles à offrir une éducation stimulante et appropriée du point de vue culturel. Une documentation plus exhaustive sur le nombre d'enseignantes/enseignants et d'administratrices/administrateurs des Premières nations et des collectivités métisses et inuites, ainsi que sur leur emplacement et leurs compétences pertinentes, permettrait d'évaluer les progrès en vue de veiller à ce que les élèves autochtones aient des mentors et des modèles d'identification exceptionnels. Par exemple, le Manitoba documente maintenant l'origine autodéclarée, la connaissance des langues autochtones et les antécédents scolaires de tout le personnel enseignant qui s'identifie comme Autochtone (ministère de l'Éducation du Manitoba, 2009). Le nombre d'étudiantes et étudiants autochtones qui obtiennent un diplôme avec des titres de compétence d'enseignement dans une instance est aussi un indicateur important du progrès vers cet objectif.

Des rapports sur la valeur des ressources consacrées à veiller à ce que tous les élèves et le personnel enseignant aient une connaissance de base exacte en ce qui concerne une vaste gamme de cultures,

d'histoire et de droits autochtones informeraient les parties intéressées des efforts déployés pour atteindre cet objectif. Les progrès vers l'atteinte de cet objectif peuvent être mesurés en évaluant la connaissance des élèves dans ces domaines. Par exemple, la Saskatchewan a non seulement intégré l'éducation sur les traités au programme d'études requis à tous les niveaux scolaires de la maternelle à la 12e année, mais elle teste également les élèves de 7e année sur leurs connaissances (Rohr, 2010). La disponibilité de l'enseignement de la langue traditionnelle peut être présentée à la fois par le nombre d'écoles qui offrent cet enseignement et par le nombre d'inscriptions et d'évaluations de l'acquisition de la langue qui sont effectuées et présentées dans des rapports. La connaissance et les attitudes du personnel enseignant et du personnel administratif peuvent être mesurées au moyen d'enquêtes, tout comme les expériences des élèves ayant trait au racisme, aux stéréotypes ou à un environnement accueillant. De l'information quantitative sur la participation des élèves sur plusieurs années serait utile pour déterminer où et quand les progrès sont faits.

2. RENFORCER L'INFORMATION

Alors que les écarts et les tendances simples peuvent fournir de l'information sur l'efficacité globale de l'ensemble des politiques, des programmes et des services qui sont offerts par les systèmes scolaires provinciaux et territoriaux, ils fournissent peu de renseignements sur l'efficacité des politiques et des programmes précis. De l'information fiable sur les mesures qui fonctionnent peut compléter la connaissance expérientielle en démontrant ses effets de façons qui peuvent être observées par tous, ce qui permettrait donc aux personnes qui n'ont pas d'expérience directe avec les politiques et les programmes alternatifs de faire des comparaisons plus éclairées entre ces politiques et ces programmes. Une évaluation prudente peut aider les personnes qui ont des points de vue différents à trouver un terrain d'entente en restreignant la gamme de possibilités qui sont compatibles avec l'information. Finalement, les résultats d'évaluations rigoureuses et objectives peuvent mettre en question les opinions générales répandues des personnes dont le jugement et l'opinion ont de l'influence, et suggérer de nouvelles possibilités imprévues pour le progrès ou confirmer la valeur des programmes existants.

La conclusion générale de la Partie 1 indiquait que, à la lumière de l'information très limitée sur l'efficacité des politiques et des programmes en éducation visant à améliorer les résultats des élèves autochtones, une évaluation quantitative de toute politique et de tout programme pertinents contribuerait à l'élaboration de politiques fondées sur les faits. Des domaines précis pour lesquels de l'information probante serait particulièrement utile ont également été définis. Ces domaines comprennent les effets sur le rendement scolaire des programmes relatifs à la langue et à la culture; l'efficacité des méthodes alternatives pour accroître la mise à contribution des parents et des collectivités avec les écoles provinciales/territoriales; les contributions à court et à long terme de divers programmes d'éducation de la petite enfance pour le développement des enfants; et les effets des enseignantes et enseignants autochtones sur les résultats des élèves. Cette section donne un aperçu des mesures concrètes que les instances peuvent prendre pour faciliter la recherche quantitative rigoureuse qui, au fil du temps, permettra de combler les lacunes au chapitre de l'information essentielle.

2.1 Concevoir les évaluations dans les programmes

Les évaluations quantitatives officielles visent à mesurer l'effet causal d'un « programme » (intervention, politique ou événement) sur un ensemble de résultats d'intérêt, en comparant les résultats des participantes et participants du programme à ceux d'un groupe de comparaison composé de personnes qui n'y participent pas. Pour que cette comparaison soit pertinente, le groupe de comparaison doit être similaire au groupe de participantes et participants afin que la différence observée au niveau des résultats puisse être attribuée à l'effet du programme. Les évaluations « telles quelles » utilisent les données administratives et les données des enquêtes existantes pour évaluer les effets des politiques et des programmes qui ont déjà été mis en œuvre à grande échelle. Cette approche tire parti des caractéristiques particulières des programmes ou du moment de leur mise en œuvre pour définir les groupes de programmes et les groupes de comparaison qui sont similaires. À l'heure actuelle, les chercheuses et chercheurs tentent de trouver des possibilités qui se présentent par hasard pour les évaluations telles quelles, lorsque les programmes ont des caractéristiques qui créent des groupes de programmes et des groupes de comparaison comparables. Les provinces et les territoires peuvent intentionnellement générer de nouvelles possibilités d'évaluations plus fréquentes des politiques et des programmes, à un coût faible ou sans aucun coût, en concevant et en mettant en œuvre délibérément de nouveaux programmes qui puissent satisfaire aux conditions d'évaluation (Smith et Sweetman, 2010). L'évaluation peut être « conçue à même » la structure ou la mise en œuvre des programmes de plusieurs façons.

Introduire un élément aléatoire pour l'accès au programme

La façon la plus simple de concevoir l'évaluation dans la structure du programme est d'introduire un élément aléatoire pour l'accès au programme. Par exemple, lorsque le nombre d'élèves qui souhaitent s'inscrire dans des programmes spéciaux populaires excède le nombre de places disponibles, les districts scolaires pourraient attribuer des places au moyen d'un tirage au sort. Les « loteries » d'inscription – similaires à celles déjà utilisées par certains districts scolaires pour attribuer des places dans les programmes populaires, comme les programmes d'immersion française ou les programmes Montessori – font en sorte que les élèves obtiennent leur place dans le programme par hasard. Il n'y a par conséquent aucune raison de s'attendre systématiquement à ce que les élèves acceptés dans le programme soient différents des autres candidates ou candidats refusés. Si les places sont plutôt attribuées selon le premier arrivé, premier servi, par exemple, les personnes qui obtiennent une place seront celles qui sont les plus motivées et les plus patientes pour faire la queue. Ces parents peuvent être différents des autres parents de façons qui affectent directement les résultats des élèves, donc une comparaison des résultats des élèves entre ce programme et ceux qui ne sont pas dans le programme dressera le portrait des différences relatives aux parents ainsi que l'effet réel du programme.

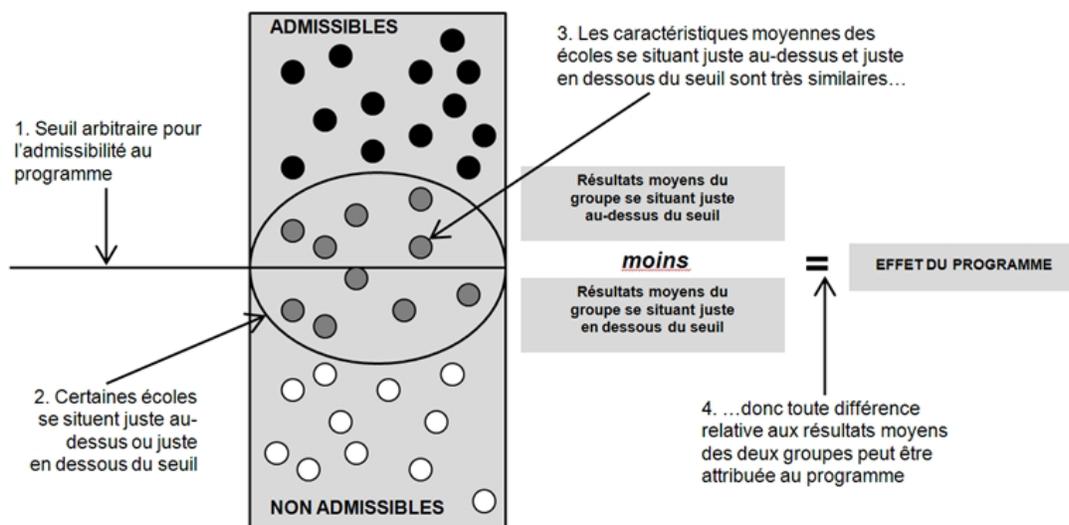
Un certain nombre d'instances envisagent d'établir des écoles de choix pour les Autochtones ou ont des plans en cours pour le faire en milieux urbains, écoles spécialement conçues pour offrir des environnements favorables pour les élèves autochtones. Par exemple, le débat sur une école axée sur les Autochtones à Vancouver a souligné l'importance d'intégrer une approche globale au développement spirituel, émotif, physique et intellectuel des enfants (Archibald, Rayner et Big Head, 2011). Si les écoles de choix pour les Autochtones s'avèrent populaires, une politique d'admission

aléatoire créerait une excellente occasion d'évaluer leur efficacité – ce qui fournirait aux responsables de l'élaboration des politiques de l'information importante qui pourrait éclairer les décisions d'étendre ces programmes, de les améliorer ou d'aller de l'avant avec plus de prudence – et pourrait guider les décisions des parents quant à l'endroit où inscrire leurs enfants.

Accorder l'accès au programme d'après un classement observable des élèves ou des écoles

L'attribution aléatoire des places dans les programmes n'est pas toujours politiquement faisable, et est considérée par certaines personnes comme étant discutable sur le plan éthique. Un autre mécanisme qui peut également satisfaire aux exigences relatives à l'évaluation du programme est de classer les candidates et candidats et d'attribuer les places dans le programme d'après certaines mesures « observables ». Les candidates et candidats dont les classements sont très similaires, mais qui sont à l'opposé par rapport au seuil d'admission, sont susceptibles d'être similaires en moyenne. Par exemple, supposons qu'un programme particulier ne soit disponible que dans les écoles où plus de 35 p. 100 des élèves s'identifient comme Autochtones. Comme le montre le Graphique 1, ce critère relatif au seuil est quelque peu arbitraire et, par conséquent, fournit une forme de randomisation : les écoles qui se situent juste au-dessus du seuil ne sont fondamentalement pas différentes de celles qui se situent juste en dessous du seuil. Par conséquent, les places du programme peuvent être traitées comme étant approximativement attribuées de façon aléatoire au sein d'un sous ensemble d'écoles se situant près du seuil. La comparaison de la différence relative aux résultats entre ces deux groupes peut fournir des estimations fiables de l'effet du programme (Lee et Lemieux, 2010; Smith et Sweetman, 2010, p. 75-77).

Graphique 1 : Utiliser des seuils pour mesurer les effets du programme

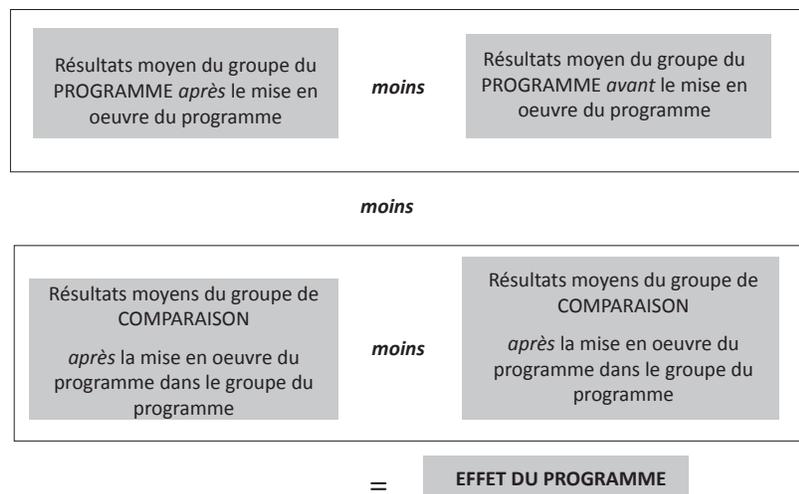


Dans l'exemple consistant à déterminer les élèves qui seront acceptés pour l'inscription dans une école populaire d'enseignement spécialisé autochtone, les élèves pourraient être classés selon la distance entre leur maison et l'école, ou selon un indice de vulnérabilité mesuré par un instrument relatif au développement de l'enfant, par exemple. Dans l'Annexe II, l'exemple 2 présente un exposé de la façon dont un seuil pourrait être conçu dans le cadre de la mise en œuvre de nouveaux programmes d'éducation de la petite enfance, comme la maternelle à temps plein, à un coût faible ou sans aucun coût pour le gouvernement, afin de permettre des évaluations très fiables qui combleraient l'une des lacunes relatives à l'information essentielle déterminée dans la Partie 1.

Mise en œuvre progressive de nouveaux programmes au fil du temps

Les programmes d'envergure sont souvent mis en œuvre par étapes, ce qui peut fournir une occasion d'évaluation. Supposons qu'un nouveau programme soit mis en œuvre dans la moitié des écoles d'un district scolaire au cours d'une année donnée, et que les écoles choisies soient celles que fréquentent les élèves en ayant le plus besoin, d'après les responsables des districts scolaires. L'effet du programme ne peut pas être mesuré comme étant la différence des résultats moyens entre les écoles offrant le programme et les écoles n'offrant pas le programme (la différence transversale), parce que ces deux groupes d'écoles ne sont pas similaires (un groupe comporte des élèves qui ont davantage de besoins). Il ne peut pas non plus être mesuré comme étant la différence des résultats moyens dans les écoles offrant le programme avant et après sa mise en œuvre (la différence temporelle), parce que d'autres facteurs importants peuvent aussi avoir changé au cours de la même période. L'approche de la différence dans la différence (Smith et Sweetman, 2010, p. 72-75) commence avec la variation des résultats avant et après la mise en œuvre dans les écoles qui offrent le programme, et soustrait la variation des résultats avant et après la mise en œuvre dans les écoles qui n'offrent pas le programme. L'estimation de l'effet du programme qui en découle exclut à la fois les facteurs qui diffèrent entre les deux groupes d'écoles, mais qui ne changent pas au fil du temps (p. ex., le pourcentage d'élèves dans le besoin), et tout facteur qui change au fil du temps de la même façon dans les deux ensembles d'écoles (p. ex., les politiques à l'échelle du district scolaire). Le programme est mis en œuvre dans un ensemble d'écoles seulement, et il change au fil du temps, donc l'effet du programme est pris en compte dans l'estimation. Le Graphique 2 montre cette approche.

Graphique 2 : L'approche de la « différence dans la différence » pour mesurer les effets du programme



L'exemple 2 de l'Annexe II présente cette approche dans le contexte de la mise en œuvre d'un programme comme la maternelle à temps plein. L'exemple 3 de l'Annexe II montre la façon dont cette stratégie a été utilisée pour en apprendre davantage sur les effets du financement des programmes autochtones, une autre lacune relative à l'information essentielle établie dans la Partie 1.

2.2 Faciliter l'évaluation par des chercheuses et chercheurs

Les provinces et les territoires n'ont pas toujours la capacité d'entreprendre des évaluations quantitatives rigoureuses des programmes pouvant produire des résultats hautement influents. Si des occasions d'entreprendre des évaluations solides sont offertes aux chercheuses et chercheurs universitaires, bien souvent, ils entreprendront le travail à un coût direct faible ou sans aucun coût pour le gouvernement. Les instances peuvent prendre plusieurs autres mesures pour faciliter et encourager l'évaluation par des chercheuses et chercheurs externes.

Maintenir et documenter des données administratives constantes et exhaustives

Pour être utiles aux chercheuses et chercheurs externes, les données administratives doivent être documentées avec soin et maintenues de façon constante au fil du temps. Les instances peuvent inciter l'intérêt et rendre plus facile les évaluations utiles en collaborant avec des chercheuses et chercheurs, afin d'établir et de maintenir des versions des dossiers administratifs prêtes pour la recherche.

Créer des liens dans les données administratives entre les dossiers de frères et de sœurs

L'un des principaux défis auxquels doivent faire face les chercheuses et chercheurs lorsqu'ils tentent de créer des groupes de programmes et des groupes de comparaison fiables est le fait que les familles contribuent différentes ressources dont découlent les résultats scolaires de leurs enfants. Si ces familles font aussi des choix de programmes différents, il est difficile de distinguer entre les effets des programmes et les effets des ressources de la famille. Pour surmonter ce problème, certaines stratégies d'évaluation effectuent les estimations sur des comparaisons entre les frères et les sœurs. Si un enfant a participé à un programme et que son frère ou sa sœur n'y a pas participé, une comparaison entre leurs résultats dressera le portrait de l'effet du programme, mais non les effets des antécédents familiaux, puisque ces derniers sont susceptibles d'être les mêmes pour les deux enfants. L'exemple 1 de l'Annexe II montre une évaluation qui utilise cette approche pour estimer les effets de troubles de santé mentale des enfants sur leurs résultats scolaires et d'autres résultats à long terme. Certaines instances peuvent être en mesure d'établir des indicateurs relatifs aux frères et aux sœurs dans les dossiers scolaires directement. Dans d'autres cas, les frères et les sœurs peuvent être reconnus au moyen des numéros d'assurance maladie dans les dossiers de santé administratifs; ces identificateurs de frères et de sœurs pourraient ensuite être liés aux dossiers scolaires. Une mise en garde importante à se rappeler avec cette approche est que les frères et les sœurs de certaines familles vulnérables peuvent ne pas vivre les mêmes circonstances familiales, en raison de changements de la structure familiale au fil du temps causés par un divorce, le placement en famille d'accueil, le fait d'habiter avec des grands-parents ou d'autres membres de la famille, entre autres.

Faciliter les études d'évaluation menées par les chercheuses et chercheurs externes

Les instances peuvent encourager les chercheuses et chercheurs à entreprendre des recherches pertinentes pour les politiques en veillant à ce que les protocoles d'accès aux données administratives tiennent compte des pratiques exemplaires internationales en ce qui a trait à la documentation, à la rapidité d'accès, au coût et à l'archivage des données. Les chercheuses et chercheurs universitaires sont réticents à utiliser des données administratives pour aborder les questions d'intérêt pour les politiques, en raison de l'aspect délicat des exigences de la publication universitaire et des considérations relatives à leur carrière. Ces chercheuses et chercheurs sont également sujets à une concurrence accrue qui attire leur attention vers les instances largement pourvues de données des États-Unis et d'ailleurs. Le fait de fournir aux chercheuses et chercheurs externes un accès peu coûteux à des données administratives bien maintenues dans un délai raisonnable et garanti peut efficacement mettre à profit les ressources provinciales/territoriales pour accroître l'évaluation des politiques et des programmes.

Afin que les efforts déployés par les chercheuses et chercheurs externes dans l'optique de produire une information utile qui soit perçue comme étant fiable par les communautés autochtones, il faudrait que les personnes en charge de projets de recherche qui comportent des données administratives collaborent avec les organisations autochtones et qu'elles les consultent tout au long du processus de recherche. L'utilisation de données administratives qui mesurent le comportement et les résultats des Autochtones à des fins d'évaluation sans leur consentement formel va à l'encontre des principes éthiques établis par certaines organisations, notamment les principes PCAP (propriété, contrôle, accès et possession) qui ont été adoptés par beaucoup d'organisations autochtones (Centre des Premières

nations, 2007). Étant donné les exigences de l'actuelle Loi sur l'accès à l'information et la protection de la vie privée, les protocoles d'accès aux données provinciales/territoriales ont peu de chance de se conformer entièrement aux principes PCAP. Dans le cas des chercheuses et chercheurs universitaires, les conseils d'éthique sur la recherche universitaire évaluent et étudient en détail les demandes de données administratives, ce qui fournit une étape d'examen qui peut contribuer à satisfaire aux principes PCAP. Les demandes externes de données qui proviennent des autres chercheuses et chercheurs ne sont pas soumises à ce genre d'examen éthique. Les gouvernements provinciaux/territoriaux pourraient étendre leurs processus de consultation actuels aux organisations autochtones, afin d'inclure les chercheuses et chercheurs intéressés dans les discussions relatives à la collecte, à l'utilisation et à la diffusion de résultats qui sont liés à des données administratives.

Mettre en commun avec les chercheuses et chercheurs externes le savoir sur les programmes, les politiques et les communautés

Les instances peuvent entreprendre la mise en commun, avec les chercheuses et chercheurs externes, de leur savoir détaillé et souvent non documenté de l'histoire, de la structure, de la mise en œuvre et des particularités des programmes ou des politiques d'intérêt. Les changements aux politiques et aux programmes, les seuils pour l'admissibilité ou des événements n'ayant pas de lien qui génèrent des variations quant à la façon ou aux personnes auxquelles ils s'appliquent sont tous des renseignements qui peuvent servir à définir les groupes de programmes et de comparaisons fiables et créer des possibilités d'évaluations fructueuses. Lorsque ces changements ne sont pas évidents pour les observatrices et observateurs externes, comme c'est parfois le cas, les occasions d'évaluations telles quelles peuvent être dissimulées. Les instances peuvent également mettre en commun leur savoir et leurs expériences ayant trait aux communautés et aux organisations autochtones avec les chercheuses et chercheurs afin d'encourager et d'appuyer l'établissement de relations efficaces qui mèneront à un travail d'évaluation significatif et respectueux.

Travailler en vue de la normalisation des données entre les instances

L'avantage principal de l'harmonisation de la collecte de données administratives entre les instances est de permettre des comparaisons significatives entre les instances. Les provinces/territoires pourraient juger utile de comparer leurs propres progrès à ceux des autres instances. La capacité de comparer les résultats entre les instances créerait aussi des possibilités importantes de mise en œuvre de stratégies de la différence dans la différence pour évaluer les programmes qui sont établis universellement au sein des provinces. Il importe de noter que, bien que la disponibilité des indicateurs pancanadiens facilite les comparaisons, cela ne signifie aucunement qu'une approche pancanadienne à l'élaboration des politiques devrait être adoptée. Cela signifie plutôt que les différences entre les instances quant aux politiques et aux programmes, combinées à la constance des données, peuvent faciliter l'évaluation.

Appuyer les évaluations préliminaires

La portée de l'approche des évaluations telles quelles pour l'évaluation est limitée aux initiatives envers lesquelles les responsables de l'élaboration des politiques se sont déjà engagés à grande échelle. La Partie 1 indique plusieurs domaines stratégiques où de l'information de meilleure qualité

peut substantiellement contribuer aux discussions sur les politiques à l'égard des initiatives clés qui n'ont pas encore été mises en œuvre à grande échelle. Ces domaines comprennent l'incidence de l'efficacité des programmes relatifs à la langue et à la culture sur le rendement scolaire et l'efficacité des stratégies visant à accroître la mise à contribution des parents et des communautés avec les écoles. Dans ces cas, les évaluations préliminaires – au cours desquelles les évaluatrices et évaluateurs présentent le programme dans un contexte d'évaluation et spécifiquement à des fins d'évaluation – peuvent fournir de l'information importante.

Les évaluations préliminaires qui exigent la collecte de données sur mesure peuvent également être préférées aux évaluations telles quelles dans certains contextes, parce qu'elles peuvent être conçues plus facilement conformément à des protocoles de recherche précis et, par conséquent, peuvent être davantage en mesure de satisfaire aux principes PCAP ainsi qu'à d'autres exigences éthiques.

Parce qu'elles sont conçues sur mesure, les évaluations préliminaires peuvent être mises en œuvre à petite ou à grande échelle, recueillir des données sur mesure sur les résultats d'intérêt et être mises au point de façon à veiller à la comparabilité des groupes de programmes et des groupes de comparaison. La plus simple forme d'évaluation préliminaire est l'essai comparatif aléatoire (ECA), dans lequel le programme est offert à un groupe d'élèves admissibles choisis aléatoirement ou à un groupe d'écoles aussi choisies de façon aléatoire. La sélection aléatoire garantit que les personnes qui participent et celles qui ne participent pas sont très similaires du point de vue statistique (Smith et Sweetman, 2010, p. 64). L'exemple 4 de l'Annexe II décrit une évaluation préliminaire d'un programme de mise à contribution parentale en France, où le programme est offert dans un groupe d'écoles choisies de façon aléatoire.

Dans le contexte de l'éducation, cependant, la « norme idéale » de randomisation n'est pas satisfaite, et ce, dans de nombreux cas. La participation d'un élève dans un programme pilote dépend habituellement du choix de l'école ou du district scolaire quant au moment et à l'endroit où le programme est offert, et du choix des élèves ou des parents d'y participer ou non lorsque la possibilité leur est offerte. Si les personnes participantes et non participantes sont différentes – et il doit y avoir des différences qui expliquent pourquoi certains élèves participent et d'autres pas – le fait de comparer les résultats des personnes participantes et non participantes est donc susceptible de fournir une estimation biaisée de l'effet du programme. Ce biais peut être atténué au moyen de diverses méthodes (p. ex., appariement, analyse de régression) pour créer des groupes de comparaison qui sont similaires selon les caractéristiques observées. Ainsi, les évaluations préliminaires peuvent produire de l'information fiable lorsqu'elles sont mises en œuvre de façon qui réponde aux exigences des contextes d'éducation réels.

Les provinces et les territoires peuvent contribuer à combler les lacunes en matière d'information clé en commandant et en finançant des évaluations préliminaires pour les initiatives prometteuses. Cependant, une approche axée sur un vaste partenariat aurait un certain nombre d'avantages. La section suivante donne un aperçu de ces avantages, ainsi que des autres bienfaits de la participation à des partenariats pour créer et mettre en commun de l'information qui peut éclairer la prise de décisions stratégiques au chapitre de l'éducation des Autochtones.

3. ALLER DE L'AVANT : COLLABORER AU MOYEN DE PARTENARIATS ET DE RÉSEAUX

La production d'information fiable et son intégration dans l'élaboration de politiques efficaces en éducation pour favoriser la réussite des apprenantes et apprenants autochtones exige la collaboration d'un certain nombre de groupes. Premièrement, les communautés et les organisations autochtones doivent être incluses à toutes les étapes du processus. Les communautés détiennent le savoir essentiel sur les conditions locales qui affectent l'apprentissage et sur les priorités de la communauté pour les apprenantes et apprenants autochtones. L'appui de la communauté peut également contribuer à la qualité des données de l'auto-identification de l'état autochtone, encourager la participation aux évaluations préliminaires et valider les résultats. Les organisations autochtones ont déjà entrepris beaucoup de travail pour mettre au point des modèles de l'éducation globale, établir des protocoles pour l'éthique en recherche, créer des listes de membres, définir les pratiques prometteuses et ainsi de suite. Ces éléments de base importants peuvent être intégrés à une stratégie exhaustive au chapitre des données et de l'information. Plus fondamentalement, l'innovation et l'évaluation des programmes qui n'ont pas l'appui des communautés et des organisations peuvent détourner davantage certains Autochtones des systèmes d'éducation provinciaux/territoriaux et compromettre ainsi les objectifs de l'initiative.

Deuxièmement, les chercheuses et chercheurs du secteur universitaire et du secteur privé peuvent fournir des renseignements et exécuter les étapes clés de la stratégie globale afin de créer et d'utiliser les données et l'information pour élaborer des politiques et des programmes. Troisièmement, les gouvernements et les districts scolaires des provinces et des territoires peuvent définir des priorités stratégiques, faciliter l'accès aux données et affecter des ressources, et ils doivent jouer un rôle clé pour la prise en compte de l'information dans l'élaboration des politiques. Affaires autochtones et Développement du Nord Canada, Statistique Canada, Santé Canada et d'autres ministères du gouvernement fédéral peuvent choisir de collaborer dans certains cas, à l'aide de ressources et de soutien pour diverses activités.

Cette collaboration peut être coordonnée au moyen d'un certain nombre de partenariats à court ou à long terme entre divers groupes et organismes au sujet de questions et d'initiatives précises. La forme de tout partenariat particulier reflétera les intérêts et les priorités des partenaires et peut varier selon les conditions propres aux régions. Par exemple, certains partenariats pourraient être effectués conformément aux principes PCAP (Centre des Premières nations, 2007), alors que d'autres pourraient souhaiter satisfaire à un autre ensemble de principes. Les partenariats peuvent être intégrés dans les structures de consultation existantes ou peuvent nécessiter de nouvelles structures.

Bien que l'établissement de partenariats précis et d'activités de partenariat doive demeurer un processus décentralisé, un réseau pancanadien qui comprend les ministères provinciaux et territoriaux, les ministères fédéraux, les organisations autochtones pancanadiennes et régionales, les chercheuses et chercheurs boursiers autochtones et les organisations de recherche universitaire et professionnelle peut mobiliser ces parties et faciliter la création de partenariats, de même qu'appuyer la communication et la prise en compte des résultats. L'utilité de réseaux pancanadiens a été amplement démontrée dans plusieurs secteurs de politique sociale; le réseau canadien Metropolis

sur l'immigration en est un bon exemple. Étant donné la complexité des problèmes auxquels se heurtent les élèves autochtones, les diverses organisations et personnes dont les décisions affectent l'élaboration des politiques et des programmes et le manque d'information pouvant servir à établir un consensus et appuyer la prise de décisions, la création d'un réseau pancanadien pour l'information et la diffusion en matière d'éducation des Autochtones aurait dû être entreprise depuis longtemps.

Un réseau pancanadien pour l'information et la diffusion complèterait le travail qui est entrepris, à l'heure actuelle, au sein d'un certain nombre d'organisations de plusieurs façons. En fournissant un point de contact, un réseau établi peut attirer des fonds d'une grande variété de sources et en tirer le maximum. Par exemple, un réseau composé de chercheuses et chercheurs universitaires, de parties intéressées et d'autres partenaires serait admissible à présenter une demande au programme de subventions de partenariat du Conseil de recherches en sciences humaines, qui triple l'argent des partenaires et les contributions en nature. Une structure de réseau peut ouvrir de nouvelles voies pour la mise à contribution significative des parties intéressées dans la production de données et d'information. Par exemple, les webinaires organisés par le réseau peuvent faciliter la communication rentable et directe entre les différents groupes, permettant à l'auditoire composé des responsables de politiques et des parties intéressées d'interroger les résultats de la recherche, de fournir aux chercheuses et chercheurs des occasions d'en apprendre davantage sur les priorités des communautés et de tirer parti du savoir local des spécialistes des programmes, des systèmes et du contexte social. Le réseau peut jouer un rôle dans la diffusion des résultats des évaluations et contribuer à développer les connaissances sur leur applicabilité aux contextes locaux.

Le CMEC peut jouer un rôle important au sein d'un réseau pancanadien pour l'information et la diffusion en déterminant les priorités et les intérêts communs entre les instances et en coordonnant les efforts provinciaux et territoriaux pour établir des partenariats avec les organisations autochtones pancanadiennes, les ministères fédéraux et les organismes de recherche du réseau. Chaque instance peut simultanément élaborer et améliorer des partenariats avec ses organisations autochtones régionales, ce qui peut ainsi contribuer à la production d'information locale et à l'établissement d'information canadienne.

4. CONCLUSION

Développer un ensemble d'information pour éclairer l'élaboration des politiques liées à l'éducation des Autochtones est une tâche laborieuse et progressive, alors que l'amélioration du soutien éducationnel pour les enfants et les jeunes autochtones est une priorité urgente. Le manque actuel d'information officielle sur l'efficacité des initiatives prometteuses ne devrait pas excuser l'inaction. Au contraire, le chemin vers le progrès comprendra sans doute beaucoup d'essais et d'erreurs, alors que les gouvernements, les éducatrices et éducateurs et les communautés innovent et explorent de nouvelles stratégies pour atteindre la réussite. De l'information qui documente ces efforts peut accroître la transparence, et ainsi donner lieu à des débats plus éclairés au sujet de l'élaboration des politiques. L'évaluation officielle des programmes existants et des initiatives prometteuses peut contribuer au processus d'établissement de politiques et de programmes efficaces, en démontrant leurs effets sur la gamme complète de résultats d'intérêt et en facilitant leur comparaison avec d'autres solutions.

Parallèlement, une plus grande attention accordée à l'information quantitative officielle pour éclairer la prise de décisions soulève un certain nombre de préoccupations qui sont particulièrement importantes dans le contexte de l'éducation des Autochtones. La rigueur et l'objectivité sont des buts difficiles à atteindre, particulièrement quand vient le moment de répondre à des questions litigieuses ou lorsque les personnes responsables de recueillir les données et de produire et d'interpréter l'information ignorent leurs propres préjugés. Les exigences relatives à la rigueur et à l'objectivité peuvent être utilisées pour décourager les personnes qui ne sont pas perçues comme étant qualifiées pour juger de la rigueur. Une conception trop étroite de la rigueur peut mener à accorder une importance trop grande aux résultats qui sont facilement quantifiés et modélisés. La recherche officielle est coûteuse, et l'argent dépensé pour l'évaluation des services est de l'argent qui n'est pas attribué aux services eux-mêmes. Finalement, malgré l'idéal de l'élaboration de politiques fondées sur les faits, les documents de recherche ne sont pas toujours suffisamment clairs et convaincants pour résoudre une question lorsque les parties intéressées ont des opinions fortes et souvent opposées sur l'efficacité des politiques de rechange.

Pour qu'une stratégie relative aux données et à l'information soit fructueuse, elle doit être conçue de façon à minimiser les biais implicites, à éviter de décourager les autres voix, à maintenir une vue d'ensemble et à se concentrer sur des questions pour lesquelles les données et l'information peuvent fortement éclairer d'une nouvelle façon des orientations stratégiques ou des programmes contestés qui absorbent des ressources substantielles. Par conséquent, la réussite nécessitera une communication et une collaboration importantes et continues entre les communautés, les organisations autochtones, les éducatrices et éducateurs, les administratrices et administrateurs, les responsables de l'élaboration des politiques et les chercheuses et chercheurs.

ANNEXE I

PROCESSUS D'ENTREVUE AVEC LES RÉPONDANTES ET RÉPONDANTS CLÉS

Des représentantes et représentants de chaque ministère de l'Éducation provincial/territorial, de cinq OAP et de 40 OAR ont été invités à participer aux entrevues des répondantes et répondants. Quatre OAP et cinq OAR ont accepté de participer dans les délais accordés au projet; elles sont présentées dans la liste du Tableau A1. Neuf gouvernements provinciaux/territoriaux et deux districts scolaires (que les répondantes et répondants provinciaux ont proposés) ont accepté de participer; ils sont présentés dans la liste du Tableau A2.

Les répondantes et répondants ont été priés de remplir un questionnaire avant l'entrevue, et leurs réponses ont été utilisées pour structurer les questions posées dans l'entrevue qui a suivi. Les entrevues ont été effectuées en personne lorsque c'était possible et étaient basées sur un ordre du jour fourni à l'avance à toutes les personnes participantes. Quatre des entrevues ont été effectuées par écrit et les autres ont été effectuées par téléphone.

Tableau A1 – Répondantes et répondants des organisations autochtones

| Organisation | Répondantes et répondants | Format |
|--|---|-------------|
| Entrevue organisée par l'Assemblée des Premières Nations (APN) | M. Tim Thompson, APN M ^{me} Shannon Payne, APN M ^{me} Shirley Fontaine, Assembly of Manitoba Chiefs (assemblée des chefs du Manitoba) M. Raymond Sioui, Conseil en Éducation des Premières Nations M ^{me} Nancy Doddridge, Conseil en Éducation des Premières Nations M. Tyrone McNeil, First Nations Education Steering Committee (comité directeur de l'éducation des Premières nations) M ^{me} Linda Cree, APN M. Jarrett Laughlin, APN | En personne |
| Congrès des Peuples autochtones | M. Alastair MacPhee | Par écrit |
| <i>Inuit Tapiriit Kanatami</i> | M ^{me} Maria Wilson | En personne |
| Entrevue organisée par le Ralliement national des Métis | M. David Boisvert, Ralliement national des Métis M. Geordy McCaffrey, Gabriel Dumont Institute (institut Gabriel Dumont) M ^{me} Lisa Wilson, Gabriel Dumont Institute M ^{me} Sharon Conway, Louis Riel Institute (institut Louis Riel) et Manitoba Métis Nation (nation métisse du Manitoba) | En personne |

| | | |
|---|--|---------------|
| Entrevue organisée par la <i>Mi'kmaq Confederation of Prince Edward Island</i> – MCPEI (confédération Mi'kmaq de l'île du Prince-Édouard) | M. Allan Gillis, MCPEI M ^{me} Angela Baker, MCPEI M. Neil Forbes, Première nation de Lennox Island M ^{me} Sandra Gaudet, MCPEI | Par téléphone |
| <i>Ontario Federation of Indian Friendship Centres</i> (fédération des centres d'amitié autochtones de l'Ontario) | M ^{me} Sylvia Maracle | Par téléphone |
| Conseil des Premières nations du Yukon | M ^{me} Kluane Adamek | Par téléphone |
| Entrevue organisée par l' <i>Aboriginal Council of Winnipeg</i> (conseil autochtone de Winnipeg) | M ^{me} Marileen Bartlett, <i>Centre for Aboriginal Human Resource Development</i> (centre pour le développement des ressources humaines autochtones) M ^{me} Kathy Mallett, <i>Community Education Development Association</i> (association communautaire du développement de l'éducation) | Par téléphone |
| <i>Métis Council of British Columbia</i> (conseil métis de la Colombie-Britannique) | M ^{me} Colleen Hodgson M ^{me} Kim Hodgson | Par téléphone |
| Premières nations du traité n° 8 | M. Dale Awasis | Par téléphone |

Tableau A2 – Répondantes et répondants des provinces et des territoires

| Province/ territoire | Organisation | Répondantes et répondants | Format |
|-------------------------|---|--|---------------|
| Colombie-Britannique | Ministère de l'Éducation | M. Gerald Morton, directeur, Mobilisation des données M ^{me} Trish Rosborough, directrice, Éducation des Autochtones | Par écrit |
| Alberta | Ministère de l'Éducation | M. Janusz Zieminski, directeur, Recherche sur les politiques M ^{me} Jane Martin, directrice, Politiques sur les Autochtones | Par téléphone |
| | <i>Northern Lights School Division</i> (division scolaire Northern Lights) | M. Ron Taylor, surintendant adjoint des Ressources humaines | Par téléphone |
| | <i>Holy Spirit School Division</i> (division scolaire Holy Spirit) | M. Chris Smeaton, surintendant M ^{me} MaryAnne Murphy, directrice de district | Par téléphone |
| Saskatchewan | <i>First Nations, Métis and Community Education Branch</i> (direction de l'éducation des Premières nations, des collectivités métisses et de la communauté) | M. Michael Gatin, directeur par intérim | Par téléphone |
| Manitoba | Ministère de l'Éducation | M. Gerald Farthing, sous-ministre de l'Éducation M. Dino Altieri, directeur par intérim, Direction générale de l'éducation des Autochtones | Par téléphone |

| | | | |
|---------------------------|---|---|---------------|
| Ontario | Ministère de l'Éducation | M ^{me} Patricia Smith, analyste principale de la gestion et de l'information M ^{me} Shirley Carder, chef d'équipe, Politiques M 12 | Par écrit |
| Quebec | Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport | M ^{me} Christie Brown, Services à la communauté anglophone, aux affaires autochtones et du Plan Nord M ^{me} Suzie O'Bomsawin-Descoteaux, Conseillère aux affaires autochtones et au Plan Nord | Par écrit |
| Terre-Neuve-et-Labrador | Ministère de l'Éducation | M. Craig White, spécialiste de l'élaboration des programmes, Éducation des Autochtones | Par téléphone |
| Nouvelle-Écosse | | Aucun | |
| Nouveau-Brunswick | Ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance | M ^{me} Monica LeBlanc, directrice, Direction de la gestion et de l'analyse des données ministérielles M ^{me} Katalin Koller, agente de programme, Office of First Nations Perspectives (bureau des perspectives des Premières nations) | Par téléphone |
| Île-du-Prince-Édouard | Ministère de l'Éducation et Développement de la petite enfance | M. Darrell DesRoches, spécialiste en diversité autochtone | Par téléphone |
| Nunavut | | Aucun | |
| Territoires du Nord-Ouest | | Aucun | |
| Yukon | | Aucun | |

ANNEXE II

UTILISATION DE L'INFORMATION POUR APPUYER L'ÉLABORATION DES POLITIQUES : EXEMPLES

Dans la présente section, quatre études sont mises en lumière à titre d'exemples illustrant la manière dont les diverses techniques fondées sur des données probantes (présentées dans la Partie 2) ont été utilisées dans la pratique, afin d'appuyer l'élaboration des politiques. Ces exemples ont été choisis pour leur pertinence par rapport aux techniques employées dans l'utilisation de données dans le cadre de la recherche stratégique et de l'évaluation, sans apporter de jugement quant aux conclusions précises ayant été tirées ou à l'importance relative des questions individuelles.

Exemple 1 – Éclairer l'établissement des priorités : les élèves ayant des troubles de santé mentale

Cet exemple est présenté pour montrer l'utilisation possible des données administratives pour quantifier la prévalence des obstacles à la réussite des élèves autochtones et pour définir et mesurer certaines conséquences de ces obstacles à l'égard de la réussite au sein du système d'éducation et au-delà de celui-ci.

Les troubles de santé mentale, comme le trouble d'hyperactivité avec déficit de l'attention (THADA) et les troubles de la conduite, créent sans contredit des défis importants à l'école et en dehors de celle-ci pour les enfants et les jeunes qui en sont atteints. De l'information concrète sur l'étendue de ces troubles chez les élèves autochtones et sur les conséquences pour ceux qui en sont atteints peut éclairer les décisions sur la façon d'établir les priorités quant à ces besoins au sein d'une stratégie globale visant l'amélioration des résultats des enfants et des jeunes Autochtones.

La mesure de la prévalence des troubles de santé mentale chez les élèves autochtones est assez directe dans les instances qui recueillent l'indicateur d'état autochtone et leurs dossiers scolaires, et elles ont aussi la capacité de lier ces données aux dossiers de l'assurance maladie. Par exemple, Currie, Stabile, Manivong et Roos (2010) ont calculé la fréquence du THADA et des troubles de la conduite identifiés parmi la population générale d'enfants et de jeunes du Manitoba, et ont noté que plus de 10 p. 100 de cette population reçoit des traitements pour ces troubles avant l'âge de 18 ans. Avec la création et la collecte récentes de l'indicateur normalisé de l'identité autochtone dans les données de l'éducation du Manitoba, un examen précis sur la fréquence et les conséquences des troubles identifiés de la conduite chez les élèves autochtones dans cette province est maintenant possible.

Les données de la Colombie Britannique donnent un aperçu de la prévalence relative des troubles similaires identifiés chez les élèves autochtones. Friesen et Krauth (2010) ont montré que les élèves autochtones de la Colombie Britannique sont au-delà de quatre fois plus susceptibles que les élèves non autochtones d'être catégorisés comme ayant un trouble du comportement grave en 7^e année, au-delà de trois fois plus susceptibles d'être identifiés comme ayant un trouble du comportement moyen et presque deux fois plus susceptibles d'être identifiés comme ayant un trouble d'apprentissage (voir le Tableau A3 ci-dessous). Si les tendances sont similaires au Manitoba, il est raisonnable de supposer que la fraction des élèves autochtones qui seraient identifiés comme ayant un THADA ou des troubles de la conduite avant 18 ans est substantiellement plus élevée que le taux global de 10 p. 100 observé dans la population générale. La mesure dans laquelle ces taux élevés de prévalence identifiée reflètent avec précision la prévalence réelle de tels désordres repose sur la validité des outils d'évaluation dans le contexte autochtone et nécessite que leur mise en œuvre ne soit pas basée sur la race.

Tableau A3 – Caractéristiques des élèves de 7^e année en Colombie-Britannique, 2002-2004

| Variable | Non-Autochtones | Autochtones | Total |
|---|-----------------|-------------|---------|
| Nombre d'observations | 139 610 | 14 167 | 153 777 |
| (pourcentage d'élèves) | (90,8) | (9,2) | (100,0) |
| Pourcentage d'élèves ayant une limitation | | | |
| Physique/sensorielle | 1,1 | 2,2 | 1,2 |
| Intellectuelle ou autisme | 1,1 | 3,3 | 1,3 |
| Trouble du comportement grave | 0,8 | 3,4 | 1,0 |
| Trouble du comportement moyen | 1,1 | 3,4 | 1,3 |
| Trouble d'apprentissage | 3,0 | 5,8 | 3,3 |
| Toutes les limitations | 7,1 | 18,0 | 8,1 |

Tiré de Friesen et Krauth (2010), Tableau 7.

Mesurer les conséquences des troubles de santé mentale est plus complexe que d'observer simplement qu'elles sont associées à de faibles résultats. Les enfants et les jeunes qui sont atteints de ces troubles sont aussi plus susceptibles de vivre d'autres désavantages qui nuisent à leur bien-être et leur réussite; par exemple, la fréquence de l'hyperactivité est trois fois plus élevée parmi les enfants pauvres en Ontario comparativement aux enfants dont les familles ne sont pas pauvres (Lipman, Offord et Boyle, 1994), et le fait d'avoir une mère monoparentale est une variable explicative encore plus importante des symptômes de l'hyperactivité (Dooley, Curtis, Lipman et Feeny, 1998). Le fait de traiter les enfants pour le THADA ou d'en maîtriser les symptômes à l'école peut modérer les effets directs sur les résultats, mais ne changera pas les circonstances familiales des enfants. Afin de comprendre l'ampleur des politiques de l'éducation visant à appuyer les élèves atteints de troubles mentaux, les effets directs des troubles de santé mentale des enfants sur les résultats doivent être distingués des effets de leurs milieux environnants.

Pour ce faire, une approche prometteuse compare les résultats des élèves ayant des troubles identifiés de santé mentale avec ceux de leurs frères et sœurs. Puisque les frères et sœurs vivent généralement dans les mêmes milieux familiaux et reçoivent des influences parentales similaires, les données indiquant que les enfants atteints de troubles de santé mentale ont des résultats qui sont systématiquement différents de ceux de leurs frères et sœurs n'ayant pas de troubles mentaux peuvent être raisonnablement attribuées aux effets directs des troubles de santé mentale. Currie et al. (2010) ont utilisé cette approche pour étudier la façon dont les troubles de santé pendant l'enfance et l'adolescence affectent les résultats de l'éducation et les résultats en matière d'emploi des jeunes adultes. En utilisant les données administratives combinées de l'éducation et de la santé ayant trait aux jeunes du Manitoba, Currie et al., ont observé que le fait de recevoir des traitements pour le THADA ou pour un autre trouble de la conduite réduit les chances qu'un élève entreprenne sa 12e année avant 17 ans, réduit les chances qu'un élève suive des cours de mathématiques préparatoires pour le collège, diminue les scores des tests en littérature et augmente le risque de recevoir de l'aide sociale à 18 ans. Ces effets sont plus importants parmi les élèves qui reçoivent des traitements pour ces troubles à un âge plus avancé. Par exemple, les enfants qui reçoivent des traitements lorsqu'ils sont âgés de quatre à huit ans sont 10 p. 100 moins susceptibles que leurs frères et sœurs d'atteindre la 12e année avant 17 ans et 40 p. 100 plus susceptibles de recevoir de l'aide sociale à 18 ans; les jeunes qui sont traités entre 14 et 18 ans sont presque 20 p. 100 moins susceptibles que leurs frères et sœurs d'atteindre la 12e année avant 17 ans, et sont plus que deux fois plus susceptibles de recevoir de l'aide sociale à 18 ans (calculs des auteurs fondés sur les données de Currie et al., 2010, Tableau 5).

Une fois de plus, le nouvel indicateur d'état autochtone du Manitoba peut être utilisé pour examiner les conséquences des troubles identifiés de santé mentale, en particulier, parmi la population des élèves autochtones. Des recherches similaires peuvent être entreprises dans d'autres instances où des données administratives appropriées et liées sont disponibles. En Colombie-Britannique, l'ensemble des mesures des résultats peut être étendu de façon à inclure la participation et les résultats aux tests normalisés et aux examens provinciaux.

Les données administratives du Manitoba et de la Colombie-Britannique démontrent qu'un nombre important d'élèves sont atteints de troubles de la conduite. Ces enfants et ces jeunes reçoivent un accès universel au traitement médical par l'entremise des systèmes de soins de santé provinciaux. De plus, le Manitoba offre un financement supplémentaire aux districts scolaires qui appuient leurs élèves ayant des besoins éducatifs spéciaux. Malgré ces interventions, les données démontrent clairement que les élèves ayant un trouble de la conduite font face à des obstacles substantiels au chapitre de la réussite scolaire et de la transition avec succès vers le marché du travail. Les coûts qui en découlent sont généralement élevés, tant pour les personnes et leur famille que pour les gouvernements provinciaux et territoriaux. Par exemple, le fait de dépendre excessivement de l'aide sociale parmi les personnes de 18 ans ayant reçu un diagnostic de trouble de la conduite représente environ 7 p. 100 du nombre de cas total d'aide sociale pour cet âge au Manitoba (calculs des auteurs fondés sur les données de Currie et al., 2010, Tableaux 1 et 5). Cette information démontre l'importance de trouver des façons de mieux répondre aux besoins éducatifs spéciaux associés aux troubles de santé mentale.

Les données suggèrent aussi que plusieurs orientations stratégiques précises méritent plus de considération. Premièrement, les données du Manitoba et de la Colombie-Britannique montrent que les troubles de la conduite ne sont pas toujours décelés de façon constante; c'est-à-dire qu'un élève

donné peut recevoir un diagnostic de trouble de la conduite qui justifie le traitement ou le soutien scolaire à certains moments, mais non à d'autres. Le Tableau A4 suivant montre, par exemple, que 45 p. 100 des enfants dans la catégorie des troubles du comportement moyens en 4e année n'avaient pas de désignation éducative spéciale en 7e année. De ceux qui avaient un trouble du comportement moyen en 7e année, 60 p. 100 n'avaient pas de désignation éducative spéciale en 4e année. Même parmi les élèves ayant un trouble mental grave, 22 p. 100 de ceux désignés en 4e année n'avaient pas de désignation éducative spéciale en 7e année, et 44 p. 100 de ceux désignés en 7e année n'avaient pas de désignation éducative spéciale en 4e année. Currie et al. ont montré une tendance similaire d'instabilité relativement aux tendances du traitement du THADA et des troubles de la conduite dans les données du Manitoba (voir Currie et al., 2010, Tableau 3).

Avec les données selon lesquelles les troubles de la conduite ont des conséquences plus sérieuses sur l'éducation et le marché du travail lorsque les enfants reçoivent un diagnostic à un âge plus avancé, ces tendances suggèrent qu'il serait justifié de mettre davantage l'accent sur la détection précoce et la prévention. L'importance de la détection précoce et du traitement est aussi motivée par les données indiquant que la présence d'enfants atteints du THADA non diagnostiqué à l'école réduit les résultats des tests en mathématiques et en lecture de leurs camarades de classe de façon substantielle (Aizer, 2009). Une fois que le THADA est diagnostiqué et traité, ces enfants ne présentent plus le comportement ayant un impact négatif sur le rendement scolaire des autres élèves.

Tableau A4 – Mouvement des élèves entre les catégories de limitations (Élèves de 4e et 7e année fréquentant les écoles publiques de la Colombie-Britannique entre 1999 et 2004)

| Catégorie | Pourcentage d'élèves dans une catégorie en 4e année dont la catégorie en 7e année était | | | Pourcentage d'élèves dans une catégorie en 7e année dont la catégorie en 4e année était | | |
|--|---|------------|--------|---|------------|--------|
| | La même | Différente | Aucune | La même | Différente | Aucune |
| Trouble d'apprentissage | 70,4 | 9,6 | 20,0 | 41,8 | 5,1 | 53,1 |
| Trouble mental grave/trouble du comportement intense | 46,1 | 32,4 | 21,6 | 27,1 | 28,8 | 44,1 |
| Trouble mental léger/trouble du comportement moyen | 29,9 | 25,2 | 44,9 | 28,7 | 11,6 | 59,7 |
| Autisme | 92,9 | 4,4 | 2,9 | 70,2 | 18,8 | 11,0 |

Tiré de Friesen et Krauth (2010), Tableau 5.

Deuxièmement, Currie et al. ont observé que les troubles de la conduite ont un effet substantiellement plus important sur la probabilité de recevoir de l'aide sociale à 18 ans que sur la probabilité d'entreprendre la 12e année avant 17 ans. Ce résultat suggère que les jeunes font face à des obstacles importants relativement au marché du travail en plus de ceux causés par des niveaux d'instruction moins élevés. L'efficacité potentielle des programmes et des services de soutien visant à surmonter ces obstacles, comme l'orientation professionnelle et les compétences en recherche

d'emploi, entre autres, peuvent être conçus spécialement pour ce groupe d'élèves et être offerts par l'entremise du système d'éducation.

Troisièmement, d'autres interventions à l'école ayant démontré leur efficacité pour appuyer les élèves ayant des troubles de la conduite peuvent justifier un financement accru. Les recherches démontrent que le financement pour l'éducation spéciale en général est efficace (Hanushek, Kain et Rivkin, 2002). Cependant, les meilleures façons d'enseigner aux enfants qui présentent des symptômes de THADA ou des troubles de la conduite sont peu connues. Fiore, Becker et Nero (1993) suggèrent que le fait d'utiliser le renforcement positif, d'éviter de longues réprimandes et d'utiliser certaines façons de présenter l'information peut être efficace dans le cadre de l'enseignement aux élèves atteints de THADA. Cependant, l'efficacité de ces pratiques et d'autres pratiques prometteuses à l'école pour ces élèves mérite davantage de recherche (Fiore, Becker et Nero, 1993; Dupaul et Eckert, 1997). La rentabilité de l'augmentation d'un financement additionnel pour les enfants et les jeunes du Canada atteints de THADA et de troubles de la conduite demeure une question d'évaluation sans réponse.

Exemple 2 – Programmes d'évaluation : maternelle à temps plein

Cet exemple est présenté pour montrer l'utilisation possible des données administratives pour évaluer les effets des politiques et des programmes.

Bien que certaines provinces et des districts scolaires particuliers aient offert la maternelle à temps plein à des populations particulières, y compris les enfants autochtones, pendant quelque temps, c'est seulement lorsque les instances ont offert la maternelle à temps plein universelle que tous les enfants autochtones ont eu la possibilité d'y participer. La Colombie-Britannique, l'Île du Prince-Édouard et l'Ontario se sont récemment joints au Québec, au Nouveau Brunswick, au Yukon, aux Territoires du Nord-Ouest et à la Nouvelle-Écosse et assurent le financement de la maternelle à temps plein universelle pour les enfants de cinq ans. Cependant, en Alberta, en Saskatchewan et au Manitoba, où à peu près la moitié des enfants autochtones du Canada vivent, à l'heure actuelle, (d'après les calculs des auteurs à partir du recensement de 2011), la maternelle à temps plein universelle pour les enfants de cinq ans demeure une option politique au cœur des débats. À ce jour, seul l'Ontario s'est engagé à étendre la maternelle à temps plein à tous les enfants de quatre ans, bien que cette option ait également été soulevée dans d'autres instances (Early Childhood Learning Agency, 2009).

Malgré les allégations répandues selon lesquelles la maternelle à temps plein produit une vaste gamme d'avantages (Pascal, 2009; Early Childhood Learning Agency, 2009), les données scientifiques sont loin d'avoir établi que c'est le cas. Des examens récents indiquent que la littérature scientifique qui évalue les avantages de la maternelle à temps plein est faible du point de vue méthodologique, et ne peut pas servir à appuyer des allégations catégoriques sur ses effets (Lash, Bae, Barrat, Burr et Fong, 2008; Cooper, Allen, Patall et Dent, 2010). La seule étude officielle qui inclut des estimations des effets de la maternelle à temps plein sur les enfants autochtones, en particulier, n'est pas en mesure de produire des estimations suffisamment précises pour ce groupe pour fournir une direction aux responsables de l'élaboration des politiques (Warburton, Anderson et Hertzman, 2011).

Le manque d'information officielle basée sur une évaluation quantitative rigoureuse des programmes d'éducation de la petite enfance au Canada est frappant et laisse les responsables de l'élaboration des politiques et les parents dans le doute quant à la valeur de ces programmes. L'extrapolation à partir de l'information qui se fonde sur les populations des États-Unis ou d'autres pays étrangers peut parfois fournir des estimations raisonnables des résultats du Canada. Cependant, les différences relatives aux environnements institutionnels et aux circonstances et aux besoins particuliers des groupes de populations précis peuvent donner lieu à des résultats substantiellement différents entre les instances et les communautés, même lorsque les programmes ont des structures similaires. De l'information de meilleure qualité sur l'efficacité des programmes de maternelle à temps plein pour les enfants autochtones peut éclairer les responsables de l'élaboration des politiques partout au Canada, pour savoir dans quelle mesure les fonds publics substantiels requis pour financer la maternelle à temps plein représentent un investissement judicieux. De l'information sur les contributions de la maternelle à temps plein à l'apprentissage des enfants autochtones peut également être utile aux parents qui doivent prendre des décisions quant aux choix offerts pour l'éducation de la petite enfance relativement à la durée des heures de classe.

Le problème méthodologique qui se pose pour la plupart des études de la maternelle à temps plein se présente parce que les chercheuses et chercheurs étudient ses effets dans des milieux où les éducatrices et éducateurs choisissent le moment et le lieu où les programmes de maternelle à temps partiel et à temps plein sont offerts. Les parents qui choisissent la maternelle à temps plein peuvent avoir des caractéristiques différentes de ceux qui choisissent la maternelle à temps partiel; par exemple, les familles dans lesquelles aucun parent ne reste à la maison durant la journée pourraient être plus susceptibles de choisir la maternelle à temps plein que les familles dans lesquelles au moins un parent est à la maison durant la journée, et ce, dans le but de réduire les dépenses de garde d'enfants. Cette différence entre les types de familles qui choisissent les programmes de maternelle à temps plein et ceux qui les choisissent à temps partiel crée un problème d'évaluation si ces deux types de familles sont également différents de façons qui contribuent à l'apprentissage et au développement des enfants. Dans ce cas, les études qui comparent les résultats des enfants dont les parents choisissent la maternelle à temps plein et ceux des enfants inscrits à temps partiel attribueront par erreur les effets des différences relatives aux circonstances familiales à la maternelle à temps plein. Bien qu'il soit parfois possible de neutraliser les facteurs comme le revenu, plusieurs caractéristiques familiales importantes ne sont pas mesurées dans les ensembles de données utilisés pour évaluer la maternelle à temps plein.

La mise en œuvre de la maternelle à temps plein universelle en Colombie-Britannique donne un exemple de la façon dont les possibilités d'évaluation peuvent se présenter lorsque de nouveaux programmes sont mis sur pied. La Colombie-Britannique a instauré la maternelle à temps plein universelle de façon progressive sur une période de deux ans. Au cours de la première année, environ la moitié des écoles sont passées à la maternelle à temps plein, alors que les autres ont continué d'offrir des programmes de maternelle à temps partiel. Lorsque les écoles passent des programmes à temps partiel aux programmes à temps plein, il est possible de comparer les résultats des enfants des cohortes de maternelle adjacentes dans la même école. En tenant pour acquis que les caractéristiques des familles d'un quartier donné ne changent pas brusquement d'une année à l'autre, les différences relatives aux résultats entre les deux cohortes peuvent être interprétées comme provenant des effets

de la maternelle à temps plein. La comparaison de cette variation des résultats entre les cohortes dans des écoles ayant mis en œuvre la maternelle à temps plein avec la variation des résultats des cohortes qui n'ont pas mis en œuvre la maternelle à temps plein au cours des mêmes années garantit que les estimations ne traduisent pas les tendances non observées relatives aux résultats à l'échelle de la province. Il s'agit d'un exemple du type d'approche de la différence dans la différence, montrée dans le Graphique 2 de la Section 2 de ce rapport.

Il est aussi possible pour les gouvernements provinciaux et territoriaux de travailler avec les chercheuses et chercheurs universitaires pour concevoir la mise en œuvre de nouveaux programmes, de façon à faciliter des études rentables très fiables. Par exemple, un gouvernement qui met en œuvre la maternelle à temps plein de façon progressive sur une période de deux ans peut choisir de le faire en attribuant la maternelle à temps plein de façon aléatoire à certaines écoles au cours de la première année, et aux écoles restantes l'année suivante. L'attribution aléatoire ferait en sorte que les élèves qui fréquentent les écoles ayant mis en œuvre la maternelle à temps plein au cours de la première année soient, en moyenne, similaires à ceux qui fréquentent les écoles ayant mis en œuvre la maternelle à temps plein les années suivantes. Les différences relatives aux résultats entre les écoles qui adoptent la maternelle à temps plein au cours de la première année et celles qui ne l'adoptent pas peuvent être attribuées aux effets du programme.

Cependant, l'attribution aléatoire n'est pas toujours politiquement faisable, et est considérée par certains comme étant discutable sur le plan éthique. Un autre mécanisme pour désigner les écoles qui offriront la maternelle à temps plein chaque année peut également satisfaire aux exigences d'évaluation des programmes. Supposons que toutes les écoles aient été classées d'après certaines mesures observables (p. ex., le pourcentage d'enfants vulnérables), et que les écoles aient été choisies pour la maternelle à temps plein d'après cette mesure, les écoles qui comptent un pourcentage plus élevé d'enfants vulnérables mettant en œuvre la maternelle à temps plein au cours de la première année et les écoles restantes mettant en œuvre la maternelle à temps plein l'année suivante. Les élèves qui fréquentent les écoles qui sont très près mais en opposition par rapport au seuil pour le financement de la maternelle à temps plein au cours de la première année sont susceptibles d'être similaires en moyenne. La comparaison de la différence relative aux résultats entre ces deux groupes d'écoles, lorsqu'un groupe offre la maternelle à temps plein et l'autre non, peut fournir des estimations fiables sur les effets de la maternelle à temps plein. En attribuant la maternelle à temps plein aux écoles d'après une mesure claire et observable et en fournissant cette mesure aux chercheuses et chercheurs, les gouvernements peuvent créer des conditions qui inciteraient les chercheuses et chercheurs universitaires à entreprendre des études à un coût faible ou sans aucun coût pour le gouvernement. Il s'agit d'un exemple de l'approche basée sur un seuil ou de « discontinuité de la régression », montrée dans le Graphique 1 de la Section 2 de ce rapport.

Les intérêts à long terme du Canada seraient bien servis si les gouvernements provinciaux et territoriaux, comme plusieurs de leurs équivalents des États-Unis, commençaient à mettre au point l'évaluation dans la mise en œuvre des programmes. Bien qu'il y ait de nombreux problèmes qui compliquent le processus de sélection des écoles pour que la mise en œuvre de la maternelle à temps plein soit instaurée au début ou à la fin de l'approche progressive, les stratégies d'évaluation peuvent généralement contourner ces problèmes dans la mesure où ils sont clairement compris. Plusieurs provinces considèrent, à l'heure actuelle, la question de la mise en œuvre de la maternelle

à temps plein dans un avenir rapproché. Ces occasions d'en apprendre davantage sur la valeur des programmes de maternelle à temps plein pour les enfants autochtones ne se représenteront pas de si tôt si elles ne sont pas saisies maintenant.

Exemple 3 – Évaluation des politiques : financement supplémentaire

Cet exemple est présenté pour montrer l'utilisation possible de données administratives pour évaluer les effets du financement supplémentaire en réponse aux besoins éducatifs spéciaux des élèves.

En plus de fournir un financement supplémentaire d'après certaines mesures de la taille de la population d'élèves autochtones, certaines instances offrent des suppléments de financement pour le soutien des élèves autochtones qui parlent « anglais selon des variations qui diffèrent significativement de l'anglais utilisé dans l'ensemble de la société canadienne et à l'école » (gouvernement de la Colombie-Britannique, 2009). De l'information officielle sur les effets de ces politiques de financement supplémentaire sur les résultats scolaires peut éclairer les débats politiques quant à la structure et au niveau du financement provincial/territorial pour l'éducation des Autochtones.

Battisti, Campbell, Friesen et Krauth (2011) ont mesuré les effets du supplément de financement de la Colombie-Britannique pour l'anglais comme second dialecte (ASD) sur les compétences en lecture et en numératie des élèves autochtones. La Colombie-Britannique offre annuellement aux districts scolaires la somme additionnelle de 1340 \$ pour chaque élève affecté à l'ASD jusqu'à concurrence de cinq ans (gouvernement de la Colombie-Britannique, 2011). La grande majorité des élèves désignés comme étant affectés à l'ASD en Colombie Britannique sont Autochtones. Comparativement aux élèves autochtones qui ne sont pas affectés à l'ASD, les élèves autochtones affectés à l'ASD en 7e année sont plus susceptibles de parler une langue autre que l'anglais à la maison, sont plus susceptibles d'avoir une limitation désignée, et sont moins susceptibles d'être considérés comme doués (voir Tableau A5). En moyenne, ils fréquentent des écoles où une proportion substantiellement plus élevée de la population scolaire est autochtone. Les élèves autochtones qui sont affectés à l'ASD ont clairement de la difficulté à acquérir des compétences en littératie et en numératie; leurs scores sont moins élevés dans les examens normalisés en numératie et spécialement en lecture en 7e année, comparativement aux élèves autochtones qui ne sont pas affectés à l'ASD, et ils sont plus susceptibles d'être dispensés des tests de rédaction.

Tableau A5 – Caractéristiques, scores moyens dans les tests (en écarts-types) et taux de participation aux examens, élèves autochtones de la Colombie-Britannique, 7e année, 2002 2004

| Variable | Non affectés à l'ASD | Affectés à l'ASD |
|---|----------------------|------------------|
| Nombre d'élèves | 13 414 | 1 206 |
| Pourcentage de camarades autochtones | 23,9 | 46,0 |
| Pourcentage d'élèves ne parlant pas l'anglais à la maison | 1,0 | 5,1 |
| Pourcentage d'élèves affectés à l'ALS/ASD, à l'heure actuelle | 9,0 | 100,0 |
| Pourcentage d'élèves ayant une limitation | 19,0 | 30,8 |
| Pourcentage d'élèves doués | 0,8 | 0,3 |
| Score moyen en numératie* | -0,6 | -1,0 |
| Score moyen en lecture* | -0,6 | -1,3 |
| Pourcentage d'élèves faisant l'examen en numératie | 77,2 | 61,6 |
| Pourcentage d'élèves faisant l'examen en lecture | 80,4 | 66,3 |
| Pourcentage d'élèves dispensés de l'examen en numératie | 11,2 | 21,8 |
| Pourcentage d'élèves dispensés de l'examen en lecture | 10,4 | 21,3 |

*Dans l'évaluation des compétences de base normalisée effectuée auprès des élèves de 7e année. Source : Battisti et al. (2011) à partir des données sur les scores des tests et des données administratives du ministère de l'Éducation de la Colombie-Britannique.

Battisti, Campbell, Friesen et Krauth ont tiré parti de l'expansion de l'ASD en Colombie Britannique entre 1999 et 2004 pour concevoir et mettre en œuvre une évaluation officielle de cette politique. Leur méthode a comparé les résultats moyens des élèves autochtones dans un district scolaire donné après que le district scolaire a étendu l'ASD (le groupe du programme) avec les résultats moyens des élèves du même district scolaire et de la même année scolaire avant l'expansion de l'ASD (le groupe de comparaison). Ils ont appliqué cette méthode pour tous les districts scolaires, et pour les moyennes entre les districts scolaires. Si ces deux groupes sont similaires à l'égard des autres facteurs ayant une incidence sur les résultats, leurs résultats seront différents en moyenne seulement parce qu'un groupe reçoit plus de financement pour l'ASD que l'autre. Toute différence de leurs résultats moyens peut ensuite être attribuée aux effets de ce financement additionnel pour l'ASD. Il s'agit d'un autre exemple du type d'approche de la différence dans la différence.

L'hypothèse selon laquelle les élèves autochtones dans un district scolaire étaient similaires en moyenne aux élèves autochtones du même district scolaire au cours des années suivant l'expansion de l'ASD à l'échelle du district scolaire est plausible, parce que l'expansion de l'ASD à l'échelle du district scolaire s'est faite de façon brusque et soudaine. Après être restée largement inchangée pendant

de nombreuses années, la proportion d'élèves autochtones des écoles publiques de la Colombie-Britannique qui ont été affectés à l'ASD a triplé entre 1999 et 2004 (les années sur lesquelles porte l'étude), passant d'environ 5 à 15 p. 100 en 4e année, et de 3 à 11 p. 100 en 7e année; le nombre de districts scolaires qui ont déclaré au moins 55 p. 100 de leurs élèves autochtones comme apprenantes et apprenants de l'ASD est passé de quatre en 1999 à 16 en 2004. Il semble peu probable que cette augmentation brusque et soudaine de l'ASD soit attribuable à une augmentation proportionnelle du nombre d'élèves en ayant besoin. Ce changement de conduite des districts scolaires représente plutôt une « expérience dans les conditions naturelles » qui peut servir à en apprendre davantage sur les effets du financement de l'ASD sur les élèves autochtones.

Battisti, Campbell, Friesen et Krauth ont utilisé cette approche pour estimer les effets de l'expansion de l'ASD à l'échelle des districts scolaires sur le développement des compétences en lecture et en numératie des élèves autochtones entre la 4e et la 7e année, mesurés au moyen de la variation des scores de l'évaluation des compétences de base des élèves entre ces deux années scolaires. Dans le district moyen qui reçoit le financement pour l'ASD, environ 22 p. 100 des élèves autochtones ont été désignés comme étant affectés à l'ASD au cours de la période faisant l'objet de l'étude (de 1999 à 2004). Les résultats de Battisti, Campbell, Friesen et Krauth signifient que l'ampleur probable de l'effet du financement de l'ASD dans un district scolaire qui n'affectait pas d'élèves à l'ASD pour ensuite affecter 22 p. 100 des élèves à l'ASD serait suffisamment importante pour combler l'écart des scores en lecture entre les élèves autochtones et non autochtones en 7e année par près d'un cinquième. Cet effet positif semble être le plus grand pour les lectrices et lecteurs les plus faibles : l'amélioration parmi les 25 p. 100 d'élèves de 4e année du niveau moins élevé ayant rédigé l'examen était presque deux fois plus grande que l'amélioration des 25 p. 100 du niveau plus élevé. Aucun effet n'a été observé pour les scores en numératie.

Cette information peut rassurer les responsables de l'élaboration des politiques sur le fait que les fonds de l'ASD sont utilisés de façon efficace, et peut être utilisée par les districts scolaires et par les personnes qui préconisent l'ASD pour défendre leurs programmes contre les réductions de financement. La quantification de l'ampleur de l'avantage en ce qui a trait aux scores des tests normalisés fait en sorte qu'il est possible, en principe, de comparer l'efficacité du financement de l'ASD à l'efficacité de stratégies concurrentes pour améliorer les compétences en lecture des élèves autochtones. De telles comparaisons peuvent mener à des prises de décisions stratégiques en éducation plus éclairées et, vraisemblablement, plus efficaces.

Bien que le financement de l'ASD soit seulement disponible pour les élèves qui satisfont aux critères de la politique, ces résultats sont de bon augure en ce qui concerne l'efficacité probable des subventions supplémentaires pour les élèves autochtones en général. Les districts scolaires ont le droit d'acheminer les fonds de l'ASD pour offrir des services qui bénéficient aux élèves qui n'ont pas été affectés à l'ASD. Cette politique encourage les districts scolaires à utiliser des ressources pertinentes sur le plan culturel dans les activités appuyées par la subvention pour les Autochtones et la subvention pour l'ASD, et certaines des activités appuyées par les fonds de l'ASD semblent similaires à celles appuyées par les fonds de la subvention supplémentaire pour les Autochtones. Par exemple, certains districts scolaires utilisent des fonds de l'ASD pour engager du personnel enseignant spécialisé qui aide l'enseignante ou enseignant de la classe et met au point du matériel pour le programme, ou pour acheter du matériel de lecture ayant un contenu pertinent sur le plan culturel. D'autres services

appuyés par les fonds de l'ASD sont plus spécialisés, par exemple, offrir un soutien aux stratégies particulières de développement du vocabulaire, donner un enseignement individuel spécialisé de la langue parlée et intégrer des stratégies de développement de la langue parlée dans les programmes de littératie courants.

Bien que cette information démontre qu'au moins certains programmes et services appuyés par les fonds de l'ASD en Colombie-Britannique sont très efficaces, la méthodologie de Battisti, Campbell, Friesen et Krauth ne peut pas montrer quels programmes ou services précis sont responsables de l'effet moyen positif, et ne révèle pas si certains districts scolaires utilisent les fonds de façon plus efficace que d'autres. Une première étape pour combler ces lacunes importantes quant au savoir serait de compiler une liste des activités précises appuyées par les fonds de l'ASD dans chaque district scolaire, et d'avoir une entrevue avec les membres du personnel clé des districts scolaires pour savoir quelles activités, selon eux, sont les plus efficaces. Cependant, cette approche ne donne aucune base de comparaison entre les activités entreprises dans différents districts, puisque la majorité de l'expérience directe des spécialistes des districts scolaires portera seulement sur les programmes et services fournis au sein de ce district scolaire. Cette limitation peut être surmontée seulement par davantage de travail d'évaluation. Plus précisément, les activités des districts scolaires appuyées par le financement de l'ASD et établies comme très prometteuses par le personnel clé peuvent être mises en œuvre avec un cadre d'évaluation à titre de projet pilote qui comprenne une variété de mesures des résultats d'intérêt, y compris ceux d'une nature plus globale. Cette stratégie, combinant les qualités du savoir expérientiel, de l'évaluation quantitative officielle des activités existantes et de l'évaluation préliminaire des pratiques prometteuses au moyen de données sur mesure, peut fournir une orientation fiable, pertinente et très nécessaire aux responsables de l'élaboration des politiques et aux parties intéressées partout au Canada.

Exemple 4 – Utilisation des évaluations préliminaires : accroître la mise à contribution des parents

Cet exemple est présenté pour montrer l'utilisation possible des évaluations préliminaires en vue de déterminer les politiques et les programmes efficaces.

Étant donné la perception répandue selon laquelle les parents et les communautés autochtones sont quelque peu désengagés à l'égard des écoles, l'importance prouvée de cette participation envers la réussite des élèves et le manque d'information sur la meilleure façon d'accroître la mise à contribution des parents et des collectivités, des évaluations qui démontrent l'efficacité d'interventions précises à cet effet pourraient apporter une contribution très utile. La plupart des programmes de mise à contribution parentale ont été mis en œuvre à petite échelle (à l'échelle des écoles ou parfois des districts scolaires). Ces petits programmes ne peuvent pas être évalués au moyen de la méthodologie de l'évaluation telle quelle, qui exige des échantillons de grande taille. Cependant, des évaluations préliminaires bien conçues peuvent produire des estimations fiables dans ce contexte.

Comme il est indiqué dans la Partie 1 de ce rapport, de nombreux programmes visant à accroître la participation des parents ont été entrepris au Canada et sont jugés efficaces, mais peu d'entre eux, s'il en est, ont été évalués au moyen de méthodologies quantitatives rigoureuses (R.A. Malatest & Associates, 2002; McDonald, 2009; Desforges et Abouchaar, 2003, p. 5). Une évaluation récente effectuée en France, bien qu'elle soit clairement hors du contexte de l'éducation des Autochtones au

Canada, fournit des exemples utiles de la façon dont une évaluation locale peut être mise en œuvre. Avvisati, Gurgand, Guyon et Maurin (2012) ont présenté les résultats d'une évaluation préliminaire d'un programme visant à accroître la participation des parents avec des écoles dans des banlieues de Paris relativement défavorisées. Les parents d'élèves de 200 écoles intermédiaires avaient reçu un dépliant au début de l'année scolaire en septembre pour les informer de l'existence du programme. Le programme avait été présenté dans un effort d'intervention distinct des rencontres habituelles entre les parents et le personnel enseignant. Les parents avaient été informés que l'école organiserait une série de trois soirées de rencontres/discussions avec les parents des élèves de 6e année, afin de les aider à comprendre le rôle de chaque membre de la communauté scolaire et de l'organisation des écoles, et de les aider à développer une attitude positive en ce qui a trait à la participation aux études de leurs enfants.

Tous les parents des 200 classes de 6e année avaient été invités à se porter bénévoles à titre de participantes ou participants dans le programme, et environ 20 p. 200 l'ont fait. Au cours de la période d'inscription, les écoles avaient clairement indiqué aux parents que le fait de se porter bénévoles pour la participation ne signifiait pas nécessairement que le programme leur serait offert. Des 200 classes initiales, 102 avaient été choisies de façon aléatoire pour former un groupe du programme, le programme de novembre à décembre leur étant offert, et un groupe de comparaison qui ne participait pas au programme. Les trois rencontres ont eu lieu à l'école à intervalles de deux semaines et commençaient à 18 h. Les deux premières séances ont mis l'accent sur des présentations par le personnel de l'école au moyen de matériel conçu de façon professionnelle. La dernière séance, qui suivait le bulletin scolaire de fin d'étape, donnait l'occasion aux parents de demander conseil sur la façon de réagir aux résultats de première étape de leur enfant. Les parents étaient encouragés à poser des questions, à expliquer leurs problèmes et à mettre en commun leurs propres expériences au cours des trois séances.

La sélection aléatoire des écoles a permis de veiller à ce que les parents bénévoles dans les écoles qui participent aux rencontres ne soient pas différents de ceux des écoles où les rencontres ne sont pas tenues. La comparaison des résultats moyens entre ces deux groupes a donc fourni une estimation significative de l'effet du programme. Les résultats ont démontré que, à la fin de l'année scolaire, les parents dans le groupe du programme participaient substantiellement plus aux activités liées aux études de leurs enfants, à l'école et à la maison, que les parents du groupe de comparaison. Par exemple, la proportion des bénévoles du programme qui ont participé activement à l'organisation des parents dans leur école était de 35 p. 100 dans le groupe du programme, comparativement à 24 p. 100 dans le groupe de comparaison. Les enfants des parents bénévoles qui ont participé au programme étaient moins souvent absents de l'école et avaient montré une attitude et un comportement plus positifs; les garçons, en particulier, étaient moins susceptibles de faire l'objet de mesures disciplinaires. Les scores en littératie des enfants dont les parents participaient ont augmenté substantiellement comparativement à ceux des enfants dont les parents étaient bénévoles pour le programme, mais fréquentaient des écoles faisant partie du groupe de comparaison.

En plus des estimations des effets du programme sur les personnes participantes et leurs enfants, la conception de l'évaluation utilisée dans cette étude a permis d'estimer les effets sur les enfants dans le groupe du programme dont les parents n'ont pas eux-mêmes participé au programme. Le programme pouvait avoir une incidence sur les résultats des enfants s'ils étaient concernés par

des changements de comportement de leurs camarades de classe dont les parents participaient au programme. Les résultats démontrent des effets de propagation du programme largement positifs sur le comportement de ces enfants, mais pas d'effet de propagation sur leurs compétences en littératie.

Ces effets de propagation démontrent certains avantages du fait d'offrir des programmes parentaux de façon universelle au lieu de cibler les familles à risque seulement. Offrir un soutien à des communautés entières a l'avantage de minimiser la honte associée au ciblage particulier. Dans le contexte des programmes relatifs au rôle de parent, cette façon de faire ne diminue pas l'impact des avantages moindres pour chaque élève, étant donné l'effet de propagation important. De plus, ces résultats indiquent que les programmes de ce type peuvent être efficaces, même lorsque la proportion de parents qui choisissent d'y participer est faible.

À l'heure actuelle, cette recherche est l'un des quelques exemples de la production d'information sur les effets des programmes conçus pour accroître la mise à contribution des parents avec les écoles de leurs enfants et avec leurs devoirs. Elle étudie les enfants de Paris, plusieurs d'entre eux provenant de communautés d'immigrantes et immigrants, beaucoup provenant de familles à faible revenu. La mesure selon laquelle ces résultats peuvent être considérés comme des indices fiables des réactions et des effets sur les familles autochtones est une question discutable. De l'information de meilleure qualité, indiquant si le fait d'offrir un programme à faible coût similaire peut produire des avantages substantiels dans divers cadres des provinces et territoires, pourrait potentiellement pousser les enseignantes et enseignants à agir pour le mettre en œuvre de façon systématique. Les résultats de cette étude suggèrent que fournir des efforts pour établir un ensemble d'information locale sur des programmes de participation parentale en vaudrait la peine.

BIBLIOGRAPHIE

AIZER, A. *Peer Effects and Human Capital Accumulation: The Externalities of ADD*, National Bureau of Economic Research, 2009.

ARCHIBALD, J.-A. « Locally Developed Native Studies Curriculum: An Historical and Philosophical Rationale », dans M. Battiste (éditeur), *First Nations Education in Canada: The Circle Unfolds*, Vancouver, UBC Press, 1995, p. 288-312.

ARCHIBALD, J.-A., A. RAYNER et R. BIG HEAD. *Community Responses to Creating a School or Model with an Aboriginal Focus*, Vancouver, Indigenous Education Institute of Canada, 2011.

ASSEMBLÉE DES PREMIÈRES NATIONS. *First Nations Control of First Nations Education*, Ottawa, Assemblée des Premières Nations, 2010.

ATLANTIC EVALUATION GROUP. *Une analyse documentaire concernant les facteurs qui contribuent au succès de la transition de l'éducation primaire-secondaire à l'éducation postsecondaire des Autochtones*, Toronto, Conseil des ministres de l'Éducation (Canada), 2010.

AVVISATI, F., M. GURGAND, N. GUYON et E. MAURIN. *Getting Parents Involved: A field Experiment in Deprived Schools*, École d'économie de Paris, Paris, 2012.

BATTISTE, M. « Introduction », dans M. Battiste (éditeur), *First Nations Education in Canada: The Circle Unfolds*, Vancouver, UBC Press, 1995, p. vii-xx.

BATTISTE, M. « Maintaining Aboriginal Identity, Language, and Culture in Modern Society », dans M. Battiste (éditeur), *Reclaiming Indigenous Voice and Vision*, Vancouver, UBC Press, 2000, p. 192-208.

BATTISTI, M., M. CAMPBELL, J. FRIESEN et B. KRAUTH. « Les dialectes non courants de l'anglais et l'incidence de fonds supplémentaires sur les résultats scolaires », *Revue canadienne d'orthophonie et d'audiologie*, vol. 35, 2011, p. 190-197.

BEAVON, D., S. WINGERT et J. P. WHITE. « Churn Migration and Educational Attainment Among Aboriginal Adolescents and Young Adults », dans J. P. White, J. Peters, D. Beavon et N. Spence, *Aboriginal Education: Current Crisis and Future Alternatives*, Toronto, Thompson Educational Publishing, 2009, p. 197-224.

CENTRE DES PREMIÈRES NATIONS. *OCAP: Ownership, Control, Access and Possession*, Ottawa, Organisation nationale de la santé autochtone, 2007.

CHABOT, L. *Engaging First Nations Parents in Education: An Examination of Best Practices*, Toronto, Chiefs of Ontario, 2005.

- CHANDLER, M. J., et C. LALONDE. « Cultural Continuity as a Hedge Against Suicide in Canada's First Nations », *Transcultural Psychiatry*, vol. 35, 1998, p. 191-219.
- COMMISSION ROYALE SUR LES PEUPLES AUTOCHTONES. *Rapport de la Commission royale sur les peuples autochtones*, Ottawa, Gouvernement du Canada, 1996.
- CONSEIL CANADIEN SUR L'APPRENTISSAGE. *État de l'apprentissage chez les Autochtones au Canada : Une approche holistique de l'évaluation de la réussite*, Ottawa, Conseil canadien sur l'apprentissage, 2009.
- CONSEIL DES MINISTRES DE L'ÉDUCATION (CANADA). *L'Éducation au Canada – Horizon 2020*, Toronto, Conseil des ministres de l'Éducation (Canada), 2008a.
- CONSEIL DES MINISTRES DE L'ÉDUCATION (CANADA). *Renseignements généraux sur le plan d'action du CMEC pour l'éducation des Autochtones*, Toronto, Conseil des ministres de l'Éducation (Canada), 2008b.
- COOPER, H., A. B. ALLEN, E. A. PATALL et A. L. DENT. « Effects of Full-Day Kindergarten on Academic Achievement and Social Development », *Review of Educational Research*, vol. 80, 2010, p. 34-70.
- CURRIE, J., M. STABILE, P. MANIVONG et L. ROOS. « Child Health and Young Adult Outcomes », *Journal of Human Resources*, vol. 45, 2010, p. 517-548.
- DEE, T. S. « A teacher like me: Does Race, Ethnicity, or Gender Matter? », *American Economic Review*, vol. 95, 2005, p. 158-165.
- DEE, T. S. « Teachers, Race and Student Achievement in a Randomized Experiment », *The Review of Economics and Statistics*, vol. 86 (1), 2004, p. 195-210.
- DEMING, D. « Early Childhood Intervention and Life-Cycle Skill Development: Evidence from Head Start », *American Economic Journal: Applied Economics*, vol. 1, 2009, p. 111-134.
- DEMMERT, W. G., et J. C. TOWNER. *A Review of the Research Literature on the Influences of Culturally Based Education on the Academic Performance of Native American Students*, Portland, Northwest Regional Educational Laboratory, 2003.
- DESFORGES, C., et A. ABOUCHAAR. *The Impact of Parental Involvement, Parental Support and Family Education on Pupil Achievements and Adjustment: A Literature Review*, London, Department for Education and Skills, Queen's Printer, 2003.
- DOOLEY, M., L. CURTIS, E. LIPMAN et D. FEENY. « Troubles psychiatriques, piètre réussite scolaire et problèmes sociaux chez l'enfant : rôles de la structure familiale et de la faiblesse du revenu », dans M. Corak (éditeur), *Les marchés du travail, les institutions sociales et l'avenir des enfants au Canada*, Ottawa, Statistique Canada, 1998.
- DOWNEY, D. B., et S. PRIBESH. « When Race Matters: Teachers' Evaluations of Students' Classroom Behavior », *Sociology of Education*, vol. 77, 2004, p. 267-282.

- DUPAUL, G., et T. ECKERT. The Effects of School-Based Interventions for Attention Deficit Hyperactivity Disorder: A Meta-Analysis, *School Psychology Review*, vol. 26, 1997, p. 5-27.
- EARLY CHILDHOOD LEARNING AGENCY. *Expanding Early Learning In British Columbia For Children Age Three to Five*, Victoria, ministère de l'Éducation de la Colombie-Britannique, 2009.
- EDUCATIONAL POLICY INSTITUTE. *Études des approches actuelles d'auto-identification des Autochtones au Canada*, Toronto, Conseil des statistiques canadiennes de l'éducation, 2008.
- FEURER, H. « Beyond Multilingual Education: The Cree of Waskaganish », *Canadian Journal of Native Education*, vol. 20, 1993, p. 87-95.
- FIGLIO, D. « Testing, crime, and punishment », *Journal of Public Economics*, vol. 90, 2006, p. 837-851.
- IORE, T., E. BECKER et R. NERO. « Educational Interventions for Students with Attention Deficit Disorder », *Exceptional Children*, vol. 60, 1993, p. 163-173.
- FRIESEN, J., et B. KRAUTH. « Sorting, Peers and Achievement of Aboriginal Students in British Columbia », *Revue canadienne d'économique*, vol. 43, 2010, p. 1273-1301.
- GARCES, E., D. THOMAS et J. CURRIE. « Longer Term Effects of Head Start », *American Economic Review*, vol. 92, 2002, p. 999-1012.
- GOUVERNEMENT DE LA COLOMBIE-BRITANNIQUE. *English as a Second Language Policy and Guidelines*, Victoria, ministère de l'Éducation de la Colombie-Britannique, 2009.
- GOUVERNEMENT DE LA COLOMBIE-BRITANNIQUE. *Operating Grants Manual 2011-12*, Victoria, ministère de l'Éducation de la Colombie-Britannique, 2011.
- GUÈVREMONT, A., et D. E. KOHEN. « Knowledge of an Aboriginal Language and School Outcomes for Children and Adults », *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, vol. 15, n° 1, 2011, p. 1-27.
- HALLET, D., M. J. CHANDLER et C. E. LALONDE. « Aboriginal Language Knowledge and Youth Suicide ». *Cognitive Development*, vol. 22, 2007, p. 392-399.
- HANUSHEK, E. A., J. F. KAIN et S. C. RIVKIN. « Inferring Program Effects for Special Populations: Does Special Education Raise Achievement for Students with Disabilities? », *Review of Economics and Statistics*, vol. 84, 2002, p. 584-599.
- HANUSHEK, E. A. « School Resources », dans E. A. Hanushek et F. Welch (éditeurs), *Handbook of the Economics of Education*, vol. 2, Amsterdam: Elsevier, 2006, p. 865-908.
- HECKMAN, J. J., S. H. MOON, R. PINTO, P. A. SAVELYEV et A. YAVITZ. « The Rate of Return to the High/Scope Perry Preschool Program », *Journal of Public Economics*, vol. 94, 2010, p. 114-128.

- JANUS, M., S. BRINKMAN, E. DUKU, C. HERTZMAN, R. SANTOS, M. SAYERS *et al.*, *The Early Development Instrument: A Population-based Measure for Communities*, Hamilton, Offord Centre for Child Studies, 2007.
- LASH, A., S. BAE, V. BARRAT, E. BURR et T. FONG. *Full-day Kindergarten and Student Achievement: A Literature Review*, Regional Educational Laboratory West, 2008.
- LEE, D. S., et T. LEMIEUX, « Regression Discontinuity Designs in Economics », *Journal of Economic Literature*, vol. 48, 2010, p. 281-355.
- LEVITT, S. D., et B. A. JACOB. « Rotten apples: An Investigation of the Prevalence and Predictors of Teacher Cheating », *Quarterly Journal of Economics*, vol. 118, 2003, p. 843-877.
- LI, J., A. D'ANGIULLI et G. E. KENDALL. « The Early Development Index and Children from Culturally and Linguistically Diverse Backgrounds », *Early Years*, vol. 27, n° 3, 2007, p. 221-235.
- LIPKA, J., et B. ADAMS. *Culturally Based Math Education as a Way to Improve Alaska Native Students' Math Performance*, Athens, OH, Appalachian Collaborative Center for Learning, Assessment, and Instruction in Mathematics, 2004.
- LIPMAN, E., D. R. OFFORD et M. H. BOYLE. « Economic Disadvantage and Child Psycho-Social Morbidity », *Canadian Medical Association Journal*, vol. 151, 1994, p. 431-437.
- LUDWIG, J., et D. MILLER. « Does Head Start Improve Children's Life Chances? Evidence from a Regression Discontinuity Design », *Quarterly Journal of Economics*, vol. 122, 2007, p. 159-208.
- MCCAIN, M. N., J. F. MUSTARD et K. MCCUAIG. *Early Years Study 3: Making Decisions, Taking Action*, Toronto, Margaret & Wallace McCain Family Foundation, 2011.
- MCDONALD, R. A. *Examen de la littérature sur les pratiques courantes de la participation parentale et communautaire des Premières Nations*, Québec, Conseil en Éducation des Premières Nations, 2009.
- MCDONALD, R. A. « First Nations Languages and Culture Impacts on Literacy and Student Achievement Outcomes », *Review of Literature*, Assemblée des Premières Nations, 2011.
- MCNINCH, J. *The Recruitment and Retention of Aboriginal Teachers in Saskatchewan Schools*, Regina, Saskatchewan School Trustees Association, 1994.
- MENDELSON, M. *Improving Education on Reserves: A First Nations Education Authority Act*, Ottawa, Caledon Institute of Social Policy, 2008.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU MANITOBA. *Rapport à propos du questionnaire destiné aux enseignants autochtones pour 2009*, 2009 (consulté le 10 janvier 2012). http://www.edu.gov.mb.ca/dga/docs/rapport_questionnaire09.pdf

MURNANE, R. J., et J. P. PAPAY. Teachers' Views on No Child Left Behind: Support for the Principles, Concerns about the Practices, *Journal of Economic Perspectives*, vol. 24, 2010, p. 151-166.

NATIONAL COMMITTEE ON INUIT EDUCATION. *First Canadians, Canadians first: The National Strategy on Inuit Education 2011*, Ottawa, Inuit Tapiriit Kanatami, 2011.

NEAL, D. « Aiming for Efficiency Rather than Proficiency », *Journal of Economic Perspectives*, vol. 24, 2010, p. 119-132.

NECHYBA, T., P. MCEWAN et D. OLDER-AGUILAR. *The Impact of Family and Community Resources on Student Outcomes: An Assessment of the International Literature with Implications for New Zealand*, Wellington, New Zealand Ministry of Education, 1999.

OREOPOULOS, P. « Do dropouts drop out too soon? Wealth, Health, and Happiness from Compulsory Schooling », *Journal of Public Economics*, vol. 91, 2007, p. 2213-2229.

PASCAL, C. *Dans l'optique de notre meilleur avenir : Mise en œuvre de l'apprentissage des jeunes enfants en Ontario*, Ottawa, ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2009.

PHILPOTT, D., W. C. NESBIT, M. CAHILL et G. JEFFERY, « Educational Assessment of First Nations Students: A Review of the Literature », dans W. C. Nesbit, (éditeur), *Cultural Diversity and Education: Interface Issues*, St. John's, NL, Memorial University, 2004, p. 77-102.

PUMA, M., S. BELL, R. COOK, C. HEID, G. SHAPIRO, P. BROENE *et al.*, *Head Start Impact Study: Final Report*, Washington, DC, U.S. Department of Health and Human Services, 2010.

RALLIEMENT NATIONAL DES MÉTIS. *Métis Educational Report*, Ottawa, Ralliement national des Métis, 2009.

R.A. MALATEST & ASSOCIATES. *Parent and Education Agreement Partnership Project: A Discussion Paper*, Victoria, B.C., R.A. Malatest & Associates, 2002.

RICHARDS, J., A. VINING et D. WEIMER. « Aboriginal Performance on Standardized Tests: Evidence and Analysis from Provincial Schools in British Columbia », *Policy Studies Journal*, vol. 38, 2010, p. 47-67.

ROHR, B. A. *Treaty Essential Learnings Survey 2010*, Regina, Bureau du commissaire aux traités et ministère de l'Éducation de la Saskatchewan, 2010.

SAM, M. A. « An Indigenous Knowledge Perspective on Valid Meaning Making: A Commentary on Research with the EDI and Aboriginal Communities », *Social Indicators Research*, vol. 103, 2011, p. 315-325.

SMITH, J., et A. SWEETMAN. « Putting the Evidence in Evidence-Based Policy », dans Australian Productivity Commission, *Strengthening Evidence-based Policy in the Australian Federation, vol. 1: Proceedings*, Canberra, Australian Productivity Commission, 2010, p. 59-101.

- SPENCE, N., et J. P. WHITE. *Réussite scolaire des Premières nations : Évaluation des facteurs déterminants d'un point de vue contextuel social*, Institut de la statistique des Premières nations, 2009.
- ST. DENIS, V., R. BOUVIER et M. BATTISTE. *Okiskinahamakewak – Aboriginal Teachers in Saskatchewan's Publicly Funded Schools: Responding to the Flux*, Regina, ministère de l'Éducation de la Saskatchewan, 1998.
- STEELE, C. M., et J. ARONSON. « Stereotype Threat and the Intellectual Test Performance of African Americans », *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 69, 1995, p. 797-811.
- STILES, D. B. « Four Successful Indigenous Language Programs », dans J. Reyhner (éditeur), *Teaching Indigenous Languages*, Flagstaff, AZ, Northern Arizona University, 1997, p. 148-262.
- TAYLOR, D. M., et S. C. WRIGHT. « Do Aboriginal students benefit from education in their heritage language? Results from a ten-year program of research in Nunavik », *Canadian Journal of Native Studies*, vol. 23, 2003, p. 1-24.
- THARP, R. G. « The effective instruction of comprehension: Results and description of the Kamehameha Early Education Program », *Reading Research Quarterly*, vol. 17, 1982, p. 503-527.
- WARBURTON, W., B. ANDERSON et C. HERTZMAN. *Should the Government Fund Full-Day Kindergarten?*, Vancouver, Human Early Learning Partnership, 2011.
- WHITE, J. P., J. PETERS et D. BEAVON. « Enhancing Educational Attainment for First Nations Children », dans J. P. White, J. Peters, D. Beavon et N. Spence (éditeurs), *Aboriginal Education: Current Crisis and Future Alternatives*, Toronto, Thompson Educational Publishing, 2009, p. 117-174.
- WRIGHT, S. C., et D. M. TAYLOR. « Identity and the Language of the Classroom: Investigating the Impact of Heritage Versus Second Language Instruction on Personal and Collective Self-esteem », *Journal of Educational Psychology*, vol. 87, 1995, p. 241-252.

Enjeux politiques clés de l'éducation des Autochtones : une approche fondée sur les faits

Dans *L'Éducation au Canada – Horizon 2020*, les ministres de l'Éducation des provinces et des territoires, par l'entremise du Conseil des ministres de l'Éducation (Canada) [CMEC], ont fait part de leur engagement d'améliorer les résultats des élèves autochtones et de combler l'écart entre les élèves autochtones et non autochtones au chapitre du rendement scolaire et des taux d'obtention de diplôme, à titre de domaines clés d'intérêt. Une des stratégies articulées dans le *Plan d'action du CMEC pour l'éducation des Autochtones* pour combler cet écart relatif aux résultats est de « renforcer la capacité de la prise de décisions basée sur les faits ». Pour se rapprocher de cet objectif, le CMEC a commandé un rapport pour étudier les façons d'obtenir des données et de l'information de meilleure qualité, afin d'appuyer les instances dans leurs efforts visant à améliorer le rendement scolaire et le niveau de scolarité des élèves autochtones des écoles primaires et secondaires des provinces et des territoires.