L’évaluation des besoins des élèves autochtones par les acteurs scolaires :
favoriser la mise en œuvre de pratiques prometteuses fondées sur des prises de décisions éclairées

Rapport final
Subvention de synthèse des connaissances
Imaginer l’avenir du Canada
Conseil de recherches en sciences humaines du Canada

Corina Borri-Anadon
Sylvie Ouellet
Nadia Rousseau

Septembre 2017
Cette recherche a été financée par le Conseil de recherches en sciences humaines du Canada.

Avec la participation de Marilyne Boisvert, de Jolyane Damphousse, de Stéphanie Paré et de Marilyn Tremblay-Pouliot, assistantes de recherche

Ce rapport peut être cité comme suit :

Aussi disponible sur Internet à l'adresse suivante :
https://oraprdnt.uqtr.uquebec.ca/pls/public/gscw031?owa_no_site=1702&owa_no_fiche=31&owa_apercu=N&owa_imprimable=N&owa_bottin=

Pour obtenir plus d’informations, s’adresser à :
Corina Borri-Anadon, Professeure
Département des sciences de l'éducation, Université du Québec à Trois-Rivières
Adresse postale : 3351, boul. des Forges C.P. 500, Trois-Rivières (QC) Canada, G9A 5H7
Téléphone : 819 376-5011 poste 3623
Télécopieur : 819 376-5127
Courriel : corina.borri-anadon@uqtr.ca

### TABLE DES MATIÈRES

<table>
<thead>
<tr>
<th>Section</th>
<th>Page</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>TABLE DES MATIÈRES</td>
<td>iii</td>
</tr>
<tr>
<td>MESSAGES CLÉS</td>
<td>vi</td>
</tr>
<tr>
<td>RÉSUMÉ</td>
<td>vii</td>
</tr>
<tr>
<td>1. CONTEXTE</td>
<td>1</td>
</tr>
<tr>
<td>2. RÉPERCUSSIONS</td>
<td>2</td>
</tr>
<tr>
<td>3. APPROCHE</td>
<td>3</td>
</tr>
<tr>
<td>4. RÉSULTATS</td>
<td>5</td>
</tr>
<tr>
<td>4.1 Le dépistage et la référence</td>
<td>5</td>
</tr>
<tr>
<td>4.1.1 Réaliser le dépistage en équipe interdisciplinaire, incluant l’enseignant</td>
<td>5</td>
</tr>
<tr>
<td>4.1.2 Impliquer l’élève, sa famille et sa communauté dans le dépistage</td>
<td>6</td>
</tr>
<tr>
<td>4.1.3 Adopter une posture préventive pour réaliser le dépistage</td>
<td>7</td>
</tr>
<tr>
<td>4.2 L’histoire de cas</td>
<td>8</td>
</tr>
<tr>
<td>4.2.1 Toujours procéder à une histoire de cas</td>
<td>8</td>
</tr>
<tr>
<td>4.2.2 Recueillir diverses informations sur l’élève d’ordre médical, scolaire, socioéconomique et familial dans une perspective holistique</td>
<td>8</td>
</tr>
<tr>
<td>4.2.3 Recourir à l’observation de l’élève dans la réalisation de l’histoire de cas</td>
<td>9</td>
</tr>
<tr>
<td>4.2.4 Recourir à un entretien avec l’élève dans la réalisation de l’histoire de cas</td>
<td>9</td>
</tr>
<tr>
<td>4.2.5 Recourir à un entretien avec la famille et la communauté de l’élève dans la réalisation de l’histoire de cas</td>
<td>10</td>
</tr>
<tr>
<td>4.2.6 S’informer sur les spécificités culturelles et linguistiques de l’élève avant de réaliser l’histoire de cas</td>
<td>10</td>
</tr>
<tr>
<td>4.3 Le recours à des stratégies évaluatives</td>
<td>11</td>
</tr>
<tr>
<td>4.3.1 Utiliser exclusivement des procédures et approches informelles auprès des élèves autochtones</td>
<td>12</td>
</tr>
<tr>
<td>4.3.2 Utiliser des stratégies évaluatives variées</td>
<td>12</td>
</tr>
<tr>
<td>4.3.3 S’assurer que les stratégies évaluatives soient mises en œuvre par des personnes partageant la langue et la culture de l’élève</td>
<td>13</td>
</tr>
<tr>
<td>4.3.4 Former les professionnels qui mettent en œuvre les stratégies évaluatives</td>
<td>13</td>
</tr>
<tr>
<td>4.3.5 Développer des stratégies évaluatives appropriées pour les élèves autochtones</td>
<td>14</td>
</tr>
<tr>
<td>4.3.6 Utiliser des tests valides auprès de populations autochtones</td>
<td>15</td>
</tr>
<tr>
<td>4.3.7 Être prudent dans l’interprétation de résultats provenant de tests formels</td>
<td>16</td>
</tr>
<tr>
<td>4.3.8 Informer la famille de l’élève des tests utilisés</td>
<td>17</td>
</tr>
<tr>
<td>4.3.9 Mettre en œuvre des stratégies évaluatives compréhensives</td>
<td>17</td>
</tr>
<tr>
<td>4.3.10 Mettre en œuvre des stratégies évaluatives dynamiques</td>
<td>18</td>
</tr>
</tbody>
</table>
4.3.11 Mettre en œuvre des stratégies évaluatives différenciées ............................................. 18

4.4 L’établissement de la conclusion ou du diagnostic .......................................................... 20
4.4.1 Diffuser les critères utilisés pour conclure à la présence d’une difficulté ...................... 20
4.4.2 Établir la conclusion ou le diagnostic en équipe de professionnels, incluant l’enseignant, et en collaboration avec les parents ................................................................. 20
4.4.3 Appuyer la conclusion ou le diagnostic sur des données diversifiées ............................. 21
4.4.4 S’assurer que les difficultés de l’élève ne s’expliquent pas par ses spécificités culturelles et linguistiques avant de poser une conclusion ou un diagnostic ................................................. 21

4.5 La formulation de recommandations ................................................................................. 21
4.5.1 Mettre de l’avant des moyens concertés permettant à l’élève de réussir dans la formulation des recommandations ................................................................. 21
4.5.2 Prendre en compte l’ensemble des données colligées sur l’élève afin de formuler des recommandations culturellement appropriées ................................................. 22
4.5.3 Rendre les recommandations accessibles aux parents ................................................... 22

4.6 Conditions favorables quant à l’évaluation des besoins des élèves autochtones au sein de deux communautés atikamekw .................................................................................. 23
4.6.1 Premier enjeu : collaboration école-famille-communauté ................................................ 23
4.6.2. Deuxième enjeu : attitudes, croyances et perceptions des acteurs scolaires à l’égard des élèves ...................................................................................................................... 24
4.6.3 Troisième enjeu : organisation et modèles de services .................................................... 24

5. ÉTAT DES CONNAISSANCES ................................................................................................. 25
6. Ressources additionnelles ...................................................................................................... 25
7. MOBILISATION DES CONNAISSANCES ........................................................................... 26
8. CONCLUSION .......................................................................................................................... 26
9. RÉFÉRENCES ET BIBLIOGRAPHIE ....................................................................................... 27
Annexe 1 – Syntagmes de recherche pour chacune des bases de données .............................. 29
Annexe 2 – Résultats de la recherche exploratoire par bases de données ............................. 32
Annexe 3 – Distribution des écrits du corpus initial par sources de données ......................... 33
Annexe 4 - Distribution des écrits du corpus initial par pays de provenance ............................ 34
Annexe 5 - Distribution des écrits du corpus initial par type d’écrits .......................................... 35
Annexe 6 – Distribution des écrits du corpus initial selon les critères d’inclusion et de rejet ....... 37
Annexe 7 – Distribution des écrits du corpus analysé par sources de données ....................... 38
Annexe 8 – Distribution du corpus analysé par provenance .................................................... 39
Annexe 9 – Distribution du corpus analysé par type d’écrits .................................................... 40
Annexe 10 – Distribution des écrits du corpus analysé par catégories d’élèves autochtones concernés .................................................................................................................. 42
Annexe 11 – Distribution des occurrences des catégories de professionnels au sein des écrits du corpus analysé .................................................................................................................................................. 43
Annexe 12 – Distribution des occurrences des catégories d’actes professionnels au sein des écrits du corpus analysé .................................................................................................................................................. 45
Annexe 13 – Liste des écrits du corpus analysé et de ceux exploités dans les synthèses thématiques .................................................................................................................................................. 47
Annexe 14 – Enjeux transversaux à la mise en œuvre des pratiques prometteuses émergeants et écrits associés .................................................................................................................................................. 52
Annexe 15 – Tableau des activités réalisées auprès d’acteurs scolaires impliqués dans l’évaluation des besoins des élèves au sein de deux communautés atikamekw .......................................................... 53
Annexe 16 – Tableau récapitulatif des pratiques prometteuses dégagées .................................................................................................................................................. 54
Annexe 17 – Portrait et liste des écrits de la synthèse thématique sur le dépistage et la référence ................................. 63
Annexe 18 – Portrait et liste des écrits de la synthèse thématique sur l’histoire de cas .................................................. 66
Annexe 19 – Portrait et liste des écrits de la synthèse thématique sur le recours aux tests ........................................ 69
Annexe 20 – Portrait et liste des écrits de la synthèse thématique sur le recours aux procédures et approches informelles .................................................................................................................................................. 73
Annexe 21 – Portrait et liste des écrits de la synthèse thématique sur l’établissement de la conclusion ou du diagnostic .................................................................................................................................................. 77
Annexe 22 – Portrait et liste des écrits de la synthèse thématique sur la formulation de recommandations .................................................................................................................................................. 79
MESSAGES CLÉS

Face au rôle déterminant de l’évaluation des besoins des élèves et aux risques inhérents liés à sa mise en œuvre à l’égard des élèves autochtones, la présente synthèse des connaissances porte sur les pratiques évaluatives prometteuses quant aux besoins des élèves autochtones par les professionnels scolaires et elle repose sur 82 écrits recensés. Ces principales conclusions interreliées interpellent à la fois les décideurs, qui définissent les règles de financement des services éducatifs; les gestionnaires, responsables de l’allocation des ressources; ainsi que les formateurs des acteurs scolaires et extrascolaires impliqués dans l’évaluation des besoins :

• L’évaluation des besoins des élèves autochtones doit reposer sur une solide collaboration avec la famille et la communauté ainsi qu’entre les professionnels, collaboration qui va au-delà de la transmission d’informations.

• L’évaluation des besoins des élèves autochtones doit reposer sur des pratiques qui reconnaissent leurs spécificités culturelles et linguistiques. À cet égard, les acteurs scolaires gagnent à être soutenus afin de reconnaître l’influence de leurs croyances, de leurs attitudes et de leurs perceptions à l’égard des élèves et de développer des pratiques culturellement appropriées.

• L’évaluation des besoins des élèves autochtones doit reposer sur une organisation et des modèles de services souples et préventifs permettant la mise en œuvre de stratégies évaluatives compréhensives, dynamiques et différenciées.

• Les communautés éducatives sont invitées à analyser leurs conditions favorables quant à l’évaluation des besoins des élèves autochtones afin de favoriser des prises de décisions éclairées.

Concernant le dépistage et la référence, les pratiques prometteuses mettent de l’avant l’importance que cet acte professionnel soit réalisé en équipe interdisciplinaire, incluant l’enseignant; qu’il implique l’élève, sa famille et sa communauté et qu’il s’inscrive dans une visée préventive.
Concernant l'histoire de cas, les pratiques prometteuses répertoriées affirment le caractère systématique et essentiel d’une collecte d’informations diversifiées, la pertinence de l’observation de l’élève et des entretiens avec ce dernier, sa famille et sa communauté, ainsi que la nécessité d’une préparation de la part des professionnels quant aux spécificités culturelles et linguistiques de l’élève. Concernant le recours aux stratégies évaluatives, les pratiques prometteuses divergent quant au type de stratégies à privilégier, mais elles sont consensuelles sur l’importance qu’elles soient mises en œuvre par des personnes partageant la langue et la culture de l’élève, puis qu’elles fassent l’objet de formations destinées aux professionnels. De plus, l’analyse réalisée permet de souligner certaines précautions quant au recours aux outils formels d’évaluation ainsi qu’à la nécessité de mettre en œuvre des stratégies à la fois compréhensives, dynamiques et différenciées.

Concernant l’établissement de la conclusion ou du diagnostic, les pratiques prometteuses font état de l’importance de critères connus par l’ensemble de la communauté éducative, du travail en équipe de professionnels, incluant l’enseignant, et en collaboration avec les parents, ainsi que de la prise en compte de données diversifiées et des spécificités culturelles et linguistiques de l’élève. Finalement, l’analyse des pratiques prometteuses liées à la formulation de recommandations révèle que ces dernières doivent être centrées sur la réussite de l’élève, culturellement appropriées et accessibles aux parents.

Le présent projet visait également à identifier les conditions favorables à l’évaluation des besoins des élèves autochtones au sein de deux communautés atikamekw. À partir de trois enjeux transversaux interreliés ayant émergé des écrits et de diverses activités réalisées auprès d’acteurs scolaires impliqués dans l’évaluation des besoins des élèves au sein de ces communautés, des conditions favorables rapportées par ces acteurs ont été dégagées. Concernant les 15 conditions de l’enjeu collaboration école-famille-communauté, les acteurs scolaires mentionnent l’importance de
la collaboration et surtout la nécessité de mettre en place des mécanismes pour mieux prendre en compte les points de vue de la famille. Au sujet des attitudes, des croyances et des perceptions des acteurs scolaires à l’égard de l’élève, 11 conditions apportent un éclairage sur la compréhension de l’élève et de ses difficultés. Celles-ci mettent de l'avant des préoccupations liées à la sous-identification au détriment de la suridentification. En ce qui a trait aux 14 conditions concernant l’organisation et les modèles de services, il en résulte qu'une meilleure connaissance des mandats respectifs des acteurs scolaires, en particulier des professionnels impliqués dans l'évaluation, est nécessaire. Pour conclure, les échanges avec les acteurs scolaires ont confirmé la transversalité des trois enjeux et la pertinence d'une analyse contextualisée pour des prises de décisions éclairées. Eu égard à ce qui précède, la présente synthèse des connaissances propose quatre messages clés :

- L’évaluation des besoins des élèves autochtones doit reposer sur une solide collaboration avec la famille et la communauté ainsi qu’entre les professionnels, collaboration qui va au-delà de la transmission d’informations.

- L’évaluation des besoins des élèves autochtones doit reposer sur des pratiques qui reconnaissent leurs spécificités culturelles et linguistiques. À cet égard, les acteurs scolaires doivent être soutenus afin de reconnaître l’influence de leurs croyances, de leurs attitudes et de leurs perceptions à l’égard des élèves et de développer des pratiques culturellement appropriées.

- L’évaluation des besoins des élèves autochtones doit reposer sur une organisation et des modèles de services souples et préventifs, permettant la mise en œuvre de stratégies évaluatives compréhensives, dynamiques et différenciées.

- Les communautés éducatives sont invitées à analyser leurs propres conditions favorables et la mise en œuvre des pratiques quant à l’évaluation des besoins des élèves autochtones afin de favoriser des prises de décisions éclairées.
1. CONTEXTE

De façon générale, l’évaluation est l’outil d’appréciation indispensable de la réussite éducative. Ayant deux fonctions, une pronostique et une diagnostique (Legendre, 2005), l’évaluation des besoins des élèves est définie comme un processus composé de divers actes professionnels, incluant le dépistage et la référence, la réalisation d’une histoire de cas, le recours à des stratégies évaluatives formelles (tests) et informelles (procédures et approches), l’établissement d’une conclusion évaluative de même que la formulation de recommandations (Borri-Anadon, 2014). En plus d’être déterminante dans le développement d’une offre de services adaptée à l’élève (UNESCO, 2017), l’évaluation des besoins est au centre des visées d’équité de l’école, qui reconnaissent que pour assurer l’égalité des chances, il ne suffit pas de traiter de la même façon tous les élèves, mais bien de considérer leurs spécificités (Mc Andrew, 2008; Potvin, 2013). Toutefois, si la définition et la reconnaissance de ces besoins représentent un des piliers du déploiement d’une école équitable et inclusive, leur mise en œuvre en contexte de diversité entraine des enjeux importants pour les professionnels (Borri-Anadon, 2016). Ces enjeux sont particulièrement tangibles en milieu autochtone. Au Québec, il est aujourd’hui reconnu que les élèves issus de certaines minorités ethnoculturelles, linguistiques et religieuses, dont les Autochtones et ceux appartenant à des groupes racisés, présentent un profil plus vulnérable sur le plan de la réussite scolaire (CSÉ, 2010; Mc Andrew et al., 2008; Presseau et al., 2006). La prise en compte de leurs caractéristiques socioéconomiques, socioculturelles et linguistiques pose des défis particuliers aux professionnels cherchant à éviter 1) une suridentification, par laquelle l’élève est désigné comme présentant des difficultés d’apprentissage, alors que celles-ci sont plutôt liées à son intégration linguistique, scolaire et sociale ou, à l’inverse (Klingner, Artiles, Kozleski et al., 2005), 2) une sous-identification, où l’élève présente effectivement des difficultés d’apprentissage, mais celles-ci demeurent inaperçues. Ces phénomènes ont des impacts à différents niveaux : sur

Afin d’être prometteuses, les modalités de mise en œuvre des pratiques doivent s’inscrire dans le contexte particulier de leur déploiement, en concordance avec un modèle de pratiques fondées sur les prises de décisions éclairées (Gambrill, 2013). Ainsi, le présent projet repose sur un partenariat avec deux communautés autochtones atikamekw, partenariat mobilisé à différents moments de sa réalisation, et poursuit deux objectifs : 1) répertorier les pratiques évaluatives qui tiennent compte des caractéristiques socioéconomiques, socioculturelles et linguistiques de ces élèves; 2) identifier les conditions favorables quant à l’évaluation des besoins des élèves autochtones au sein de deux communautés atikamekw.

2. RÉPERCUSSIONS

Les principales conclusions de ce projet interpellent divers acteurs impliqués dans l’évaluation des besoins. Plus spécifiquement, ses impacts sont multiples et applicables à l’ensemble des communautés autochtones. En effet, l’atteinte des objectifs permet aux communautés autochtones (professionnels, directions d’établissement et directions des services éducatifs des Conseils de
bande) d'avoir accès à des savoirs issus de la recherche quant aux pratiques évaluatives qui tiennent compte des réalités et besoins particuliers des élèves autochtones et d’ainsi favoriser la mise en œuvre de pratiques prometteuses fondées sur des prises de décisions éclairées (Gambrill, 2013). Les objectifs s’assurent donc de la pertinence des résultats au contexte de deux communautés autochtones, car il ne suffit pas que les pratiques soient connues des acteurs, il importe que leur mise en œuvre soit favorisée dans un contexte donné (Borri-Anadon, 2014). Le projet favorise également, pour les décideurs et autres structures décisionnelles (Affaires autochtones et du Nord Canada, Conseil de la Nation Atikamekw, Conseil en Éducation des Premières Nations), la définition et la révision d’orientations ou de politiques éducatives en vigueur afin de favoriser l’intégration et l’engagement scolaires des élèves par la reconnaissance de leurs caractéristiques et de leurs besoins. D’une meilleure connaissance des élèves résulte aussi une meilleure organisation des services et des ressources disponibles. Les résultats constituent également un outil précieux pour la bonification et le développement de programmes de formation initiale et continue des professionnels scolaires œuvrant auprès des élèves autochtones. Ainsi, ces données contribuent aux réflexions entourant les prises de décisions, eu égard aux plans d’action à mettre en place, voire aux éléments à prioriser en matière de persévérance et de réussite scolaires. Pour les chercheurs-formateurs, la réalisation de ce projet permet de clarifier les concepts relatifs au processus évaluatif des élèves autochtones et d’identifier des pistes de recherche ultérieures.

3. APPROCHE

Pour répondre aux objectifs, nous avons eu recours à une analyse secondaire de travaux scientifiques par la réalisation d’une métasynthèse de type descriptif (Beaucher et Jutras, 2007). À partir d’une recherche exploratoire dans les bases de données jugées pertinentes (voir annexe 1) et de démarches complémentaires (voir annexe 2), nous avons retenu les écrits correspondant aux
trois critères d’inclusion, soit des écrits dont le résumé ou les mots-clés traçaient explicitement : 1) des élèves autochtones; 2) des professionnels scolaires; 3) des pratiques d’évaluation des besoins. De ce corpus initial de 108 écrits (voir annexes 3, 4 et 5), 82 répondaient aux trois critères d’inclusion (voir annexe 6), présentaient diverses caractéristiques (voir annexes 7, 8, 9, 10, 11, 12) et ont constitué le corpus analysé. Ce dernier a été traité afin de relever les extraits abordant des pratiques prometteuses, c’est-à-dire des pratiques évaluatives tenant compte des caractéristiques socioéconomiques, socioculturelles et linguistiques des élèves autochtones. Ainsi, des extraits ont été identifiés dans 70 écrits (voir annexe 13). Chaque extrait a été associé à un ou plusieurs actes professionnels, puis soumis à une catégorisation émergente afin de dégager des pratiques prometteuses regroupées en synthèses thématiques. Les pratiques prometteuses ont ensuite été différenciées selon leur statut : les pratiques consensuelles (pratiques récurrentes, provenant de plusieurs écrits); les pratiques à étayer (pratiques issues d'un seul ou de deux écrits ou comportant des tensions en leur sein); et les pratiques en divergence (pratiques incompatibles entre elles). Ainsi, cette démarche a permis l’atteinte du premier objectif. La catégorisation des extraits a également permis de faire émerger des enjeux transversaux à la mise en œuvre des pratiques prometteuses, que nous avons regroupés de la façon suivante : collaboration avec la famille et la communauté ainsi qu’entre les acteurs scolaires; croyances, attitudes et perceptions des acteurs scolaires à l’égard des élèves; organisation et modèles de services (voir annexe 14). Considérant l’importance accordée, d’une part, au partenariat avec les deux communautés autochtones atikamekw parties prenantes du projet et, d’autre part, à la contextualisation des connaissances issues de la recherche afin de favoriser des prises de décisions éclairées, diverses activités ont été réalisées auprès d’acteurs scolaires impliqués dans l’évaluation des besoins des élèves au sein de ces communautés (voir annexe 15). En effet, parallèlement au traitement du corpus analysé, ces activités ont permis de préciser ou de confirmer la pertinence des catégories utilisées dans l’analyse...
des extraits (notamment les catégories d’actes professionnels) et des enjeux transversaux ainsi que de recueillir des informations relatives à la mise en œuvre de chacun des actes professionnels, puis de les restituer aux acteurs pour une validation. Une fois les synthèses thématiques produites, une dernière rencontre a eu lieu dans l'une des deux communautés partenaires pour présenter les résultats et pour contraster les enjeux transversaux émergents aux conditions favorables rapportées par les acteurs scolaires quant à l’évaluation des besoins des élèves autochtones, ce qui a permis de répondre à notre second objectif.

4. RÉSULTATS

Les résultats sont ici présentés par objectif de recherche poursuivi. Pour le premier objectif, chacune des cinq synthèses thématiques comporte les 27 pratiques prometteuses dégagées puis caractérisées selon leur statut (voir annexe 16). Pour le deuxième objectif, il s’agit des 40 conditions favorables quant à l’évaluation des besoins associés à chaque enjeu transversal identifié à partir des écrits, comme rapporté par les intervenants.

4.1 Le dépistage et la référence

Le dépistage et la référence est l’acte professionnel constitutif de l’évaluation des besoins par lequel les difficultés potentielles d'un élève sont identifiées dans le but de le référer, au besoin, pour une évaluation plus approfondie. Cette synthèse thématique repose sur 23 écrits (voir annexe 17) et est composée de trois pratiques prometteuses.

al. (2001) considèrent que le travailleur social peut jouer un rôle d’acteur pivot en fournissant des informations aux autres professionnels impliqués. Plusieurs auteurs insistent sur le rôle de l’enseignant au sein de cette équipe. Pearce et Williams (2013) et Cartledge (2005) sont d'avis que les performances des élèves en classe sont de bons indicateurs en ce qui concerne le dépistage. Pour Ortiz et Artiles (2010) et Duhaney (2014), l'enseignant doit recourir à des pratiques pédagogiques reposant sur la différenciation pédagogique ou sur une conception universelle de l'apprentissage. Il est ainsi en mesure d'évaluer le progrès (ou non) de ses élèves et de déterminer s'ils ont besoin d'autres interventions. Or, pour certains auteurs, cela est possible à condition que l'enseignant, tout comme les autres professionnels impliqués (voir 4.3.4), développe des compétences culturelles et interculturelles (Angelo, 2013; Banks, 2004; Cartledge, 2005; Foley et Skandalides, 2002; Patterson, 2013), qu’il fasse la distinction entre une différence linguistique ou culturelle et une difficulté (Duhaney, 2014; Ortiz et Artiles, 2010; Pearce et Williams, 2013) et qu’il mette l'accent non seulement sur les faiblesses des élèves autochtones, mais également sur leurs points forts (Department of Education, 2001; Duhaney, 2014).

autochtones (Gritzacher et Gritzacher, 2010), puis d'engager les parents dans le processus évaluatif et, corolairement, dans le soutien à apporter à leur enfant (D'Aprano et al., 2011). Concernant les pratiques de dépistage, il importe de s'inscrire dans une approche centrée sur la famille (D'Aprano et al., 2011) et systémique (Acle et al., 2005), puis d’engager un dialogue avec la famille et la communauté (Canino et Spurlock, 2000; Janca et al., 2015) pour obtenir des informations ancrées dans une vision collective et culturelle (Duhaney, 2014; Foley et Skenandore, 2002; Ortiz et Artiles, 2010). Selon Dingwall et Cairney (2010) et Crowchief-McHugh et al. (2001), les orientations et les procédures liées au dépistage doivent être claires et mises par écrit. De plus, elles devraient être élaborées avec la contribution des membres des communautés afin qu’elles soient partagées par l'ensemble du personnel et les parents (Phillips, 2010).

4.1.3 Adopter une posture préventive pour réaliser le dépistage. Il est dit que le dépistage doit repose sur les capacités de l’élève, sur son processus développemental et sur ses progrès (D’Aprano et al., 2011; Ortiz et Artiles, 2010; Stoicovy et al., 2012). Des auteurs suggèrent donc une posture préventive (Kemp-Koo et Claypool, 2008) comme dans l'approche de la « réponse à l’intervention » (Response to intervention) (Duhaney, 2014). Celle-ci permet de cibler les élèves à risque et de faire des ajustements pour prévenir le développement de plus grandes difficultés (Payne, 2013). Ortiz et Artiles (2010) misent spécifiquement sur une approche de résolution de problèmes où, dans un processus de collaboration interprofessionnelle et avec les parents, il faut planifier des interventions pour pallier les difficultés de l’élève et faire un suivi de ses progrès. Certains auteurs (Duhaney, 2014; Ortiz et Artiles, 2010; Shaftel et Rutt, 2012) proposent que le dépistage soit en lien direct avec les contenus d’enseignement, notamment la littératie (Anderson, 2015) (voir 4.3.10), tandis que d’autres privilégient le recours à des outils standardisés (D’Aprano et al., 2011; Dingwall et al., 2009).
4.2 L’histoire de cas

L'histoire de cas est l’acte professionnel constitutif de l’évaluation des besoins qui correspond à la collecte d’informations pertinentes sur l’élève. Cette synthèse thématique repose sur 23 écrits (voir annexe 18) et est composée de six pratiques prometteuses.

4.2.1 Toujours procéder à une histoire de cas. Selon plusieurs des auteurs consultés, cet acte professionnel devrait être systématiquement mis en œuvre dans tout processus d’évaluation pour en assurer la validité (Anderson, 2015; Canino et Spurlock, 2000; Dingwall et al., 2013; Rhein, 2010; Thomason, 2011). En effet, l’histoire de cas permet de planifier l’évaluation (Eriks-Brophy, 2014; Whitcomb et Merrell, 2013). Elle devrait donc précéder l’administration d’un test standardisé afin de vérifier que l’outil est approprié (Tepper et Tepper, 2004; Valencia et Suzuki, 2001) et de permettre d’interpréter les résultats de l’élève (Eriks-Brophy, 2014).

et ses aptitudes sociales. En outre, certains écrits mentionnent l’importance de la prise en compte du facteur socioéconomique (Canino et Spurlock, 2000; Eriks-Brophy, 2014; Fox, 2000). De plus, Canino et Spurlock (2000) suggèrent de recueillir des informations sur l’identité ethnique, la religion, les croyances et le niveau d’acculturation de la famille de l’élève pour en saisir les attentes. Selon divers auteurs (Bevan-Brown, 2005; Eriks-Brophy, 2014; Johnston et Claypool, 2010; McConnochie et al., 2012), ces informations doivent s’inscrire dans une vision holistique de l’individu et de l’apprentissage, considérant notamment que divers facteurs sociaux, économiques et politiques agissent sur les difficultés et que l’apprentissage est le processus d’une vie se réalisant à travers l’expérience.

4.2.3 Recourir à l’observation de l’élève dans la réalisation de l’histoire de cas. L’observation, par sa collecte d’informations dans le temps et l’espace, permet de mieux connaître l’élève, mais également son environnement (Thorley et Lim, 2011; Canino et Spurlock, 2000). Elle doit donc se faire dans l’environnement naturel de celui-ci (Rodriguez, 2000), à la maison (Saxton, 2001) ou dans sa vie quotidienne (McConnochie et al., 2012; Dixon et Portman, 2010). Certains insistent aussi pour qu’elle se déploie à l’école (Saxton, 2001; Johnston et Claypool, 2010).

4.2.4 Recourir à un entretien avec l’élève dans la réalisation de l’histoire de cas. Plusieurs auteurs suggèrent de réaliser un entretien oral auprès de l’élève, sous forme de discussion informelle avec questionnement indirect et dans une langue qui lui est familière, afin de favoriser le lien de confiance et l’échange d’informations (Nelson et Allison, 2004; Saxton, 2001; Thorley et Lim, 2011; Whitcomb et Merrell, 2013). Selon Dixon et Portman (2010) ainsi que Saxton (2001), cet entretien devrait aborder divers éléments : les activités traditionnelles et non traditionnelles, les croyances et les valeurs de l’élève; ses expériences avec la société dominante; ses préférences quant
à la langue d’usage, les repas, les vêtements, la musique et la lecture. Canino et Spurlock (2000) proposent également aux professionnels de le questionner pour connaître les différentes émotions suscitées par des événements antérieurs.


4.2.6 S’informer sur les spécificités culturelles et linguistiques de l’élève avant de réaliser l’histoire de cas. Selon Lopez et Bursztyn (2013), Whitcomb et Merrell (2013), le Wisconsin State Department of Public Instruction (2003) ainsi que Canino et Spurlock (2000), il est nécessaire que les professionnels s’informent par rapport à la culture de l’élève, notamment à travers les attentes

4.3 Le recours à des stratégies évaluatives

Le recours à des stratégies évaluatives comprend deux actes professionnels, soit le recours aux tests, qui implique l’utilisation d’une stratégie évaluative formelle permettant l’obtention d’un résultat quantitatif et standardisé quant à la performance de l’élève, et le recours aux procédures et approches informelles, qui correspond à une stratégie évaluative informelle permettant d’obtenir un résultat qualitatif ou quantitatif non standardisé quant à la performance de l’élève. Cette section comprend deux synthèses thématiques associées à chacun de ces actes, qui reposent respectivement sur 51 et 46 écrits (voir annexes 19 et 20). Elle est composée de onze pratiques prometteuses, dont certaines sont communes aux deux actes et d’autres sont spécifiques.
4.3.1 Utiliser exclusivement des procédures et approches informelles auprès des élèves autochtones. Plusieurs auteurs recommandent d’éviter d’utiliser des tests formels pour évaluer les Autochtones, puisqu’ils ne tiennent pas compte de leurs particularités en ce qui concerne la normalisation, le contenu, la tâche ou la situation d’évaluation et qu’ils peuvent entrainer des erreurs d’identification (Anderson, 2015; Buly, 2005; Demmert, 2005; Dixon et Portman, 2010; Findlay et Kohen, 2013; Fox, 2000; Hagie et al., 2003; Lewis et al., 2010; Malcolm, 2011; Miller et al., 2014; Nelson-Barber et Trumbull, 2007; Newton et al., 2015; Pearce et Williams, 2013; Salter, 2013; Wisconsin State Department of Public Instruction, 2003). Selon Anderson (2015), le concept de test lui-même et tout ce qui entoure l’idée de classer l’enfant selon son niveau de développement peut paraître offensant pour les Autochtones. Ainsi, l’utilisation exclusive de procédures et d’approches informelles est privilégiée dans plusieurs écrits (Gritzmacher et Gritzmacher, 2010; Hagie et al., 2003; Klenowski, 2009; Nelson-Barber et Trumbull, 2007; Pearce et Williams, 2013; Salter, 2013; Williams et McLeod, 2012), car elles correspondent davantage à la conception traditionnelle autochtone de l’apprentissage (Klenowski, 2009).

4.3.2 Utiliser des stratégies évaluatives variées. Pour certains auteurs consultés, toutes les stratégies évaluatives, qu’elles soient formelles ou informelles, fournissent des informations précieuses pour mener à des prises de décisions éclairées (Anderson, 2015; Dingwall et al., 2013; Dixon et Portman, 2010; Eriks-Brophy, 2014; Faircloth et Tippeconnic, 2000; Foley et Skennadore, 2002; Johnston et Claypool, 2010; Mehring, 2014; Ortiz et Artiles, 2010; Saxton, 2001; Valencia et Suzuki, 2001; Wisconsin State Department of Public Instruction, 2003). En ce sens, les tests, qui, selon Watt, Sorgnit, Medina et al. (2000), devraient obligatoirement être utilisés à partir de la quatrième année de scolarisation de l’élève, peuvent permettre d’évaluer la sévérité de ses difficultés (Miller et al., 2014), de documenter ses progrès pour formuler des recommandations
quant à sa scolarisation (Anderson, 2015; Cartledge, 2005; Dauphinais, 2000) et d’uniformiser les pratiques évaluatives (Miller *et al.*, 2014), alors que les stratégies évaluatives informelles contribuent à contextualiser les résultats obtenus (Eriks-Brophy, 2014).


4.3.4 *Former les professionnels qui mettent en œuvre les stratégies évaluatives.* Les écrits consultés stipulent que les stratégies évaluatives, notamment les tests, doivent être mises en œuvre par des personnes formées et compétentes pour évaluer spécifiquement les élèves autochtones.

4.3.5 Développer des stratégies évaluatives appropriées pour les élèves autochtones. Plusieurs auteurs (Angelo, 2013; Dingwall et Cairney, 2010; Dingwall et al., 2013; du Plessis, 2015; Gritzmacher et Gritzmacher, 2010; Malcolm, 2011; Murphy, 2007; Newton et al., 2015; Pearce et Williams, 2013; Valencia et Suzuki, 2001; Wisconsin State Department of Public Instruction, 2003) recommandent que des tests formels qui conviennent à la langue et à la culture des élèves autochtones soient développés, alors que d’autres, parfois les mêmes, insistent plutôt sur le développement de procédures et d’approches informelles favorisant la prise en compte des différences culturelles et linguistiques (Acle et al., 2005; Department of Education, 2001; Gritzmacher et Gritzmacher, 2010; Klenowski, 2009; Nelson-Barber et Trumbull, 2007; Salter, 2013; Whitcomb et Merrell, 2013). Pour ce faire, certains proposent de solliciter la participation

tâches qui évitent les confusions relatives à la langue, à la culture et à l’éducation reçue (Lewis, 2010). Concernant le recours ou non à certains outils spécifiques, des auteurs proposent l’usage de tests (Dingwall et Cairney, 2010; Dingwall et al., 2009; Dingwall et al., 2013; du Plessis, 2015; Eriks-Brophy, 2014; Foley et Skenandore, 2002; Kush et Watkins, 2007; Lewis, 2010; Miller et al., 2014; Nakano et Watkins, 2013; Plank, 2001; Thorley et Lim, 2011; Valencia et Suzuki, 2001), tandis que d’autres mentionnent des tests à éviter (Anderson, 2015; Eriks-Brophy, 2014; Pearce et Williams, 2013; Whitcomb et Merrell, 2013). Quelques divergences ont donc été relevées au sein des écrits, puisque certains de ces tests sont à la fois proposés et à éviter.

4.3.7 Être prudent dans l’interprétation de résultats provenant de tests formels. Plusieurs auteurs s’entendent pour dire que lorsque des tests sont utilisés, les résultats doivent être interprétés avec précaution (Dingwall et Cairney, 2010; Dingwall et al., 2013; Faircloth et Tippeconnic, 2000; Wisconsin State Department of Public Instruction, 2003). En effet, plusieurs écrits rappellent l’importance de tenir compte du contexte culturel et linguistique de l’élève dans l’interprétation des résultats (Anderson, 2015; Crowchief-McHugh et al., 2001; Dingwall et al., 2013; Dixon et Portman, 2010; Eriks-Brophy, 2014; Findlay et Kohen, 2013; Foley et Skenandore, 2002; Johnston et Claypool, 2010; Malcolm, 2011; Murphy, 2007; Ortiz et Artiles, 2010; Saxton, 2001; Tepper et Tepper, 2004; Thomason, 2011; Tippeconnic et Faircloth, 2002; Toohill, McLoed et McCormack, 2012; Valencia et Suzuki, 2001; Whitcomb et Merrell, 2013; Williams et McLeod, 2012; Wisconsin State Department of Public Instruction, 2003). Ceci peut se faire, par exemple, en s’informant sur la réalité de l’élève avant la passation du test (Anderson, 2015; Canino et Spurlock, 2000; Crowchief-McHugh et al., 2001; Valencia et Suzuki, 2001), en identifiant certains items non familiers pour ce dernier ou pouvant comporter des biais (Dingwall et al., 2013; Eriks-Brophy, 2014; Pearce et Williams, 2013), en comparant ses réponses à celles d’un enfant issu de la même

4.3.8 Informer la famille de l’élève des tests utilisés. Deux écrits (Crowchief-McHugh et al., 2001; Dingwall et Cairney, 2010) mentionnent l’importance d’inclure la famille de l’élève dans le processus d’évaluation, notamment en ce qui concerne les tests.


**4.3.11 Mettre en œuvre des stratégies évaluatives différenciées.** Diverses approches et procédures informelles recommandées dans les écrits consultés s’inscrivent dans une perspective de
différenciation, qui s’avère intéressante pour évaluer les élèves autochtones. De l’avis d’Anderson (2015), d’Eriks-Brophy (2014) et de Tincani et al. (2009), une approche centrée sur l’élève, et notamment centrée sur ses forces, est à prioriser. Concrètement, de nombreux écrits suggèrent de faire reposer l’évaluation des besoins sur les pratiques de l’histoire de cas (voir 4.2), dont l’observation de l’élève (Anderson, 2015; D’Aprano et al., 2011; Dixon et Portman, 2010; Eriks-Brophy, 2014; Valencia et Suzuki, 2001; Whitcomb et Merrell, 2013; Wisconsin State Department of Public Instruction, 2003) ainsi que les entretiens avec l’élève, sa famille et ses enseignants (D’Aprano et al., 2011; Dingwall et Cairney, 2010; Dixon et Portman, 2010; Eriks-Brophy, 2014; Johnston et Claypool, 2010; Thorley et Lim, 2011; Valencia et Suzuki, 2001; Wisconsin State Department of Public Instruction, 2003) afin que les stratégies évaluatives soient plus près de sa réalité. Certains auteurs proposent des adaptations aux stratégies évaluatives formelles et informelles mises en œuvre : ajouter des tâches concrètes (Anderson, 2015) et motivantes (Gould, 2008; Thorley et Lim, 2011); évaluer l’élève en groupe (Eriks-Brophy, 2014; Thorley et Lim, 2011); simplifier ou contextualiser le langage associé aux tâches (Nelson-Barber et Trumbull, 2007; Rodriguez, 2000; Thorley et Lim, 2011; Whitcomb et Merrell, 2013); guider l’élève quant aux réponses attendues (Wisconsin State Department of Public Instruction, 2003); inclure des images (Anderson, 2015; Thorley et Lim, 2011; Wisconsin State Department of Public Instruction, 2003); accorder plus de temps (Wisconsin State Department of Public Instruction, 2003); interroger l’élève par rapport à ses réponses (Anderson, 2015; Wisconsin State Department of Public Instruction, 2003); traduire les outils dans les langues du répertoire linguistique de l’élève (Eriks-Brophy, 2014; Dixon et Portman, 2010; Lewis et al., 2010; Malcolm, 2011; Valencia et Suzuki, 2001; Williams et McLeod, 2012; Wisconsin State Department of Public Instruction, 2003); faire preuve de jugement professionnel dans le fait de considérer une réponse comme étant bonne ou mauvaise (Wisconsin State Department of Public Instruction, 2003); se limiter à certains sous-tests

4.4 L’établissement de la conclusion ou du diagnostic

L’établissement de la conclusion ou du diagnostic est l’acte professionnel qui concerne la fonction diagnostique de l’évaluation, soit l’identification, la confirmation ou l’infirmation de la nature et de la sévérité de la difficulté soupçonnée chez l’élève. Cette synthèse thématique repose sur 11 écrits (voir annexe 21) et est composée de quatre pratiques prometteuses.

4.4.1 Diffuser les critères utilisés pour conclure à la présence d’une difficulté. Selon Lopez et Bursztyn (2013), les professionnels doivent partager à l’ensemble des acteurs la démarche relative au processus d’évaluation des besoins et les critères sur lesquels repose la conclusion ou le diagnostic afin que tous se familiarisent avec les forces et les limites des pratiques évaluatives.

4.4.3 Appuyer la conclusion ou le diagnostic sur des données diversifiées. Selon divers écrits (Anderson, 2015; Buly, 2005; Dixon et Portman, 2010; Ortiz et Artiles, 2010; Saxton, 2001; Wisconsin State Department of Public Instruction, 2003), la conclusion ou le diagnostic ne doit jamais être fondé sur une seule source, mais sur un ensemble de données provenant de tout le processus d’évaluation des besoins.

4.4.4 S’assurer que les difficultés de l’élève ne s’expliquent pas par ses spécificités culturelles et linguistiques avant de poser une conclusion ou un diagnostic. Divers auteurs (Anderson, 2015; Canino et Spurlock, 2000; Dixon et Portman, 2010; Eriks-Brophy, 2014; Gould, 2008; Ortiz et Artiles, 2010; Pearce et Williams, 2013; Saxton, 2001) proposent qu’avant d’établir la conclusion ou le diagnostic, les professionnels s’interrogent à savoir si la difficulté soupçonnée peut s’expliquer par des spécificités linguistiques ou culturelles, par un manque d’occasions d’apprentissage, par un évènement marquant, ou encore par la situation d’évaluation elle-même.

4.5 La formulation de recommandations

La formulation de recommandations est l’acte professionnel constitutif de l’évaluation des besoins qui concerne la fonction pronostique et qui a trait aux démarches à entreprendre à la suite du processus évaluatif. Cette synthèse thématique repose sur sept écrits (voir annexe 22) et est composée de trois pratiques prometteuses.

4.5.1 Mettre de l'avant des moyens concertés permettant à l'élève de réussir dans la formulation des recommandations. Fairecloth et Tippeconnic (2000) recommandent la mise en place d'équipes de professionnels pour cibler les recommandations pertinentes pour l'élève. Ortiz et Artiles (2010)
avancent l'idée que les recommandations doivent mettre de l'avant des stratégies et des approches, dont des accommodements ou des adaptations, permettant à l'élève de réussir.

4.5.2 *Prendre en compte l'ensemble des données colligées sur l'élève afin de formuler des recommandations culturellement appropriées.* Selon Anderson (2015) et Ortiz et Artiles (2010), les recommandations doivent prendre en compte bien plus que les résultats de l'élève aux stratégies évaluatives. En effet, elles doivent découler de tout le processus évaluatif dont le rapport d'évaluation fait état de façon exhaustive. Ainsi, les recommandations doivent considérer les raisons de la référence, le vécu scolaire et extrascolaire de l'élève, les questions soulevées par les professionnels à l'égard de l'élève, de même que les liens entre les résultats de l'évaluation et les interventions mises en place avant celle-ci. En prenant en compte ces éléments, notamment les croyances spécifiques de l'élève et de sa famille relativement aux difficultés et aux interventions ou traitements possibles, les recommandations sont plus susceptibles d’être culturellement appropriées (Foley et Skenandore, 2002; Saxton, 2001; Whitcomb et Merrell, 2013).

4.5.3 *Rendre les recommandations accessibles aux parents.* Trois des écrits consultés insistent sur le fait que les parents doivent être amenés à comprendre les résultats du processus évaluatif déployé à l’égard de leur enfant. Selon Whitcomb et Merrell (2013), ces résultats devraient être présentés selon un cadre culturellement approprié, notamment en prenant le temps de communiquer avec les parents à cet égard, en rédigeant le rapport d’évaluation dans un langage simple et intelligible pour eux, puis en faisant appel à un agent de liaison autochtone. D’autres auteurs proposent de les impliquer dans la formulation même des recommandations et de les inviter à émettre des commentaires sur l’ensemble du processus évaluatif (Nelson et Allison, 2004; Saxton, 2001).
4.6 Conditions favorables quant à l’évaluation des besoins des élèves autochtones au sein de deux communautés atikamekw

Afin de répondre au deuxième objectif, qui se voulait exploratoire, les données provenant des activités réalisées auprès d’intervenants scolaires impliqués dans l’évaluation des besoins des élèves au sein de ces communautés sont analysées à partir des trois enjeux transversaux et interreliés à la mise en œuvre des pratiques prometteuses émergeant des écrits (voir annexe 14). En effet, les participants à ces rencontres ont spécifié des conditions favorables (mises en place dans les milieux ou souhaitées) quant à l’évaluation des besoins des élèves autochtones afin de favoriser des prises de décisions éclairées.

4.6.1 Premier enjeu : collaboration école-famille-communauté. Diverses conditions favorables portant sur la collaboration avec la famille et la communauté ainsi qu’entre les professionnels ont été nommées par les acteurs scolaires. Ces conditions concernant les professionnels sont : la création d'un espace de discussion entre professionnels; la diffusion de l'information à l'équipe-école par des rencontres formelles ou informelles; la mise en place d'une table de concertation avec les services sociaux; la concertation entre les services à la petite enfance et l'école; les mécanismes d'accessibilité des rapports d'évaluation; une meilleure concertation entre les acteurs scolaires des écoles primaires et secondaires; l'harmonisation des mandats des orthopédagogues et des enseignants. Les conditions pour les parents et la communauté sont : l'accès à un intervenant pivot et à du temps de qualité avec les parents. Par ailleurs, des obstacles à ces conditions ont été identifiés. Ceux-ci concernent les difficultés liées à la planification des rencontres avec les parents; l'annulation des rencontres et la suspension du dossier de l'enfant; la concertation pour l'observation à domicile; l'obtention du consentement des parents; l'absence d'intervenants pour procéder au
dépistage et à la référence; et finalement, la variabilité des pratiques de la part des enseignants à cet égard.

4.6.2. **Deuxième enjeu : attitudes, croyances et perceptions des acteurs scolaires à l'égard des élèves.** Des conditions favorables concernant le regard des acteurs scolaires à l’égard des élèves ont été nommées. Ces conditions sont centrées sur la précision des difficultés des élèves par un dépistage systématique dès le début de la scolarisation et l’adoption d’une approche d’identification préventive. Ainsi, la confiance des acteurs dans le processus d'évaluation des besoins est affirmée. D'autres conditions favorables font état de l'importance de recommandations qui ne reposent pas uniquement sur les tests formels; de la préparation et de l'accompagnement des intervenants scolaires allochtones sur le plan de la culture et de la langue; ainsi que de la prise en compte de diverses dimensions dans l’analyse de la réussite de l'élève. Par ailleurs, des obstacles à ces conditions ont été identifiés. Ceux-ci concernent le surdépistage; le manque de suivi des recommandations; la peur des parents quant au jugement de leurs compétences parentales; la surreprésentation des élèves en difficulté au secondaire; la prédominance des tests formels pour déterminer l'accès aux services; et finalement, la préséance de la fonction diagnostique au détriment de la fonction pronostique de l’évaluation.

4.6.3 **Troisième enjeu : organisation et modèles de services.** Des conditions favorables portant sur l'organisation des pratiques professionnelles à l’égard de l'enseignement-apprentissage et de l'évaluation ainsi que sur les modèles de services ont été soulevées par les acteurs scolaires. Ces conditions sont : les procédures d'évaluation privilégiant l'identification en début d'année et le rapport en fin d'année; l'utilisation d'une grille pour favoriser l'observation en classe; la valorisation du travail des professionnels auprès de la famille, de la communauté et des acteurs scolaires par la
définition de mandats clairs; la prise en compte par tous les acteurs scolaires des spécificités culturelles et linguistiques des élèves; la nécessité de distinguer les fonctions de l'évaluation; le recours à l'évaluation dynamique et l'utilisation de stratégies évaluatives adaptées; l'implication de la famille et de la communauté; la qualité de l'enseignement et la mise en place de pratiques pédagogiques différenciées; ainsi que la planification de la transition entre le programme bilingue (atikamekw-français) et le programme francophone. Par ailleurs, des obstacles à ces conditions ont été déterminés : l'utilisation de tests formels; la traduction systématique des tests comme seule adaptation; de même que le manque d’harmonisation entre les exigences des programmes bilingue ou francophone.

5. ÉTAT DES CONNAISSANCES
Le tableau récapitulatif des pratiques prometteuses dégagées (voir annexe 16) permet de constater que parmi toutes les pratiques résultant de notre démarche, 17 sont des pratiques consensuelles; 8 sont des pratiques à étayer, dont 4 compte tenu du faible nombre d’écrits sur lesquels elles reposent et 4 compte tenu des tensions qu’elles renferment; et 2 sont des pratiques en divergence. Ces constats témoignent des acquis sur le plan des connaissances disponibles de même que des avenues de recherche nécessaires. À cet égard, les actes professionnels liés au recours aux stratégies évaluatives, et plus spécifiquement aux tests, ainsi qu’à l’établissement de la conclusion ou du diagnostic sont ceux à prioriser. En outre, à la lumière de cette démarche, la recherche devrait étudier davantage les pistes de contextualisation et d’appropriation de ces pratiques prometteuses par les communautés autochtones.

6. RESSOURCES ADDITIONNELLES
CTREQ [http://www.psja.ctreq.qc.ca] Projets en pédagogie adaptée à la réalité autochtone qui tient

7. MOBILISATION DES CONNAISSANCES
Diverses activités de mobilisation des connaissances sont prévues au courant de l'année : communication au 3ᵉ Colloque sur la réussite et la persévérance scolaires chez les Premiers Peuples (acceptée); présentations dans les milieux scolaires partenaires, Manawan et Wemotaci, lors des soirées pédagogiques de l’automne 2017; présentation au Conseil de la Nation Atikamekw (CNA) lors d'une journée de formation, au Conseil en éducation des Premières Nations (CEPN) lors de la formation continue des enseignants (avril 2018). Des propositions seront offertes dans les commissions scolaires accueillant des élèves autochtones. De plus, nous proposerons des communications à l'Institut des troubles d'apprentissage (ITA) et à l'ACFAS. Parallèlement, puisque les auteures sont impliquées dans la formation initiale en adaptation scolaire (BEASS) à l'UQTR et dans la formation de 2ᵉ cycle en orthopédagogie, les résultats feront partie de l’offre de cours.

8. CONCLUSION
À la lumière des messages clés, cette synthèse des connaissances réaffirme que parmi les pratiques prometteuses répertoriées, une évaluation compréhensive, dynamique et différenciée des besoins des élèves autochtones représente une voie porteuse pour assurer leur équité dans le système éducatif. À cet égard, les échanges avec les acteurs scolaires ont confirmé la transversalité des enjeux et la pertinence d'une analyse contextualisée pour la prise de décisions éclairées. En conclusion, nous invitions les décideurs et les acteurs scolaires à définir les conditions favorables
propres à leur milieu afin de soutenir des prises de décisions quant à la mise en œuvre des pratiques prometteuses dégagées.

9. RÉFÉRENCES ET BIBLIOGRAPHIE


Development.
Annexe 1 – Syntagmes de recherche pour chacune des bases de données

<table>
<thead>
<tr>
<th>Bases de données</th>
<th>Syntagmes de recherche</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>1. ERIC</td>
<td>(Indigenous Populations) OR (Alaska Natives) OR (American Indians) OR (American Indian Students) OR (Eskimos) OR (Pacific Islanders) OR (Aboriginal Americans) OR (Aboriginal Australians) OR (Aboriginal People) OR (Natives) OR (Canada Natives) OR (Inuit) AND (Professional) OR (Professional staff) OR (Professional status) OR (Psychologist) OR (School psychologists) OR (Health personnel) OR (Professional personnel) OR (School personnel) OR (Speech therapists) OR (Allied health personnel) OR (Resource teacher) OR (Psychoeducator) OR (Special education) OR (Special education teachers) OR (Special services) OR (Special teachers) OR (Counselor education) OR (Elementary school counselors) OR (Secondary school counselors) AND (Assessment) OR (Evaluation) OR (Alternative assessment) OR (Assessment instruments) OR (Authentic assessment) OR (Educational assessment) OR (Educational quality assessment) OR (Needs assessment) OR (Performance based assessment) OR (Personality assessment) OR (Special needs) OR (Diagnosis) OR (Educational diagnosis) OR (Diagnostic teaching)</td>
</tr>
<tr>
<td>2. MEDLINE</td>
<td>(Indigenous breeds) OR (Indigenous) OR (Indigenous adolescents) OR (Indigenous children) OR (Aboriginal) OR (Aboriginal adolescents) OR (Aboriginal children) OR (Aboriginal ethnicity) OR (Aboriginal population) OR (Aboriginal students) OR (Aboriginal youth) OR (Metis) OR (Native American) OR (Native American children) OR (Native American population) OR (Indian American) OR (Indian American children) OR (First Nations) OR (First Nations youth) AND (Professional) OR (Professional practice) OR (Professional competence) OR (Practice guideline) OR (Health personnel) OR (Attitude of health personnel) OR (Speech therapy) OR (Speech therapist) OR (Speech-language therapy) OR (Physical therapist) AND</td>
</tr>
<tr>
<td>Bases de données</td>
<td>Syntagmes de recherche</td>
</tr>
<tr>
<td>-----------------</td>
<td>-----------------------</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>(Needs assessment) OR (Symptom assessment) OR (Personality assessment) OR (Patient outcome assessment) OR (Educational measurement) OR (Practice guideline) OR (Diagnosis) OR (Diagnostic techniques and procedures) OR (Diagnostic services) OR (Diagnostic errors)</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>AND (School)</td>
</tr>
<tr>
<td>3. PsycINFO</td>
<td>(Aboriginal Populations) OR (Indigenous Populations) OR (Alaska Natives) OR (American Indians) OR (Inuit) OR (Pacific Islanders) OR (Natives) OR (Hawaii Natives)</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>AND (Professional) OR (Professional personnel) OR (Paraprofessional education) OR (Paraprofessional personnel) OR (Psychologists) OR (School psychologists) OR (Educational psychologists) OR (Speech therapist) OR (Psychoeducator) OR (Resource teacher) OR (Special educator) OR (Special education) OR (Special education teachers) OR (Remedial education) OR (School counselors) OR (Counselors) OR (School counseling) OR (Vocational counselors)</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>AND (Psychological assessment) OR (Measurement) OR (Professional examinations) OR (Needs assessment) OR (Evaluation criteria) OR (Educational measurement) OR (Cognitive assessment) OR (Attitude measurement) OR (Aptitude measures) OR (Special needs) OR (Diagnosis) OR (Educational diagnosis) OR (Diagnosis related groups) OR (Clinical judgment) OR (Psychodiagnosis)</td>
</tr>
<tr>
<td>4. Education Source</td>
<td>(Aboriginal Australians) OR (Indigenous peoples) OR (American Indian) OR (Natives Americans) OR (Inuit) OR (Inuit students) OR (Pacific Islanders) OR (Alaska Native students) OR (First nations)</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>AND (Professional employees) OR (School psychologists) OR (Special education teachers) OR (Speech therapists) OR (Education psychologists) OR (Counseling psychologists) OR (Psychologists) OR (Speech therapy) OR (Occupational therapy) OR (Special education) OR (Counselors) OR (Vocational guidance counselors) OR (Students counselors) OR (High school counselors) OR (Elementary school counselors)</td>
</tr>
<tr>
<td>Bases de données</td>
<td>Syntagmes de recherche</td>
</tr>
<tr>
<td>------------------</td>
<td>------------------------</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>AND</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>(Evaluation) OR (Assessment) OR (Evaluation utilization) OR (Diagnostic tests) OR (Psychological tests) OR (Education diagnosis)</td>
</tr>
<tr>
<td>5. Érudit</td>
<td>(Autochtones) OU (Atikamekw) OU (Inuit) OU (Indiens) OU (Amérindiens) OU (Premières nations) OU (Peuples autochtones))</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>AND</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>((Conseiller pédagogique) OU (Agent d'aide scolaire) OU (Logopède) OU ((Orthophoniste) OU (Orthopédagogue) OU (Professionnel) OU (Psychorééducateur) OU (Psychologue) OU (Service complémentaire))</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>AND</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>((Conclusion) OU (Critères d'évaluation) OU (Démarche d'évaluation) OU ((Dépistage) OU (Diagnostic) OU (Diagnostic différentiel) OU (Évaluation critériée) OU (Évaluation formelle) OU (Évaluation dynamique) OU (Identification) OU (Instrument de mesure) OU (Interprète) OU (Test))</td>
</tr>
</tbody>
</table>
Annexe 2 – Résultats de la recherche exploratoire par bases de données

<table>
<thead>
<tr>
<th>Base de données</th>
<th>Nombre de références (sans doublon)</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td></td>
<td>Corpus initial</td>
</tr>
<tr>
<td>1. ERIC (4 janvier)</td>
<td>445</td>
</tr>
<tr>
<td>2. MEDLINE (9 janvier)</td>
<td>67</td>
</tr>
<tr>
<td>3. PsycINFO (9 janvier)</td>
<td>276</td>
</tr>
<tr>
<td>4. Education Source (9 janvier)</td>
<td>81</td>
</tr>
<tr>
<td>5. Érudit (9 janvier)</td>
<td>0</td>
</tr>
<tr>
<td>6. Démarches complémentaires de constitution du corpus</td>
<td>9</td>
</tr>
<tr>
<td>TOTAL</td>
<td>878</td>
</tr>
</tbody>
</table>
Annexe 3 – Distribution des écrits du corpus initial par sources de données

La lecture de cette figure permet de constater que la majorité des écrits, soit 65 % d'entre eux, proviennent de la base de données ERIC. La deuxième base de données ayant généré le plus d'écrits est PsycINFO, comptant 18 % de la distribution, suivie par les références secondaires issues de démarches complémentaires de constitution du corpus, comptant 8 % de la distribution. Education Source compte 8 % de la distribution et, enfin, MEDLINE en compte 1 %.
La lecture de cette figure permet de constater que la majorité des écrits du corpus initial, soit 61 % d'entre eux, proviennent des États-Unis, alors que 27 % des écrits proviennent de l'Australie, 7 % du Canada, 3 % de la Nouvelle-Zélande, 1 % du Mexique et 1 % d'Israël.
La lecture de cette figure permet de constater que la majorité des écrits du corpus initial, soit 64 % d'entre eux, sont des articles scientifiques. Si l'on observe les sous-catégories associées aux articles scientifiques, on remarque que 38 % de ceux-ci sont des recherches empiriques, 22 % sont des propositions théoriques et 4 % sont des recensions d'écrits. En ce qui concerne les recherches empiriques, 63 % d'entre elles sont des recherches quantitatives, 25 % des recherches qualitatives et 12 % des recherches mixtes. En outre, 17 % des écrits du corpus initial sont des textes de vulgarisation, qui regroupent 12 % de monographies ou chapitres d’ouvrages collectifs et 5 % de revues professionnelles. 14 % des écrits du corpus initial consistent en des publications gouvernementales ou associatives, qui regroupent 9 % de documents d'orientation et 5 % de
matériels et guides. Enfin, 5 % des écrits du corpus initial constituent des rapports de recherche inédits, regroupant 3 % de thèses et mémoires et 2 % de notes de recherche. Les thèses et mémoires comptent 33 % de recherches qualitatives, 33 % de recherches quantitatives et 33 % de recherches mixtes.
La lecture de cette figure permet de constater que 76 % des écrits du corpus initial, soit 82 écrits, ont été retenus pour le corpus analysé, puisqu'ils présentaient les trois critères d'inclusion. 24 % des écrits du corpus initial, soit 26 écrits, ont été rejetés. Le rejet repose sur la non adéquation des écrits à au moins un des critères d’inclusion, dans l’ordre suivant : 1 % d'entre eux ne portait pas sur les élèves autochtones; 5 % d'entre eux ne portaient pas sur un professionnel impliqué dans le processus d'évaluation et 18 % de ces écrits ne portaient pas sur une pratique d’évaluation des besoins.
La lecture de cette figure permet de constater que la majorité des écrits du corpus analysé, soit 60 % d'entre eux, proviennent de la base de données ERIC. La deuxième base de données ayant généré le plus d'écrits est PsycINFO, comptant 18 % de la distribution, suivie par les références secondaires issues de démarches complémentaires de constitution du corpus, comptant 11 %. Education Source compte 10 % de la distribution et MEDLINE en compte 1 %.
La lecture de cette figure permet de constater que la majorité des écrits du corpus analysé, soit 60 % d'entre eux, proviennent des États-Unis, 27 % des écrits proviennent de l'Australie, 10 % du Canada, 2 % de la Nouvelle-Zélande et 1 % du Mexique.
Annexe 9 – Distribution du corpus analysé par type d'écrits

La lecture de cette figure permet de constater que la majorité des écrits du corpus analysé, soit 65 % d'entre eux, sont des articles scientifiques. Si l'on observe les sous-catégories associées aux articles scientifiques, on remarque que 41 % de ceux-ci sont des recherches empiriques, 22 % sont des propositions théoriques et 2 % sont des recensions d'écrits. En ce qui concerne les recherches empiriques, 64 % d'entre elles sont des recherches quantitatives, 27 % des recherches qualitatives et 9 % des recherches mixtes. En outre, 19 % des écrits du corpus analysé sont des textes de vulgarisation, qui regroupent 14 % de monographies ou chapitres d’ouvrages collectifs et 5 % de revues professionnelles. 11 % des écrits du corpus analysé consistent en des publications
gouvernementales ou associatives, qui regroupent 7 % de documents d'orientation et 4 % de matériels et guides. Enfin, 5 % des écrits de ce corpus constituent des rapports de recherche inédits, regroupant 3 % de thèses et mémoires et 2 % de notes de recherche. Les thèses et mémoires comptent 33 % de recherches qualitatives, 33 % de recherches quantitatives et 33 % de recherches mixtes.
Annexe 10 – Distribution des écrits du corpus analysé par catégories d'élèves autochtones concernés

La lecture de cette figure permet de constater que 68 % des écrits du corpus analysé abordent uniquement les élèves autochtones. Parmi ceux-ci, 55 % abordent les élèves autochtones de façon générale, sans faire référence à une communauté spécifique, alors que 13 % d'entre eux concernent des communautés spécifiques. 32 % des écrits du corpus analysé abordent, quant à eux, les élèves issus de minorités ethnoculturelles, en donnant l'exemple explicite d'élèves autochtones.
Annexe 11 – Distribution des occurrences des catégories de professionnels au sein des écrits du corpus analysé

La lecture de cette figure permet de constater que parmi les 205 occurrences relevées dans les écrits du corpus analysé relativement aux professionnels scolaires, 45 % d’entre elles ont trait au domaine de l’éducation générale. Cette catégorie compte quatre sous-catégories; 21 % des occurrences relevées dans les écrits concernent les enseignants, 13 % la direction scolaire, 10 % le personnel scolaire général de ce domaine spécifique et 1 % les conseillers pédagogiques. Le deuxième domaine qui compte le plus d'occurrences est le domaine de l'éducation spécialisée, avec 23 % des occurrences. Cette catégorie compte quatre sous-catégories; 8 % des occurrences relevées dans les écrits concernent les psychologues, 8 % les enseignants en adaptation scolaire, 5 % les orthophonistes et 2 % les orthopédagogues. Le troisième domaine qui compte le plus d'occurrences
est le domaine de la santé, soit des professionnels qui ne sont pas employés par les établissements scolaires, mais qui sont appelés à œuvrer auprès des élèves autochtones. Ce domaine compte 16 % des occurrences et il comprend quatre sous-catégories; 6 % des occurrences relevées dans les écrits concernent les psychologues, 5 % les autres professionnels de la santé, 2 % les orthophonistes et 2 % les infirmiers. Ensuite, 13 % des occurrences relevées dans les écrits ne spécifient pas précisément quel professionnel est ou doit être impliqué dans le processus évaluatif. Des termes généraux sont employés dans un tel cas. Enfin, 8 % des écrits se rapportent au dernier domaine, celui des services sociaux. Cette catégorie compte deux sous-catégories; 3 % des occurrences relevées dans les écrits concernent les travailleurs sociaux et 1 % les orienteurs.
Annexe 12 – Distribution des occurrences des catégories d’actes professionnels au sein des écrits du corpus analysé

La lecture de cette figure permet de constater que parmi les 209 occurrences relevées dans les écrits du corpus analysé relativement aux actes professionnels, 55 % traitent des stratégies évaluatives, dont 33 % ont trait au recours aux tests et 22 % concernent le recours aux procédures et approches informelles, 17 % le dépistage et la référence, 12 % l'histoire de cas, 11 % l’établissement de la conclusion ou du diagnostic et 5 % la formulation de recommandations.

Chacun de ces actes professionnels a été défini d’après Borri-Anadon (2014) de la façon suivante :

- le dépistage et la référence, acte professionnel grâce auquel le professionnel scolaire identifie les difficultés potentielles d'un élève dans le but de le référer, au besoin, pour une évaluation formelle;
• l'histoire de cas, acte professionnel qui correspond à la collecte d’informations pertinentes;
• le recours aux tests, acte professionnel qui implique l’utilisation d’une stratégie évaluative formelle permettant l’obtention d’un résultat quantitatif et standardisé quant à la performance de l’élève;
• le recours aux procédures et approches informelles, acte professionnel qui correspond à l’utilisation d’une stratégie évaluative informelle permettant d’obtenir un résultat qualitatif ou quantitatif non standardisé quant à la performance de l’élève;
• l’établissement de la conclusion ou du diagnostic, acte professionnel qui concerne la fonction diagnostique de l’évaluation, soit l’identification, la confirmation ou l’infirmation de la nature et de la sévérité de la difficulté soupçonnée chez l’élève;
• la formulation de recommandations, acte professionnel qui concerne la fonction pronostique et qui a trait aux démarches à entreprendre à la suite du processus évaluatif.
Annexe 13 – Liste des écrits du corpus analysé et de ceux exploités dans les synthèses thématiques (en gras)


Annexe 14 – Enjeux transversaux à la mise en œuvre des pratiques prometteuses émergentes et écrits associés

<table>
<thead>
<tr>
<th>Collaboration avec la famille et la communauté, et entre les acteurs scolaires</th>
<th>Croyances, attitudes et perceptions des acteurs scolaires à l’égard des élèves</th>
<th>Organisation et modèles de services</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>22 écrits</td>
<td>11 écrits</td>
<td>9 écrits</td>
</tr>
<tr>
<td>Klenowski (2009)</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Klingner et al. (2005)</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Lopez et Bursztyn (2013)</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>McConnachie et al. (2012)</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Rodriguez (2000)</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Saxton (2001)</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Tippeconnic et Faircloth (2002)</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Tripcony (2002)</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Valencia et Suzuki (2001)</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Whitcomb et Merrell (2013)</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>
Annexe 15 – Tableau des activités réalisées auprès d’acteurs scolaires impliqués dans l’évaluation des besoins des élèves au sein de deux communautés atikamekw

<table>
<thead>
<tr>
<th>Nombre de rencontres</th>
<th>Dates</th>
<th>Communautés</th>
<th>Nombre de participants</th>
<th>Acteurs scolaires</th>
</tr>
</thead>
</table>
| 4 renc. individuelles | mars et avril | Manawan      | 15                     | Gestionnaires : directrice des services éducatifs directeur d’école directrice adjointe (et superviseure pédagogique) coordonnatrice en éducation spéciale  
professionnels: enseignantes (4) superviseur pédagogique orthopédagogues (2) orthophonistes (2) psychologues (2) |
| 3 observations      |         |              |                        |                   |
| 3 renc. de groupe    |         |              |                        |                   |
| 1 renc. de groupe    | mai     | Wemotaci     | 9                      | Gestionnaires : directeur d’école directrice adjointe (et superviseure pédagogique) coordonnateur en éducation spéciale (psychologue)  
professionnels: enseignante-orthopédagogue 1er cycle enseignante-orthopédagogue 2e et 3e cycles éducatrice spécialisée (accompagnement individuel) éducatrice spécialisée 1er cycle éducatrice spécialisée 2e et 3e cycles orthophoniste |
Annexe 16 – Tableau récapitulatif des pratiques prometteuses dégagées

<table>
<thead>
<tr>
<th>Pratiques prometteuses</th>
<th>Nombre et écrits associés</th>
<th>Statut</th>
</tr>
</thead>
</table>
| 4.1.1 Réaliser le dépistage en équipe interdisciplinaire, incluant l’enseignant | 11 écrits :
Angelo (2013)
Banks (2004)
Cartledge (2005)
Crowchief-McHugh et al. (2001)
Duhaney (2014)
Foley et Skenandore (2002)
Kemp-Koo et Claypool (2008)
Ortiz et Artiles (2010)
Patterson (2013)
Pearce et Williams (2013)
Department of Education (2001) | Pratique consensuelle |
| 4.1.2 Impliquer l’élève, sa famille et sa communauté dans le dépistage | 12 écrits :
Acle et al. (2005)
Canino et Spurlock (2000)
Crowchief-McHugh et al. (2001)
D’Aprano et al. (2011)
Dingwall et Cairney (2010)
Duhaney (2014)
Foley et Skenandore (2002)
Gritzmacher et Gritzmacher (2010)
Janca et al. (2015)
Ortiz et Artiles (2010)
Payne (2013)
| 4.1.3 Adopter une posture préventive pour réaliser le dépistage | 9 écrits :
Anderson (2015)
D’Aprano et al. (2011)
Dingwall et al. (2009)
Duhaney (2014)
Kemp-Koo et Claypool (2008)
Ortiz et Artiles (2010)
Payne (2013)
Shaftel et Rutt (2012)
Stoicovy et al. (2012) | Pratique à étayer
Parmi ces écrits, cinq proposent de réaliser le dépistage à l’aide de procédures et d’approches informelles, alors que deux privilègent le recours à des outils standardisés. |
| 4.2.1 Toujours procéder à une histoire de cas | 9 écrits :
Anderson (2015)
Canino et Spurlock (2000)
Dingwall et al. (2013)
Eriks-Brophy (2014)
Rhein (2010)
Tepper et Tepper (2004)
Thomason (2011) | Pratique consensuelle |
<table>
<thead>
<tr>
<th>Pratiques prometteuses</th>
<th>Nombre et écrits associés</th>
<th>Statut</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td><strong>Pratiques prometteuses</strong></td>
<td><strong>Nombre et écrits associés</strong></td>
<td><strong>Statut</strong></td>
</tr>
<tr>
<td>Pratiques prometteuses</td>
<td>Nombre et écrits associés</td>
<td>Statut</td>
</tr>
<tr>
<td>------------------------------------------------------------</td>
<td>-------------------------------------------------------------------------------------------</td>
<td>---------------------------------------------</td>
</tr>
<tr>
<td>Wisconsin State Department of Public Instruction (2003)</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>
| 4.3.1 Utiliser exclusivement des procédures et approches informelles auprès des élèves autochtones | 17 écrits :  
Anderson (2015)  
Buly (2005)  
Demmert (2005)  
Dixon et Portman (2010)  
Findlay et Kohen (2013)  
Fox (2000)  
Gritzmanner et Gritzmanner (2010)  
Hagie et al. (2003)  
Klenowski (2009)  
Lewis et al. (2010)  
Malcolm (2011)  
Nelson-Barber et Trumbull (2007)  
Newton et al. (2015)  
Pearce et Williams (2013)  
Salter (2013)  
Williams et McLeod (2012)  
Wisconsin State Department of Public Instruction (2003)  | Pratique en divergence  
Cette pratique est incompatible avec la pratique prometteuse 4.3.2. |
| 4.3.2 Utiliser des stratégies évaluatives variées          | 13 écrits :  
Cartledge (2005)  
Dauphinais (2000)  
Dingwall et al. (2013)  
Eriks-Brophy (2014)  
Faircloth et Tippeconnic (2000)  
Foley et Skendandore (2002)  
Johnston et Claypool (2010)  
Mehring (2014)  
Miller et al. (2014)  
Ortiz et Artiles (2010)  
Saxton (2001)  
Valencia et Suzuki (2001)  
Watt et al. (2000)  | Pratique en divergence  
Cette pratique est incompatible avec la pratique prometteuse 4.3.1. |
<table>
<thead>
<tr>
<th>Pratiques prometteuses</th>
<th>Nombre et écrits associés</th>
<th>Statut</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Pratiques prometteuses</td>
<td>Nombre et écrits associés</td>
<td>Statut</td>
</tr>
<tr>
<td>---------------------------------------------------------------------------------------</td>
<td>------------------------------------------------------------------------------------------</td>
<td>---------------------</td>
</tr>
<tr>
<td>4.3.5 Développer des stratégies évaluatives appropriées pour les élèves autochtones</td>
<td>18 écrits :</td>
<td>Pratique à étayer</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Acle et al. (2005)</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Angelo (2013)</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Demmert (2005)</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Department of Education (2001)</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Dingwall et al. (2013)</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Dingwall et Cairney (2010)</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>du Plessis (2015)</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Gritzmacher et Gritzmacher (2010)</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Klenowski (2009)</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Malcolm (2011)</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Murphy (2007)</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Nelson-Barber et Trumbull (2007)</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Newton et al. (2015)</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Pearce et Williams (2013)</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Salter (2013)</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Valencia et Suzuki (2001)</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Whitcomb et Merrell (2013)</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Wisconsin State Department of Public Instruction (2003)</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>4.3.6 Utiliser des tests valides auprès de populations autochtones</td>
<td>29 écrits :</td>
<td>Pratique à étayer</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Anderson (2015)</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Angelo (2013)</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Dingwall et al. (2009)</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Dingwall et al. (2013)</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Dingwall et Cairney (2010)</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Dixon et Portman (2010)</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>du Plessis (2015)</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Eriks-Brophy (2014)</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Fairecloth et Tippeconnic (2000)</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Foley et Skenandore (2002)</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Kush et Watkins (2007)</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Lewis (2010)</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Malcolm (2011)</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Mehring (2014)</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Miller et al. (2014)</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Murphy (2007)</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Nakano et Watkins (2013)</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Ortiz et Artiles (2010)</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Pearce et Williams (2013)</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Plank (2001)</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Rodriguez (2000)</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Salter (2013)</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Saxton (2001)</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Thorley et Lim (2011)</td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

Parmi ces écrits, 15 recommandent que les tests formels ou les approches et procédures informelles qui sont développées conviennent à la culture et à la langue des élèves autochtones, alors que deux affirment qu’il serait plus efficace de développer des tests plus généraux sur le plan culturel.

Dans ces écrits, certains tests spécifiques sont à la fois proposés et à éviter.

Trois écrits recommandent que les tests soient traduits dans la langue maternelle de l’élève, alors qu’un autre considère que cette pratique ne permet pas d’éliminer les biais et qu’elle affecte la validité de l’outil.
<table>
<thead>
<tr>
<th>Pratiques prometteuses</th>
<th>Nombre et écrits associés</th>
<th>Statut</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Yzquierdo et al. (2004)</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Valencia et Suzuki (2001)</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Whitcomb et Merrell (2013)</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Wisconsin State Department of Public Instruction (2003)</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Yzquierdo et al. (2004)</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>
| 4.3.7 Être prudent dans l'interprétation de résultats provenant de tests formels | 25 écrits :  
Anderson (2015)  
Canino et Spurluck (2000)  
Crowchief-McHugh et al. (2001)  
Dingwall et al. (2013)  
Dingwall et Cairney (2010)  
Dixon et Portman (2010)  
Eriks-Brophy (2014)  
Faircloth et Tippeconnic (2000)  
Findlay et Kohen (2013)  
Foley et Skenandore (2002)  
Gritzmacher et Gritzmacher (2010)  
Johnston et Claypool (2010)  
Malcolm (2011)  
Murphy (2007)  
Ortiz et Artiles (2010)  
Pearce et Williams (2013)  
Saxton (2001)  
Tepper et Tepper (2004)  
Thomason (2011)  
Tippeconnic et Faircloth (2002)  
Toohill et al. (2012)  
Valencia et Suzuki (2001)  
Whitcomb et Merrell (2013)  
Williams et McLeod (2012)  
Wisconsin State Department of Public Instruction (2003) | Pratique consensuelle |
| 4.3.8 Informer la famille de l'élève quant aux tests utilisés | 2 écrits :  
Dingwall et Cairney (2010)  
Crowchief-McHugh et al. (2001) | Pratique à étayer |
<table>
<thead>
<tr>
<th>Pratiques prometteuses</th>
<th>Nombre et écrits associés</th>
<th>Statut</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Deux écrits proposent d’évaluer l’élève autochtone à l’aide d’un récit, alors qu’un autre exprime des réticences.</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Pratiques prometteuses</td>
<td>Nombre et écrits associés</td>
<td>Statut</td>
</tr>
<tr>
<td>--------------------------------------------------------------------------------------</td>
<td>--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------</td>
<td>---------------------------------------</td>
</tr>
<tr>
<td>1 écrit : Lopez et Bursztyn (2013)</td>
<td><strong>4.4.1 Diffuser les critères utilisés pour conclure à la présence d’une difficulté</strong></td>
<td>Pratique à étayer</td>
</tr>
<tr>
<td>1 écrit : Ortiz et Artiles (2010)</td>
<td><strong>4.4.2 Établir la conclusion ou le diagnostic en équipe de professionnels, incluant l’enseignant, et en collaboration avec les parents</strong></td>
<td>Pratique à étayer</td>
</tr>
<tr>
<td>6 écrits : Anderson (2015)</td>
<td><strong>4.4.3 Appuyer la conclusion ou le diagnostic sur des données diversifiées</strong></td>
<td>Pratique consensuelle</td>
</tr>
<tr>
<td>8 écrits : Anderson (2015)</td>
<td><strong>4.4.4 S’assurer que les difficultés de l’élève ne s’expliquent pas par ses spécificités culturelles et linguistiques avant de poser une conclusion ou un diagnostic</strong></td>
<td>Pratique consensuelle</td>
</tr>
</tbody>
</table>

<p>| <strong>Shaftel et Rutt (2012)</strong> | <strong>Tincani et al. (2009)</strong> | <strong>Thorley et Lim (2011)</strong> |
| <strong>Tincani et al. (2009)</strong> | <strong>Ortiz et Artiles (2010)</strong> | <strong>Saxton (2001)</strong> |
| <strong>Ortiz et Artiles (2010)</strong> | <strong>Pearce et Williams (2013)</strong> | <strong>Saxton (2001)</strong> |</p>
<table>
<thead>
<tr>
<th>Pratiques prometteuses</th>
<th>Nombre et écrits associés</th>
<th>Statut</th>
</tr>
</thead>
</table>
Annexe 17 – Portrait et liste des écrits de la synthèse thématique sur le dépistage et la référence

Parmi le corpus analysé totalisant 82 écrits, 35 d’entre eux ont été considérés comme abordant l’acte professionnel du dépistage et de la référence. Parmi ces derniers, 23 présentent des pratiques prometteuses liées à cet acte et constituent le corpus de la synthèse thématique sur le dépistage et la référence.

Différentes sources ont permis d’accéder à ces écrits : 13 proviennent de la base de données ERIC, 5 de PsycINFO, 4 contributions proviennent de démarches complémentaires de constitution du corpus et 1 de Education Source. Les écrits proviennent de différents pays : 12 des États-Unis, 6 de l’Australie, 4 du Canada et 1 du Mexique. Ils sont composés de différents types d’écrits : 5 sont des textes de vulgarisation (4 monographies ou chapitres de livre et 1 revue scientifique), 13 sont des articles scientifiques (9 recherches empiriques, 3 propositions théoriques et 1 recension des écrits), 3 sont des rapports de recherche inédits (tous des thèses ou mémoires) et 2 sont des publications gouvernementales (1 matériel et guide et 1 document d’orientation). Les élèves concernés par ces écrits sont divers : 13 écrits portent sur les élèves autochtones en général, 5 sur les élèves issus de minorités ethnoculturelles, dont des Autochtones, et 5 écrits portent sur des élèves autochtones provenant d’une ou de plusieurs communauté(s) spécifique(s).


Annexe 18 – Portrait et liste des écrits de la synthèse thématique sur l’histoire de cas

Parmi le corpus analysé totalisant 82 écrits, 25 d’entre eux ont été considérés comme abordant l’acte professionnel de l’histoire de cas. Parmi ces derniers, 23 présentent des pratiques prometteuses liées à cet acte et constituent le corpus de la synthèse thématique sur l’histoire de cas.

Différentes sources ont permis d’accéder à ces écrits : 10 proviennent de la base de données ERIC, 7 de PsycINFO, 3 contributions proviennent de démarches complémentaires de constitution du corpus et 3 de Education Source. Ils proviennent de différents pays : 14 des États-Unis, 4 de l’Australie, 4 du Canada et 1 de la Nouvelle-Zélande. Ils sont composés de différents types d’écrits : 12 sont des articles scientifiques (6 recherches empiriques et 6 propositions théoriques), 8 sont des textes de vulgarisation (7 monographies ou chapitres de livre et 1 revue scientifique), 1 est un rapport de recherche inédit (thèse ou mémoire) et 2 sont des publications gouvernementales (1 matériel et guide et 1 document d’orientation). Les élèves concernés par ces écrits sont divers : 13 écrits portent sur les élèves autochtones en général; 8 sur les élèves issus de minorités ethnoculturelles, dont des Autochtones; et 2 sur des élèves autochtones provenant d’une ou de plusieurs communauté(s) spécifique(s).


Annexe 19 – Portrait et liste des écrits de la synthèse thématique sur le recours aux tests

Parmi le corpus analysé totalisant 82 écrits, 68 d’entre eux ont été considérés comme abordant l’acte professionnel du recours aux tests. Parmi ces derniers, 51 présentent des pratiques prometteuses liées à cet acte et constituent le corpus de la synthèse thématique sur le recours aux tests.

Différentes sources ont permis d’accéder à ces écrits : 26 proviennent de la base de données ERIC, 10 de PsycINFO, 9 contributions proviennent de démarches complémentaires de constitution du corpus, 5 de Education Source et 1 de MEDLINE. Ils proviennent de différents pays : 30 des États-Unis, 16 de l’Australie et 5 du Canada. Ils sont composés de différents types d’écrits : 34 sont des articles scientifiques (20 recherches empiriques, 12 propositions théoriques et 2 recensions des écrits), 10 sont des textes de vulgarisation (8 monographies ou chapitres de livre et 2 revues scientifiques), 5 sont des publications gouvernementales (3 documents d’orientation et 2 matériels et guides), et 2 sont des rapports de recherche inédits (1 thèse ou mémoire et 1 note de recherche). Les élèves concernés par ces écrits sont divers : 31 écrits portent sur les élèves autochtones en général; 14 sur élèves issus de minorités ethnoculturelles, dont des Autochtones; et 6 sur des élèves autochtones provenant d’une ou de plusieurs communauté(s) spécifique(s).


Annexe 20 – Portrait et liste des écrits de la synthèse thématique sur le recours aux procédures et approches informelles

Parmi le corpus analysé totalisant 82 écrits, 46 d’entre eux ont été considérés comme abordant l’acte professionnel du recours aux procédures et approches informelles. Parmi ces derniers, 43 présentent des pratiques prometteuses liées à cet acte et constituent le corpus de la synthèse thématique sur le recours aux procédures et approches informelles.

Différentes sources ont permis d’accéder à ces écrits : 25 proviennent de la base de données ERIC, 7 de PsycINFO, 6 contributions proviennent de démarches complémentaires de constitution du corpus, 5 de Education Source et 1 de MEDLINE. Ils proviennent de différents pays : 26 des États-Unis, 11 de l’Australie, 5 du Canada et 1 du Mexique. Ils sont composés de différents types d’écrits : 26 sont des articles scientifiques (13 recherches empiriques, 12 propositions théoriques et 1 recension des écrits), 11 sont des textes de vulgarisation (9 monographies ou chapitres de livre et 2 revues scientifiques), 4 sont des publications gouvernementales (2 documents d’orientation et 2 matériels et guides), et 2 sont des rapports de recherche inédits (tous des thèses ou mémoires).

Les élèves concernés par ces écrits sont divers : 23 écrits portent sur les élèves autochtones en général; 14 sur les élèves issus de minorités ethnoculturelles, dont des Autochtones; et 6 sur des élèves autochtones provenant d’une ou de plusieurs communauté(s) spécifique(s).


Annexe 21 – Portrait et liste des écrits de la synthèse thématique sur l’établissement de la conclusion ou du diagnostic

Parmi le corpus analysé totalisant 82 écrits, 24 d’entre eux ont été considérés comme abordant l’acte professionnel de l’établissement de la conclusion ou du diagnostic. Parmi ces derniers, 11 présentent des pratiques prometteuses liées à cet acte et constituent le corpus de la synthèse thématique sur l’établissement de la conclusion ou du diagnostic.

Différentes sources ont permis d’accéder à ces écrits : 6 proviennent de la base de données ERIC, 2 de PsycINFO, 2 contributions proviennent de démarches complémentaires de constitution du corpus et 1 de Education Source. Ils proviennent de différents pays : 7 des États-Unis, 2 de l’Australie et 2 du Canada. Ils sont composés de différents types d’écrits : 6 sont des articles scientifiques (3 recherches empiriques et 3 propositions théoriques), 3 sont des textes de vulgarisation (tous des monographies ou chapitres de livre), 1 est un rapport de recherche inédit (thèse ou mémoire), et 1 est une publication gouvernementale (matériel et guide).

Les élèves concernés par ces écrits sont divers : 6 écrits portent sur les élèves autochtones en général; 4 sur élèves issus de minorités ethnoculturelles, dont des Autochtones; et 1 sur des élèves autochtones provenant d’une ou de plusieurs communauté(s) spécifique(s).


Annexe 22 – Portrait et liste des écrits de la synthèse thématique sur la formulation de recommandations

Parmi le corpus analysé totalisant 82 écrits, 11 d’entre eux ont été considérés comme abordant l’acte professionnel de la formulation de recommandations. Parmi ces derniers, 7 présentent des pratiques prometteuses liées à cet acte et constituent le corpus de la synthèse thématique sur la formulation de recommandations.

Différentes sources ont permis d’accéder à ces écrits : 5 proviennent de la base de données ERIC, 1 de PsycINFO et 1 de Education Source. Ils proviennent de différents pays : 5 des États-Unis, 1 de l’Australie et 1 du Canada. Ils sont composés de différents types d’écrits : 3 sont des textes de vulgarisation (tous des monographies ou chapitres de livre), 2 sont des articles scientifiques (1 recherche empirique et 1 proposition théorique), 1 est un rapport de recherche inédit (thèse ou mémoire) et 1 est une publication gouvernementale (document d’orientation). Les élèves concernés par ces écrits sont divers : 4 écrits portent sur les élèves autochtones en général; 2 sur les élèves issus de minorités ethnoculturelles, dont des Autochtones; et 1 sur des élèves autochtones provenant d’une ou de plusieurs communauté(s) spécifique(s).
