

UQTR



Université du Québec
à Trois-Rivières



QUALIFICATION ET INSERTION
SOCIOPROFESSIONNELLE DES
JEUNES ADULTES QUÉBÉCOIS

*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.



Social Sciences and Humanities
Research Council of Canada

Conseil de recherches en
sciences humaines du Canada

Canada

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

Ce rapport peut être cité comme suit :

Borri-Anadon, C., Ouellet, S. et Rousseau, N. (2017). *L'évaluation des besoins des élèves autochtones par les professionnels scolaires : favoriser la mise en œuvre de pratiques prometteuses fondées sur des prises de décisions éclairées*. Rapport final de synthèse des connaissances (CRSH – 2016-2017). Trois-Rivières : Université du Québec à Trois-Rivières.

Aussi disponible sur Internet à l'adresse suivante :

https://oraprdnt.uqtr.quebec.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

© Borri-Anadon, Ouellet, et Rousseau, UQTR, 2017.

TABLE DES MATIÈRES

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

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 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.

RÉSUMÉ

Afin d'assurer l'équité et ainsi tendre vers l'idéal inclusif, il est aujourd'hui reconnu que l'école doit remettre en question les pratiques discriminatoires qui la traversent et développer une offre de services qui répond la diversité des élèves (UNESCO, 2017). Toutefois, les données disponibles au Québec et au Canada tendent à démontrer que les élèves autochtones présentent un profil plus vulnérable sur le plan de la réussite scolaire (Conseil supérieur de l'éducation [CSÉ], 2010; Presseau, Martineau et Bergevin, 2006) et qu'ils sont surreprésentés dans les effectifs de l'adaptation scolaire (Gabel, Curcic, Powell, Khader et Albee, 2009; Kush et Watkins, 2007; Minister's Nation Working Group on Education, 2002). Ces constats peuvent s'expliquer, en partie, par les défis associés à la prise en compte des caractéristiques socioéconomiques, socioculturelles et linguistiques des élèves autochtones au sein des pratiques d'évaluation de leurs besoins et leurs impacts sur la réussite éducative. Ainsi, face au rôle déterminant de l'évaluation des besoins au sein de l'école québécoise et aux risques inhérents liés à sa mise en œuvre à l'égard des élèves autochtones, une synthèse des connaissances a été réalisée afin de répondre à la question suivante : quelles sont les pratiques évaluatives prometteuses quant à l'évaluation des besoins des élèves autochtones par les professionnels scolaires? À partir d'une recension de 82 écrits, 27 pratiques prometteuses ont été répertoriées. Celles-ci se distribuent à travers les cinq actes professionnels constitutifs de l'évaluation des besoins.

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 aux recours aux outils formels d'évaluation ainsi que 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 entraîne des enjeux importants pour les professionnels (Borri-Anadon, 2016). Ces enjeux sont particulièrement tangibles en milieux autochtones. 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

l'élève lui-même, sur les attentes des acteurs scolaires à l'égard de l'élève, sur la qualité de l'instruction reçue, sur les contacts avec les pairs et, à plus long terme, sur la diplomation et l'employabilité (Cartledge, 2005; Hibel et Jasper, 2012; Paradis, Genesee et Crago, 2011; Waitoller, Artiles et Cheney, 2009). Au Canada, comme dans d'autres pays dont les États-Unis et l'Australie (De Plevitz, 2006; Klingner *et al.*, 2005), les données disponibles tendent à montrer que les élèves autochtones sont surreprésentés en adaptation scolaire (Gabel *et al.*, 2009; Kush et Watkins, 2007; Minister's Nation Working Group on Education, 2002). Ces écarts peuvent s'expliquer, en partie, par les pratiques d'évaluation des besoins des élèves autochtones. Cette situation soulève une question importante : quelles sont les pratiques évaluatives prometteuses quant à l'évaluation des besoins des élèves autochtones par les professionnels scolaires?

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 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 Canda, 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 traitaient 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 service (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.

4.1.1 Réaliser le dépistage en équipe interdisciplinaire, incluant l'enseignant. Duhaney (2014), Ortiz et Artiles (2010) ainsi que Kemp-Koo et Claypool (2008) mentionnent qu'il est souhaitable que le dépistage soit réalisé par une équipe de professionnels. Par exemple, Crowchief-McHugh *et*

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 Skenandore, 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).

4.1.2 Impliquer l'élève, sa famille et sa communauté dans le dépistage. Certains des écrits (Duhaney, 2014; Crowchief-McHugh *et al.*, 2001; Payne, 2013) sont favorables à l'implication de l'élève dans le dépistage. Selon Payne (2013), cela est particulièrement pertinent pour favoriser son engagement dans le processus évaluatif. Canino et Spurlock (2000) sont plutôt d'avis qu'un entretien avec l'élève permet aux professionnels d'observer son habileté à exprimer un continuum d'émotions, afin d'identifier la présence ou non de difficultés. Par ailleurs, d'autres auteurs soulignent que la présence des membres de la communauté est essentielle, et ce, tant dans les pratiques de dépistage que dans l'élaboration des orientations liées à cet acte professionnel (Philips, 2010). Cette façon de faire permettrait d'améliorer les performances scolaires des élèves

autochtones (Gritzmacher et Gritzmacher, 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 (Philips, 2010).

4.1.3 Adopter une posture préventive pour réaliser le dépistage. Il est dit que le dépistage doit reposer 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 oeuvre 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).

4.2.2 Recueillir diverses informations sur l’élève d’ordre médical, scolaire, socioéconomique et familial dans une perspective holistique. Duhaney (2014), Saxton (2001), Canino et Spurlock (2000) et Rodriguez (2000) sont d’avis que les professionnels doivent consulter le dossier médical de l’élève autochtone pour déterminer si des problèmes de santé peuvent affecter sa performance scolaire. De plus, Eriks-Brophy (2014), Nelson-Barber et Trumbull (2007), Saxton (2001) ainsi que Canino et Spurlock (2000) leur recommandent d’obtenir, par la consultation du dossier scolaire et par des échanges avec l’enseignant, un historique du cheminement scolaire de l’élève, comprenant ses expériences antérieures; les méthodes d’enseignement et les conditions entourant l’évaluation, de même que leur degré de correspondance avec ses forces et ses préférences; la façon dont il a été éduqué hors de l’école; ses langues d’apprentissage; ses affects liés à l’apprentissage

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.

4.2.5 Recourir à un entretien avec la famille et la communauté de l'élève dans la réalisation de l'histoire de cas. Dixon et Portman (2010), Johnston et Claypool (2010), Tepper et Tepper (2004), Saxton (2001), Rodriguez (2000) ainsi que Canino et Spurlock (2000) estiment qu'il est essentiel de conduire un entretien avec les parents ou un autre membre de la famille, dont les aînés. Findlay et Kohen (2013) proposent particulièrement d'impliquer la mère de l'élève, alors que Valencia et Suzuki (2001) et Eriks-Brophy (2014) suggèrent que les évaluateurs se réfèrent à des « experts de la culture » ou à des professionnels locaux. Ces entretiens permettent de connaître l'histoire du développement de l'enfant, de comprendre comment sa famille s'inscrit dans la culture, de s'informer quant aux types d'activités et de connaissances qui sont les plus importants pour lui et de documenter son répertoire linguistique, dont sa connaissance de la langue standard. Canino et Spurlock (2000) précisent que les professionnels qui effectuent l'entretien doivent être alertes aux contradictions, aux trous de mémoire et aux changements d'informations, car il est possible qu'une personne tente d'exagérer ou d'atténuer les difficultés de l'enfant. Dans un tel cas, il est préférable d'attendre qu'elle soit plus à l'aise avant de conduire l'entretien. Pour leur part, Tepper et Tepper (2004) suggèrent de laisser le choix à la famille de répondre aux questions à l'oral ou à l'écrit.

4.2.6 S'informer sur les spécificités culturelles et linguistiques de l'élève avant de réaliser l'histoire de cas. Selon Lopez et Bursztyrn (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

familiales, les pratiques traditionnelles et le rapport à l'éducation. Eriks-Brophy (2014) affirme que les spécificités culturelles des élèves autochtones à prendre en compte concernent l'évitement de la compétition, la vision collective, l'organisation de la prise de parole, le rôle du silence, les hiérarchies interactionnelles, les formes de politesse, l'ouverture aux sujets de conversation et l'utilisation du renforcement. Sur le plan linguistique, Eriks-Brophy (2014), Nelson-Barber et Trumbull (2007), le Wisconsin State Department of Public Instruction (2003) et Saxton (2001) suggèrent aux professionnels de se familiariser avec le système phonologique de la langue maternelle de l'élève et ses variations dialectales, de même qu'avec les normes de communication et les pratiques de socialisation de la communauté. De plus, Canino et Spurlock (2000) leur rappellent qu'ils doivent être conscients du fait qu'il peut être mal vu de poser des questions personnelles et que certaines informations nécessaires à l'histoire de cas peuvent avoir une signification particulière dans la culture de l'élève autochtone.

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 entraîner 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 Skenandore, 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 des 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).

4.3.3 S'assurer que les stratégies évaluatives soient mises en œuvre par des personnes partageant la langue et la culture de l'élève. Dans divers écrits, on avance que les professionnels qui procèdent à l'évaluation des besoins devraient provenir de la communauté de l'élève évalué ou encore être familiers avec sa ou ses langue(s) et culture(s) (Anderson, 2015; D'Aprano *et al.*, 2011; Demmert, 2005; Dingwall et Cairney, 2010; Duhaney, 2014; Eriks-Brophy, 2014; Findlay et Kohen, 2013; Gould, 2008; Gritzmacher et Gritzmacher, 2010; Marbley *et al.*, 2008; Nelson-Barber et Trumbull, 2007; Ortiz et Artiles, 2010; Valencia et Suzuki, 2001; Whitcomb et Merrell, 2013; Wisconsin State Department of Public Instruction, 2003). Lorsque de tels professionnels ne sont pas disponibles, il est alors proposé de recourir à un interprète (Anderson, 2015; Crowchief-McHugh *et al.*, 2001; Eriks-Brophy, 2014; Faircloth et Tippeconnic, 2000; Gould, 2008; Malcolm, 2011; Thorley et Lim, 2011; Wisconsin State Department of Public Instruction, 2003) ou de consulter des experts de la culture autochtone provenant de la communauté de l'élève, et ce, afin de s'assurer de la pertinence des pratiques évaluatives choisies (Demmert, 2005; Saxton, 2001; Valencia et Suzuki, 2001). Toutefois, il importe que les personnes qui agissent à titre d'interprètes soient formées à propos des stratégies évaluatives utilisées et de leurs buts (Valencia et Suzuki, 2001; Williams et McLeod, 2012).

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

(Anderson, 2015; Duhaney, 2014; Foley et Skenandore, 2002; Gritzmacher et Gritzmacher, 2010; Saxton, 2001; Tippeconnic et Faircloth, 2002; Williams et McLeod, 2012). Eriks-Brophy (2014), Whitcomb et Merrell (2013), Dixon et Portman (2010), Gritzmacher et Gritzmacher (2010), le Wisconsin State Department of Public Instruction (2003), Foley et Skenandore (2002), Tippeconnic et Faircloth (2002), Plank (2001), Saxton (2001) ainsi que Valencia et Suzuki (2001) estiment qu'il est essentiel que les professionnels soient compétents pour utiliser ces outils et reconnaître leurs forces et leurs limites. Lopez et Bursztyn (2013), Williams et McLeod (2012) ainsi que Gritzmacher et Gritzmacher (2010) rappellent également l'importance de formation concernant la mise en œuvre des stratégies informelles. D'autres auteurs insistent sur la connaissance des spécificités culturelles et linguistiques des élèves autochtones et de leur portée sur leur performance aux tests formels (Eriks-Brophy, 2014; Foley et Skenandore, 2002; Gritzmacher et Gritzmacher, 2010; Johnston et Claypool, 2010; Marbley *et al.*, 2008; Valencia et Suzuki, 2001).

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

des Autochtones (Demmert, 2005; Murphy, 2007; Valencia et Suzuki, 2001), tandis que Whitcomb et Merrell (2013) et Klenowski (2009) avancent qu'il serait plus efficace de développer des tests plus généraux sur le plan culturel.

4.3.6 Utiliser des tests valides auprès de populations autochtones. Selon les écrits consultés, le choix des tests à utiliser auprès des élèves autochtones devrait reposer sur le fait qu'ils ont été développés spécifiquement pour les Autochtones, du moins pour les élèves issus de minorités ethnoculturelles, que leur échantillon de normalisation est représentatif, ou encore que les tests sont valides pour cette population (Faircloth et Tippeconnic, 2000; Mehring, 2014; Ortiz et Artiles, 2010; Tippeconnic et Faircloth, 2002; Saxton, 2001; Wisconsin State Department of Public Instruction, 2003; Whitcomb et Merrell, 2013). À cet effet, Anderson (2015), du Plessis (2015), Thorley et Lim (2011), Dingwall et Cairney (2010), Dixon et Portman, (2010), Murphy (2007), Yzquierdo *et al.* (2004), Tippeconnic et Faircloth (2002), et Valencia et Suzuki (2001) estiment qu'il faut regarder la façon dont les items du test correspondent à la culture et à la langue de l'élève. Ainsi, certains auteurs recommandent de choisir des tests développés dans la langue maternelle de l'élève (Faircloth et Tippeconnic, 2000; Malcolm, 2011; Ortiz et Artiles, 2010; Tippeconnic et Faircloth, 2002; Valencia et Suzuki, 2001), des tests bilingues (Angelo, 2013; Ortiz et Artiles, 2010; Valencia et Suzuki, 2001) ou adaptés pour les apprenants d'une langue seconde (Angelo, 2013). En outre, certains types de tests sont à éviter auprès des élèves autochtones : les tests écrits (Dingwall et Cairney, 2010; Dixon et Portman, 2010), les tests d'intelligence (Foley et Skenandore, 2002), les tests projectifs (Saxton, 2001) et les tests de mémoire verbale (Dingwall et Cairney, 2010), alors que d'autres sont recommandés : les tests faisant appel à des tâches répétitives non verbales (Rodriguez, 2000; Salter, 2013), des tâches kinesthésiques, auditives et visuelles (Anderson, 2015); des épreuves de mémoire spatiale (Dingwall et Cairney, 2010) ou d'autres

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, McLoead 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

communauté qui ne présente aucune difficulté (Eriks-Brophy, 2014), ou en développant et en utilisant des normes locales (Eriks-Brophy, 2014; Gritzmacher et Gritzmacher, 2010; Saxton, 2001). Il est aussi proposé aux professionnels de s'interroger quant à la validité des résultats obtenus (Dingwall *et al.* 2013; Johnston et Claypool, 2010). Pour ce faire, ils doivent s'intéresser à divers éléments pouvant influencer cette validité, dont le contexte de passation, la relation entre l'élève et l'évaluateur, la motivation ou l'état physiologique de l'élève, entre autres (Dingwall *et al.* 2013).

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.

4.3.9 Mettre en œuvre des stratégies évaluatives compréhensives. Plusieurs auteurs (D'Aprano *et al.*, 2011; Mehring, 2014; Thorley et Lim, 2011; Whitcomb et Merrell, 2013; Williams et McLeod, 2012; Wisconsin State Department of Public Instruction, 2003) estiment qu'il est préférable de combiner diverses approches et procédures informelles afin d'obtenir une évaluation plus compréhensive, c'est-à-dire qui tient compte des multiples facteurs qui ont une influence sur les difficultés de l'élève autochtone. À cet égard, Eriks-Brophy (2014) et Johnston et Claypool (2010) suggèrent de favoriser une approche holistique. Duhaney (2014), Mehring (2014) ainsi que Johnston et Claypool (2010) parlent d'une évaluation authentique à travers laquelle l'élève est amené à démontrer ses capacités de multiples façons en fonction de son style d'apprentissage et de communication. D'autres auteurs (Acle *et al.*, 2005; Cartledge, 2005; Lopez et Bursztyn, 2013) priorisent plutôt une approche systémique, qui prend en compte les interactions entre l'élève et les éléments de son environnement. Ainsi, diverses procédures informelles, qui gagnent à être

combinées, sont recommandées : le portfolio (Duhaney, 2014; Foley et Skenandore, 2002; Hagie *et al.*, 2013; Johnston et Claypool, 2010; Valencia et Suzuki, 2001), l'analyse d'un échantillon langagier dans toutes les langues de l'élève (Eriks-Brophy, 2014; Malcolm, 2011; Miller *et al.*, 2014; Pearce et Williams, 2013; Rhein, 2010; Wisconsin State Department of Public Instruction, 2003), l'évaluation critériée (Duhaney, 2014; Dixon et Portman, 2010; Eriks-Brophy, 2014; Johnston et Claypool, 2010; Thorley et Lim, 2011; Valencia et Suzuki, 2001; Williams et McLeod, 2012; Wisconsin State Department of Public Instruction, 2003;) et le récit (Anderson, 2015; Stoicovy *et al.*, 2012). Eriks-Brophy (2014) se montre toutefois réticente quant à l'utilisation du récit, compte tenu des habiletés qu'il sollicite dans la langue dominante.

4.3.10 Mettre en œuvre des stratégies évaluatives dynamiques. La pertinence d'une évaluation dynamique émerge des écrits d'Anderson (2015), d'Eriks-Brophy (2014), de Payne (2013), de Pearce et Williams (2013), de Williams et McLeod (2012) et de Saxton (2001), puisqu'elle permet de mettre à jour le processus d'apprentissage et les progrès de l'élève, et non que ses résultats à une tâche donnée. Dans la même veine, Duhaney (2014), Lopez et Bursztyn (2013), Ortiz et Artiles (2010), Klingner *et al.* (2005), et Kemp-Koo et Claypool (2001) soutiennent que le modèle de la réponse à l'intervention permet de documenter les progrès de l'élève (voir 4.1.3), alors que d'autres auteurs consultés (Anderson, 2015; Dauphinais, 2000; Duhaney, 2014; Eriks-Brophy, 2014; Ortiz et Artiles, 2010; Saxton, 2001; Valencia et Suzuki, 2001) misent sur l'évaluation basée sur les contenus enseignés (*curriculum-based assessment*), qui permet d'apprécier la qualité de l'enseignement reçu et d'y apporter des changements.

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 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); allouer 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 ou items plus

appropriés (Eriks-Brophy, 2014). Il est également suggéré que l'évaluateur évite de poser de trop nombreuses questions directes (Anderson, 2015; Dingwall et Cairney, 2010; Pearce et Williams, 2013), de recourir à des formulations complexes (Anderson, 2015) et d'exiger des phrases complètes de la part de l'élève autochtone (Salter, 2013). De plus, il importe que ces adaptations découlent de la façon d'apprendre de l'élève plutôt que du type de difficultés qu'il présente (Shaftel et Rutt, 2012), qu'elles soient consignées dans le rapport d'évaluation et que l'évaluateur en reconnaisse les limites sur la validité et la fidélité des outils (Valencia et Suzuki, 2001; Wisconsin State Department of Public Instruction, 2003).

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'infirmité 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.

4.4.2 Établir la conclusion ou le diagnostic en équipe de professionnels, incluant l'enseignant, et en collaboration avec les parents. Ortiz et Artiles (2010) recommandent que la conclusion évaluative soit déterminée par une équipe composée du personnel ayant joué un rôle clé auprès de l'élève, dont l'enseignant, et d'experts en éducation auprès d'élèves issus de minorités culturelles.

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 événement 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. Faircloth 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, celles-ci 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 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.psj.ctreq.qc.ca>] Projets en pédagogie adaptée à la réalité autochtone qui tient

compte de la valorisation de la culture, pour favoriser non seulement le développement personnel et professionnel, mais également le développement culturel, social et économique (texte site web); CEPN [<http://www.cepn-fnec.com>] Rapport sur les mesures prioritaires visant à améliorer l'éducation des Premières Nations (2011), 135 p.

7. MOBILISATION DES CONNAISSANCES

Diverses activités de mobilisation des connaissances sont prévues au courant de l'année : communication au 3^e 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 2^e cycle en orthopédagogie, les résultats feront partie de l'offre de cours.

8. CONCLUSION

À la lumière des messages clés, cette synthèse de 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 invitons les décideurs et acteurs scolaires à définir les conditions favorables

propres à leur milieu afin de soutenir des prises de décisions quant à la mise en oeuvre des pratiques prometteuses dégagées.

9. RÉFÉRENCES ET BIBLIOGRAPHIE

- Beaucher, V. et Jutras, F. (2007). Étude comparative de la métasynthèse et de la méta-analyse qualitative. *Recherches qualitatives*, 27(2), 58-77.
- Borri-Anadon, C. (2016). Les enjeux de l'évaluation des besoins des élèves en contexte de diversité. Dans M. Potvin, M.-O. Magnan et J. Larochelle-Audet (dir.), *La diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en éducation : théorie et pratique* (p. 215-224). Anjou, Québec : Fides Éducation.
- Borri-Anadon, C. (2014). *Pratiques évaluatives des orthophonistes à l'égard des élèves issus de minorités culturelles : une recherche interprétative-critique* (Thèse de doctorat inédite). Université du Québec à Montréal.
- Cartledge, G. (2005). Restrictiveness and Race in Special Education: The Failure to Prevent or to Return. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, 3(1), 27-32.
- Conseil supérieur de l'éducation. (2010). *Rapport sur l'état et les besoins de l'éducation 2008-2010*. Québec, Québec : Gouvernement du Québec.
- De Plevitz, L. (2006). Specials schooling for indigenous students: A new form of racial discrimination? *The Australian Journal of Indigenous Education*, 35, 44-53.
- Gabel, S. L., Curcic, S., Powell, J. J. W., Khader, K. et Albee, L. (2009). Migration and ethnic group disproportionality in special education : an exploratory study. *Disability & Society*, 24(5), 625-639.
- Gambrill, E. (2013). Evidence-Informed Practice. Dans B. A. Thyer, C. N. Dulmus et K. M. Sowera (dir.), *Developing Evidence-Based Generalist Practice Skills* (p. 1-24). Hoboken, NJ: John Wiley et Sons.
- Hibel, J. et Jasper, A. D. (2012). Delayed Special Education Placement for Learning Disabilities Among Children of Immigrants. *Social Forces*, 91(2), 503-530.
- Klingner, J. K., Artiles, A. J., Kozleski, E., Harry, B., Zion, S., Tate, W., Zamora Duran, G. et Riley, D. (2005). Addressing the disproportionate representation of culturally and linguistically diverse students in special education through culturally responsive educational systems. *Education policy analysis archives*, 13(38).
- Kush, J. C. et Watkins, M. W. (2007). Structural validity of the Wisc-III for a National sample of Native American Students. *Canadian journal of school psychology*, 22(2), 235-248.
- Legendre, R (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal, Québec : Guérin.
- Mc Andrew, M. (2008). *La prise en compte de la diversité culturelle et religieuse en milieu scolaire: de la théorie à la pratique. Module de formation à l'intention des gestionnaires*. Montréal, Québec : MELS.
- Mc Andrew, M., Garnett, B., Ledent, J. et Ungerleider, C. (2008). La réussite scolaire des élèves issus de l'immigration : une question de classe sociale, de langue ou de culture? *Éducation et francophonie*, 36(1), 177-196.
- Minister's Nation Working Group on Education. (2002). *Our children-keepers of the sacred knowledge: Final report*. Ottawa, Ontario: Department of Indian Affairs and Northern

Development.

- Paradis, J., Genesee, F. et Crago, M. D. (2011). *Dual language development and disorders: A handbook on bilingualism and second language learning*. Baltimore, MA: Paul H. Brookes.
- Potvin, M. (2013). L'éducation inclusive et antidiscriminatoire : fondements et perspectives. Dans M. Mc Andrew, M. Potvin et C. Borri-Anadon (dir), *Le développement d'institutions inclusives en contexte de diversité* (p. 9-26). Québec, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Presseau, A., Martineau, S. et Bergevin, C. (2006) *Contribution à la compréhension du cheminement et de l'expérience scolaires de jeunes autochtones à risque ou en difficulté en vue de soutenir leur réussite et leur persévérance scolaires*. Rapport de recherche présenté au Fonds québécois de la recherche sur la société et la culture (FQRS).
- UNESCO. (2017). *A guide for ensuring inclusion and equity in education*. Paris, France : UNESCO. Repéré à <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002482/248254E.pdf>
- Waitoller, F. R., Artiles, A. J. et Cheney, D. A. (2009). The Miner's Canary: A Review of Overrepresentation Research and Explanations. *The Journal of Special Education*, 44 (1), 29-49.

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

Bases de données	Syntagmes de recherche
1. ERIC	<p>(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)</p> <p>AND</p> <p>(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)</p> <p>AND</p> <p>(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)</p>
2. MEDLINE	<p>(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)</p> <p>AND</p> <p>(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)</p> <p>AND</p>

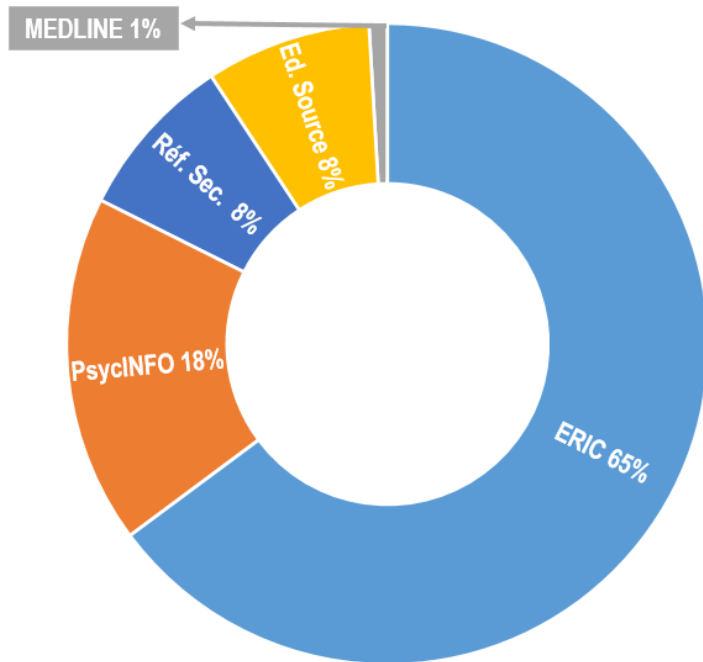
Bases de données	Syntagmes de recherche
	<p>(Needs assessment) OR (Symptom assessment) OR (Personality assessment) OR (Patient outcome assessment) OR (Educational measurement) OR (Practice guideline) OR (Diagnosis) OR (Diagnostic techniques and procedures) OR (Diagnostic services) OR (Diagnostic errors)</p> <p>AND</p> <p>(School)</p>
3. PsycINFO	<p>(Aboriginal Populations) OR (Indigenous Populations) OR (Alaska Natives) OR (American Indians) OR (Inuit) OR (Pacific Islanders) OR (Natives) OR (Hawaii Natives)</p> <p>AND</p> <p>(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)</p> <p>AND</p> <p>(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)</p>
4. Education Source	<p>(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)</p> <p>AND</p> <p>(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)</p>

Bases de données	Syntagmes de recherche
	<p>AND</p> <p>(Evaluation) OR (Assessment) OR (Evaluation utilization) OR (Diagnostic tests) OR (Psychological tests) OR (Education diagnosis)</p>
5. Érudit	<p>((Autochtones) OU (Atikamekw) OU (Inuit) OU (Indiens) OU (Amérindiens) OU (Premières nations) OU (Peuples autochtones))</p> <p>AND</p> <p>((Conseiller pédagogique) OU (Agent d'aide scolaire) OU (Logopède) OU ((Orthophoniste) OU (Orthopédagogue) OU (Professionnel) OU (Psychorééducateur) OU (Psychologue) OU (Service complémentaire))</p> <p>AND</p> <p>((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))</p>

Annexe 2 – Résultats de la recherche exploratoire par bases de données

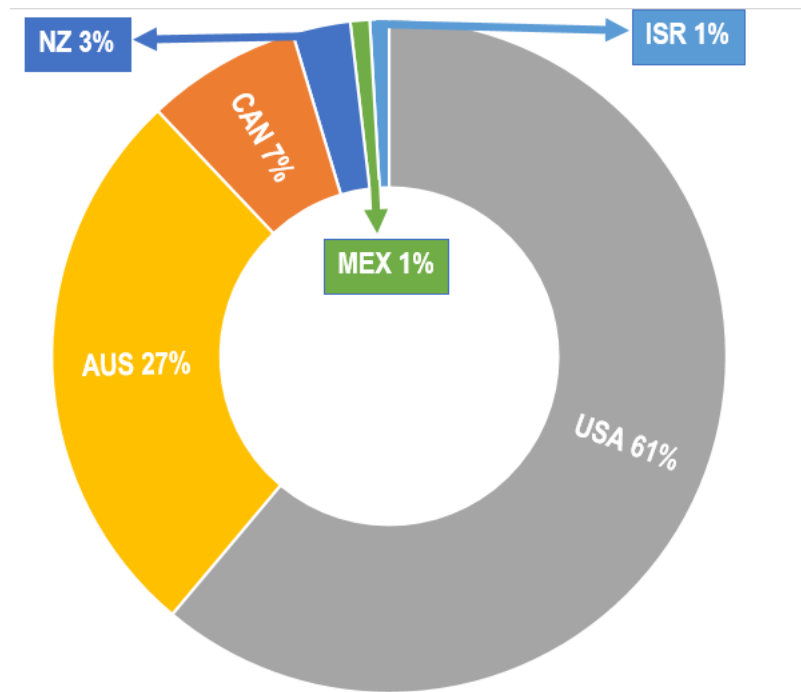
Base de données	Nombre de références (sans doublon) Corpus initial
1. ERIC (4 janvier)	445
2. MEDLINE (9 janvier)	67
3. PsycINFO (9 janvier)	276
4. Education Source (9 janvier)	81
5. Érudit (9 janvier)	0
6. Démarches complémentaires de constitution du corpus	9
TOTAL	878

Annexe 3 – Distribution des écrits du corpus initial par sources de données



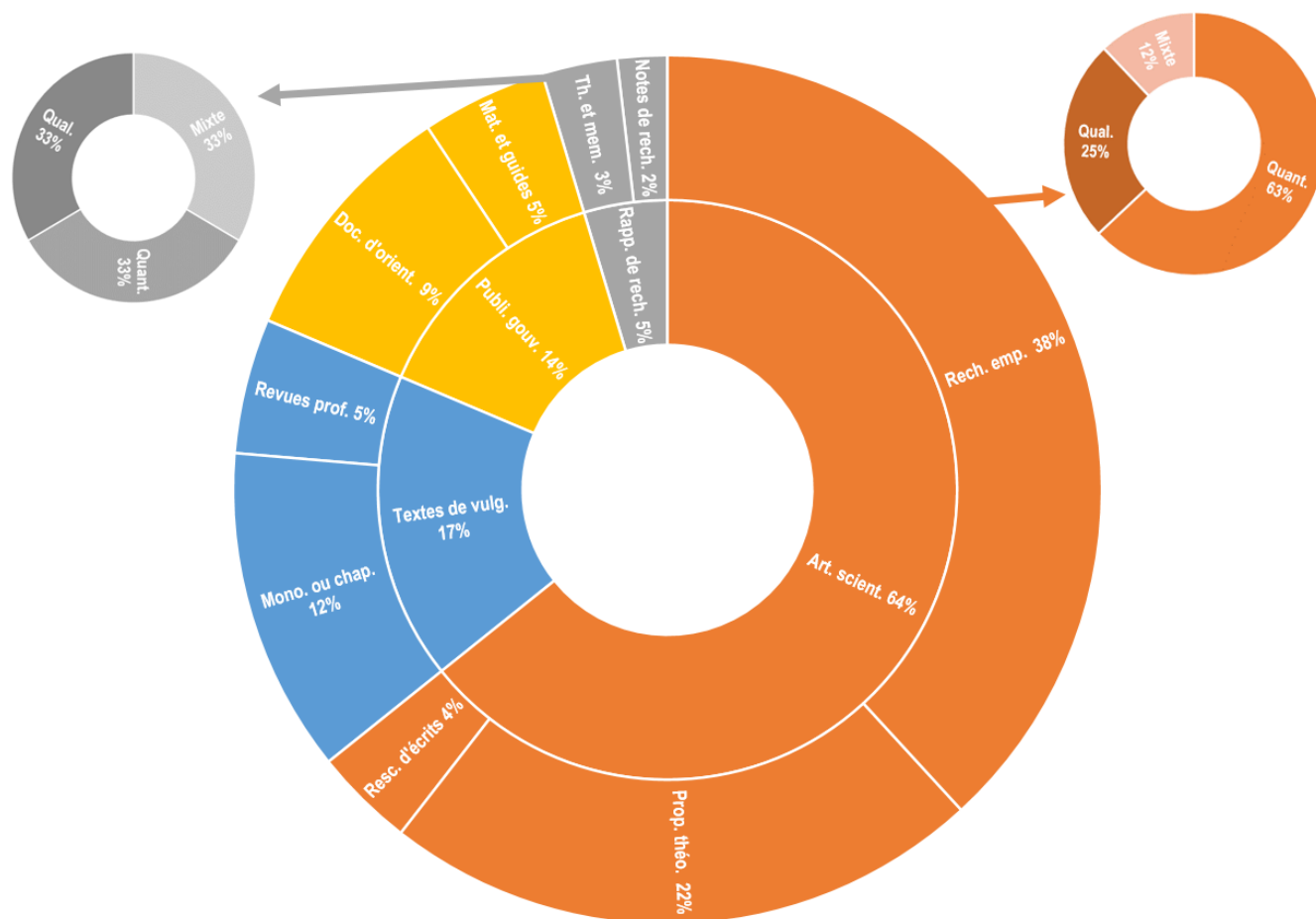
La lecture de cette figure permet de constater que la majorité des écrits, soit 65 % d'entre eux, proviennent de la base de données ERIC. La deuxième base de données ayant généré le plus d'écrits est PsycINFO, comptant 18 % de la distribution, suivie par les références secondaires issues de démarches complémentaires de constitution du corpus, comptant 8 % de la distribution. Education Source compte 8 % de la distribution, et enfin, MEDLINE en compte 1 %.

Annexe 4 - Distribution des écrits du corpus initial par pays de provenance



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.

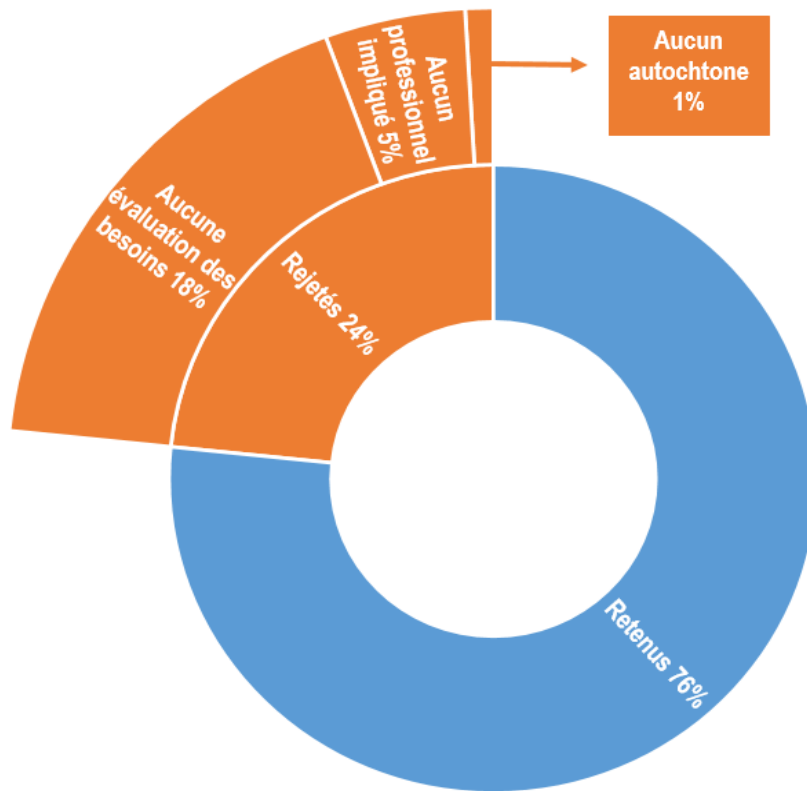
Annexe 5 - Distribution des écrits du corpus initial par type d'écrits



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

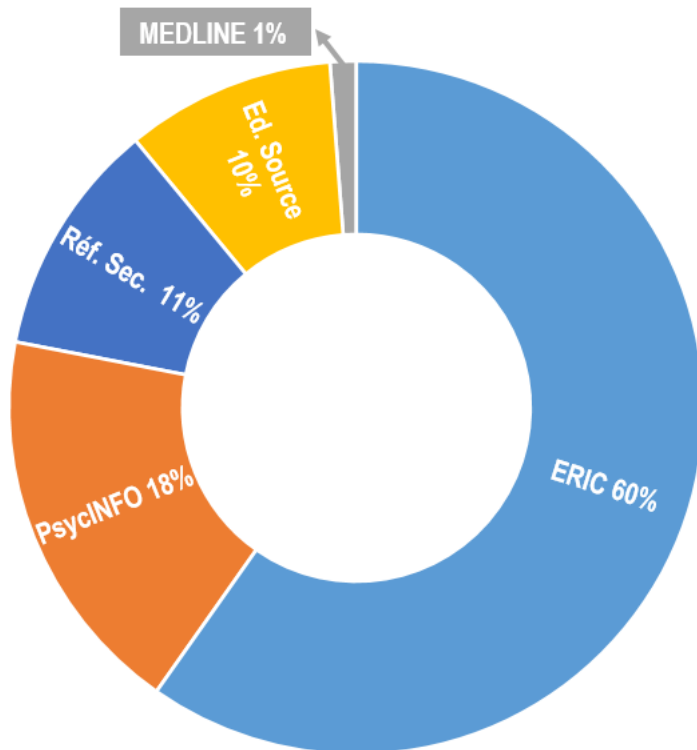
matériels et guides. Enfin, 5 % des écrits du corpus initial constituent des rapports de recherche inédits, regroupant 3 % de thèses et mémoires et 2 % de notes de recherche. Les thèses et mémoires comptent 33 % de recherches qualitatives, 33 % de recherches quantitatives et 33 % de recherches mixtes.

Annexe 6 – Distribution des écrits du corpus initial selon les critères d’inclusion et de rejet



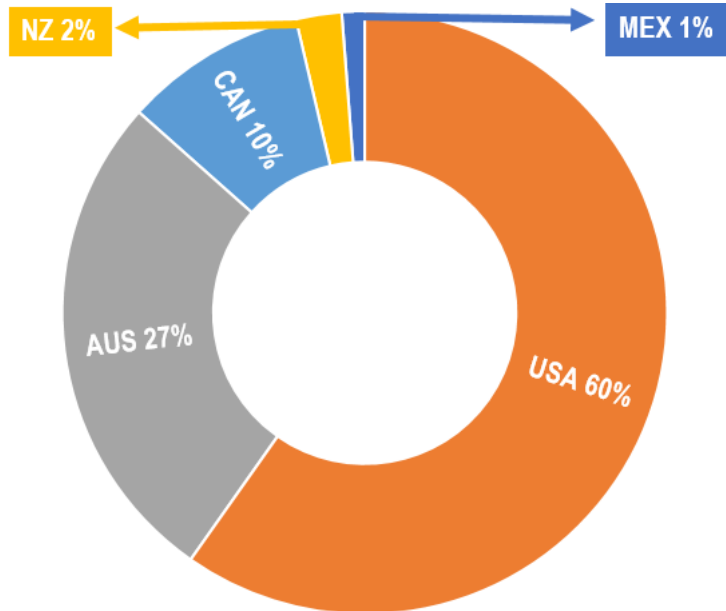
La lecture de cette figure permet de constater que 76 % des écrits du corpus initial, soit 82 écrits, ont été retenus pour le corpus analysé, puisqu'ils présentaient les trois critères d'inclusion. 24 % des écrits du corpus initial, soit 26 écrits, ont été rejetés. Le rejet repose sur la non adéquation 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.

Annexe 7 – Distribution des écrits du corpus analysé par sources de données



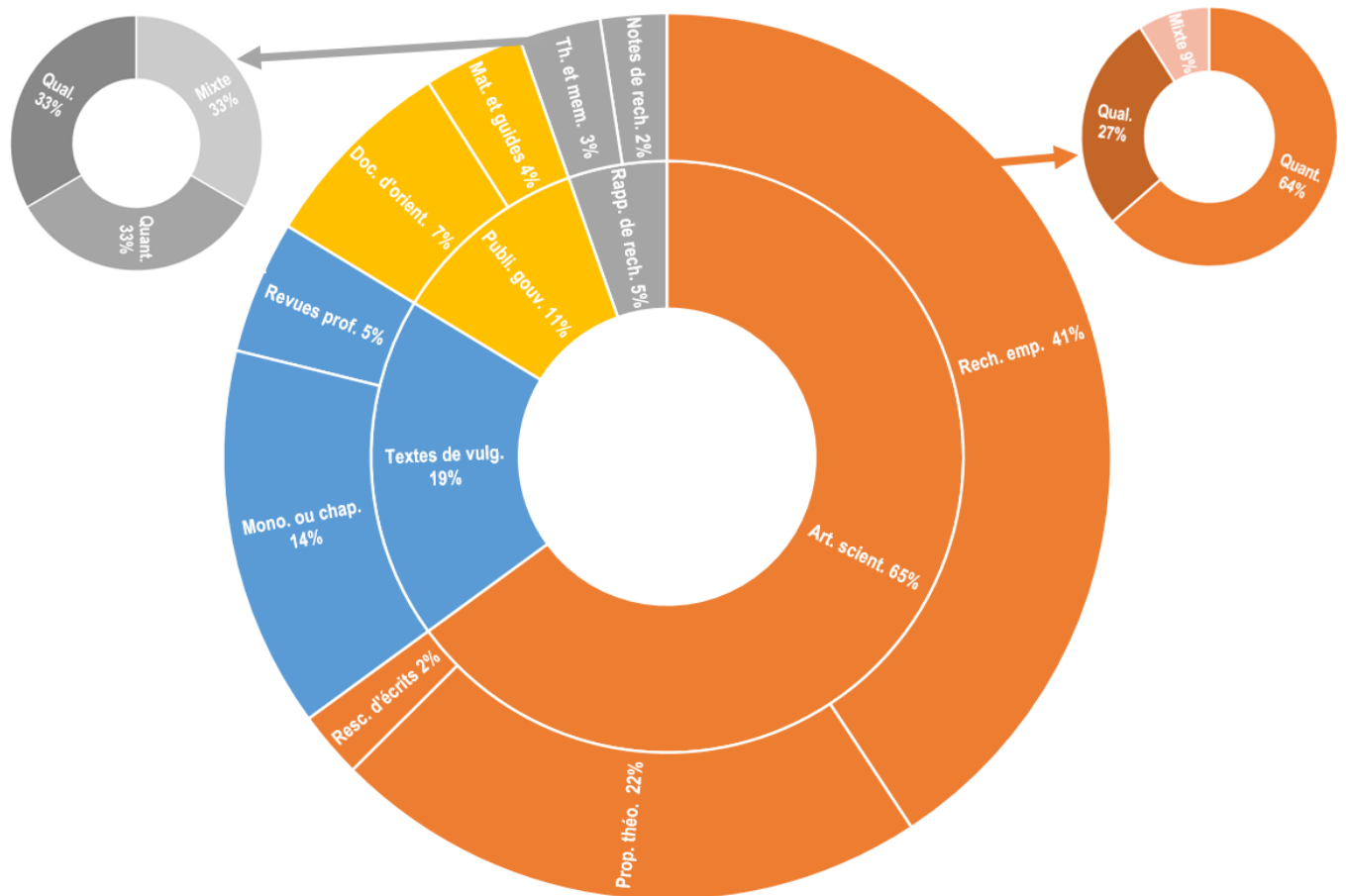
La lecture de cette figure permet de constater que la majorité des écrits du corpus analysé, soit 60 % d'entre eux, proviennent de la base de données ERIC. La deuxième base de données ayant généré le plus d'écrits est PsycINFO, comptant 18 % de la distribution, suivie par les références secondaires issues de démarches complémentaires de constitution du corpus, comptant 11 %. Education Source compte 10 % de la distribution et MEDLINE en compte 1 %.

Annexe 8 – Distribution du corpus analysé par provenance



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.

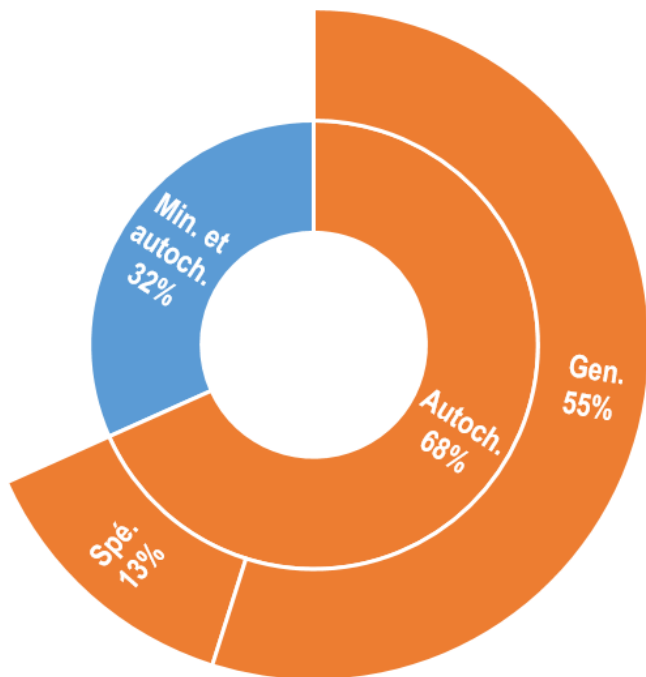
Annexe 9 – Distribution du corpus analysé par type d'écrits



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

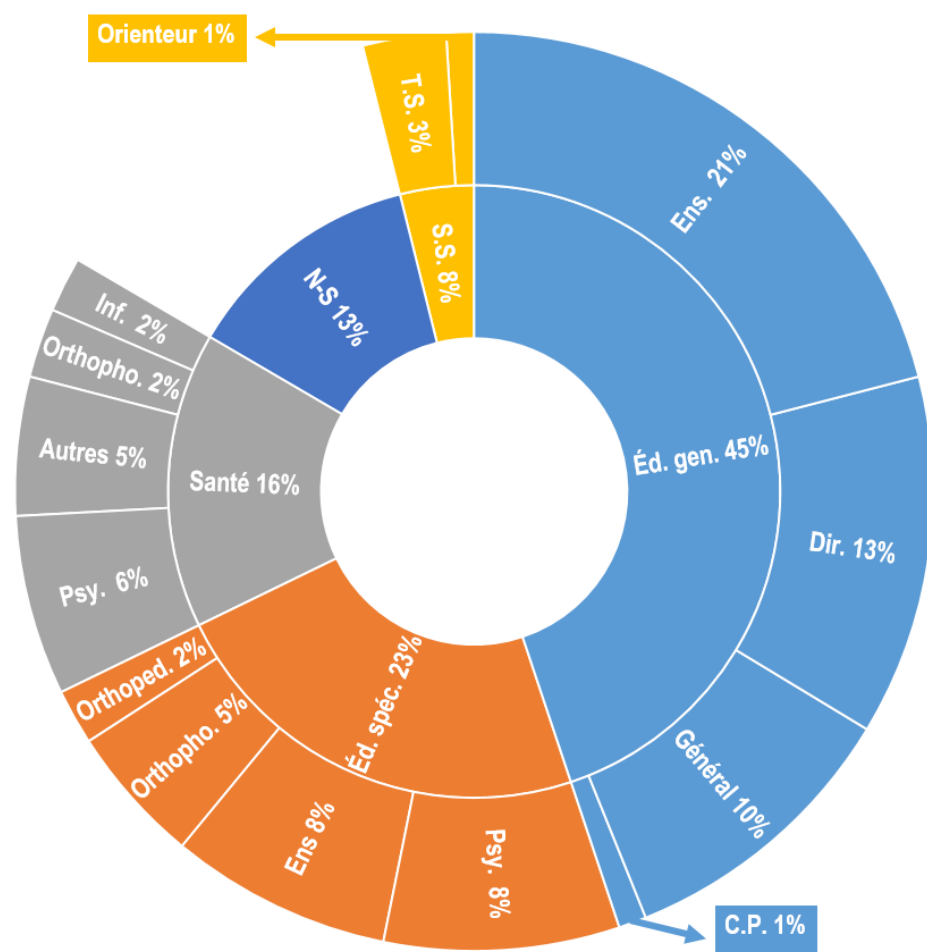
gouvernementales ou associatives, qui regroupent 7 % de documents d'orientation et 4 % de matériels et guides. Enfin, 5 % des écrits de ce corpus constituent des rapports de recherche inédits, regroupant 3 % de thèses et mémoires et 2 % de notes de recherche. Les thèses et mémoires comptent 33 % de recherches 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 minorité ethnoculturelles, en donnant l'exemple explicite d'élèves autochtones.

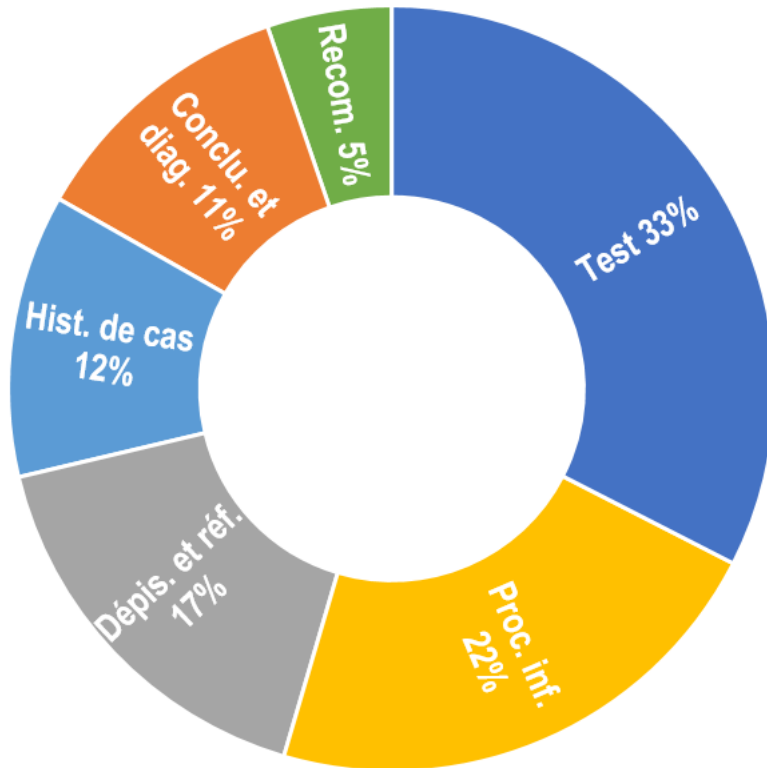
Annexe 11 – Distribution des occurrences des catégories de professionnels au sein des écrits du corpus analysé



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 oeuvrer 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'infirmité 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 ceux exploités dans les synthèses thématiques (en gras)

- Acle, G., Roque, M. d. P. et Contreras, E. (2005). Towards an ecological view of special education for rural and indigenous areas. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 3(1), 57-76.**
- Alberta Education. (2005). *Our words, our ways: teaching First Nations, Metis and Inuit Learners*. Edmonton, AB: Alberta Education.
- Ambler, M. (2000). Specializing education to meet students' needs. *Tribal College*, 11(4), 8-9.
- Anderson, A. (2015). *In search of an effective method of measuring First Nations children's speech and language development*. (Thèse de doctorat, University of Toronto).**
- Angelo, D. (2013). Identification and assessment contexts of Aboriginal and Torres Strait Islander learners of Standard Australian English: Challenges for the language testing community. *Papers in Language Testing and Assessment*, 2(2), 67-102.**
- Banks, S. (2004). Voices of tribal parents and caregivers of children with special needs. *Multiple Voices for Ethnically Diverse Exceptional Learners*, 7(2), 33-47.**
- Bevan-Brown, J. (2005). A snap-shot of organisational provisions for Maori children and youth with special needs. *Kairaranga*, 6(1), 3-10.**
- Buly, M. R. (2005). Leaving no American Indian/Alaska Native Behind: Identifying reading strengths and needs. *Journal of American Indian Education*, 44(1), 29-52.**
- Canino, I. et Spurlock, J. (2000). *Culturally Diverse Children and Adolescents: Assessment, Diagnosis, and Treatment (2^e éd.)*. New York, NY: Guilford Press.**
- Cartledge, G. (2005). Restrictiveness and race in special education: The failure to prevent or to return. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, 3(1), 27-32.**
- Castillo, S. (2003). *Oregon American Indian Alaska Native Education State Plan*. Salem Oregon State Dept. of Education.
- Crowchief-McHugh, D., Yellowhorne-Breaker, K. et Weasel Fat-White, F. (2000). *A handbook for aboriginal parents of children with special needs*. Alberta Department of Education.**
- D'Aprano, A. L., Carapetis, J. R. et Andrews, R. (2011). Trial of a developmental screening tool in remote Australian Aboriginal communities: a cautionary tale. *Journal Of Paediatrics And Child Health*, 47(1-2), 12-17.**
- Dauphinais, P. (2000). Slowing the flood of special education referrals. *Tribal College*, 11(4), 14-17.**
- Demmert, W. G. J^r (2005). The influences of culture on learning and assessment among Native American students. *Learning Disabilities Research and Practice*, 20(1), 16-23.**
- Department of Education, W. D. C. (2001). *American Indian and Alaska Native education research agenda*. Repéré à <http://proxy.uqtr.ca/login.cgi?action=login&u=uqtr&db=ebsco&ezurl=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=ED462216&lang=fr&site=ehost-live>**
- Dingwall, K. M. et Cairney, S. (2010). Psychological and cognitive assessment of Indigenous Australians. *The Australian And New Zealand Journal Of Psychiatry*, 44(1), 20-30.**
- Dingwall, K. M., Lewis, M. S., Maruff, P. et Cairney, S. (2009). Reliability of repeated cognitive testing in healthy Indigenous Australian adolescents. *Australian Psychologist*, 44(4), 224-234.**

- Dingwall, K. M., Pinkerton, J. et Lindeman, M. A. (2013). "People like numbers": a descriptive study of cognitive assessment methods in clinical practice for Aboriginal Australians in the Northern Territory. *BMC Psychiatry*, 13(1), 42.
- Dixon, A. L. et Portman, T. A. A. (2010). The beauty of being native: The nature of Native American and Alaska Native identity development. Dans J. G. Ponterotto, J. M. Casas, L. A. Suzuki, C. M. Alexander, J. G. Ponterotto, J. M. Casas, L. A. Suzuki et C. M. Alexander (dir.), *Handbook of multicultural counseling (3^e éd.)* (p. 215-225). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Duhaney, L. M. G. (2014). Multicultural education for learners with special needs in the twenty-first century. Dans F. E. Obiakor et A. F. Rotatori (dir.), *Multicultural education for learners with special needs in the twenty-first century* (p. 15-40). Charlotte, NC: IAP Information Age Publishing.
- du Plessis, S. (2015). Adaptive behaviour assessment system: Indigenous Australian adaptation model (ABAS: IAAM). *The European Journal of Social and Behavioural Sciences*, 15, 1999-2013.
- Eriks-Brophy, A. (2014). Assessing the language of Aboriginal Canadian children: Towards a more culturally valid approach. *Canadian Journal of Speech-Language Pathology & Audiology*, 38(2), 152-173.
- Faircloth, S. et Tippeconnic, J. W., III (2000). *Issues in the education of American Indian and Alaska Native students with disabilities*. Charleston, WV: ERIC Clearinghouse on Rural Education Small Schools.
- Findlay, L. C. et Kohen, D. E. (2013). Measures of language outcomes using the Aboriginal Children's Survey. *Health reports*, 24(1), 10.
- Foley, K. et Skenandore, O. (2002). Gifted education for the Native American student. Dans J. A. Castellano (dir.), *Special populations in gifted education: Working with diverse gifted learners* (p. 113-122). London, UK: Pearson Education, Inc.
- Ford, D. Y. (2012). Culturally different students in special education: Looking backward to move forward. *Exceptional Children*, 78(4), 391-405.
- Fortune, K. (2013). The impact of policy and legislation on Maori children with special needs in Aotearoa/New Zealand. *Support for Learning*, 28(1), 41-46.
- Fox, S. J. (2000). *Standards-based reform and American Indian/Alaska Native education*. Communication présentée à l'American Indian and Alaska Native Education Research Agenda Conference, Albuquerque, NM.
- Gould, J. (2008). Non-standard assessment practices in the evaluation of communication in Australian Aboriginal children. *Clinical Linguistics & Phonetics*, 22(8), 643-657.
- Gritzmacher, H. L. et Gritzmacher, S. C. (2010). Referral, assessment, and placement practices used in rural school districts with Native American students in special education. *Rural Special Education Quarterly, 30th anniversary*, 29(2), 4-11.
- Hagie, M. U., Gallipo, P. L. et Svien, L. (2003). Traditional culture versus traditional assessment for American Indian students: An investigation of potential test item bias. *Assessment for Effective Intervention*, 29(1), 15-25.
- Janca, A., Lyons, Z., Balaratnasingam, S., Parfitt, D., Davison, S. et Laugharne, J. (2015). Here and now Aboriginal assessment: background, development and preliminary evaluation of a culturally appropriate screening tool. *Australasian Psychiatry*, 23(3), 287-292.

- Johnston, A. et Claypool, T. (2010). Incorporating a multi-method assessment model in schools that serve First Nations, Inuit, and Métis learners. *Native Studies Review*, 19(2), 121-138.
- Kemp-Koo, D. et Claypool, T. (2011). Response to intervention (RTI) in the province of Saskatchewan. *National Association of School Psychologists*, 39(6), 4.
- Klenowski, V. (2009). Australian Indigenous students: addressing equity issues in assessment. *Part of the special issue, Indigenous education*, 20(1), 77-93.
- Klingner, J. K., Artiles, A. J., Kozleski, E., Harry, B., Zion, S., Tate, W., Zamora Duran, G. et Riley, D. (2005). Addressing the disproportionate representation of culturally and linguistically diverse students in special education through culturally responsive educational systems. *Education policy analysis archives*, 13(38).
- Kush, J. C. et Watkins, M. W. (2007). Structural validity of the WISC-III for a national sample of Native American students. *Canadian Journal of School Psychology*, 22(2), 235-248.
- Leigh, A. et Gong, X. (2009). Estimating cognitive gaps between Indigenous and non-Indigenous Australians. *Education Economics*, 17(2), 239-261.
- Lewis, M. S., Dingwall, K. M., Berkhout, N., Sayers, S., Maruff, P. et Cairney, S. (2010). Assessment of cognition in an adolescent Indigenous population. *Australian Psychologist*, 45(2), 123-131.
- Lopez, E. C. et Bursztyn, A. M. (2013). Future challenges and opportunities: Toward culturally responsible training in school psychology. *Psychology in the Schools*, 50(3), 212-228.
- Malcolm, I. G. (2011). Issues in english language assessment of Indigenous Australians. *Language Assessment Quarterly*, 8(2), 190-199.
- Marbley, A. F., Bonner, F. et Berg, R. (2008). Measurement and assessment: Conversations with professional people of color in the field of education. *Multicultural Education*, 16(1), 12-20.
- McConnochie, K., Ranzijn, R., Hodgson, L., Nolan, W. et Samson, R. (2012). Working in Indigenous contexts: Self-reported experiences of non-Indigenous Australian psychologists. *Australian Psychologist*, 47(4), 204-212.
- Mehring, T. (2014). Making assessment authentic for multicultural learners with special needs. Dans A. F. Rotatori et F. E. Obiakor (dir.), *Multicultural education for learners with special needs in the twenty-first century* (p. 41-48). Charlotte, NC: IAP Information Age Publishing.
- Miller, E., Webster, V., Knight, J. et Comino, E. (2014). The use of a standardized language assessment tool to measure the language development of urban Aboriginal preschoolers. *International Journal Of Speech-Language Pathology*, 16(2), 109-120.
- Murphy, S. (2007). Culture and consequences: The canaries in the coal mine. *Research in the Teaching of English*, 42(2), 228-244.
- Nakano, S. et Watkins, M. W. (2013). Factor structure of the Wechsler Intelligence Scales for children-fourth edition among referred Native American students. *Psychology in the Schools*, 50(10), 957-968.
- Nelson-Barber, S. et Trumbull, E. (2007). Making assessment practices valid for Indigenous American students. *Journal of American Indian Education*, 46(3), 132-147.
- Nelson, A. et Allison, H. (2004). A visiting occupational therapy service to Indigenous children in school: Results of a pilot project. *Australian Journal of Indigenous Education*, 33, 55-60.

- Newton, D., Day, A., Gillies, C. et Fernandez, E. (2015). A review of Evidence-Based Evaluation of Measures for Assessing Social and Emotional Well-Being in Indigenous Australians. *Australian Psychologist*, 50(1), 40-50.
- Ortiz, A. A. et Artiles, A. J. (2010). Meeting the Needs of ELL with disabilities. A culturally and linguistically responsive model. Dans G. Li et P. A. Edwards (dir.), *Best practices in ELL instruction* (p. 247-272). New York, NY: Guilford Publisher.
- Paniagua, F. A. (2014). *Assessing and treating culturally diverse clients: A practical guide*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Patterson, D. R. (2013). *Integration and validation in hybrid-online teacher preparation: A case study of persistence in a Native American special education licensure program*. University of Minnesota, Minneapolis.
- Payne, K. T. (2000). *Training speech-language pathologists to serve culturally diverse populations: A model for the 21st century. Final progress report*. Washington, DC : Special Education Programs.
- Payne, B. J. R. (2013). *The nature and predictive validity of a benchmark assessment program in an American Indian school district*. University of Nebraska Lincoln, NE.
- Pearce, W. M. et Williams, C. (2013). The cultural appropriateness and diagnostic usefulness of standardized language assessments for Indigenous Australian children. *International Journal Of Speech-Language Pathology*, 15(4), 429-440.
- Phillips, R. (2010). Special education in first nations schools in Canada: Policies of cost containment. *Alberta Journal of Educational Research*, 56(1), 72-81.
- Plank, G. A. (2001). Application of the cross battery approach in the assessment of American Indian children: A viable alternative. *American Indian and Alaska Native Mental Health Research*, 10(1), 21-33.
- Rhein, D. (2010). Assessing and adolescent English language learner: Teasing apart the threads of two langages. Dans N. Mather et L. E. Jaffe (dir.), *Comprehensive evaluations: Case reports for psychologists, diagnosticians, and special educators* (p. 463-472). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons Inc.
- Robinson-Zanartu, C., Butler-Byrd, N., Cook-Morales, V., Dauphinais, P., Charley, E. et Bonner, M. (2011). School psychologists working with Native American youth: Training, competence, and needs. *Contemporary School Psychology*, 15, 103-115.
- Rodriguez, C. (2000). Culturally sensitive psychological assessment. Dans I. Canino et J. Spurlock (dir.), *Culturally Diverse Children and Adolescents: Assessment, Diagnosis, and Treatment. Second Edition* (p. 84-102). New York, NY: The Guilford Press.
- Rogers, M. R. et Lopez, E. C. (2002). Identifying critical cross-cultural school psychology competencies. *Journal of School Psychology*, 40(2), 115-141.
- Salter, C. (2013). Conducting communication assessments with school aged Aboriginal Children in the Kimberley region of Australia. *Australian Review of Applied Linguistics*, 36(3), 316-334.
- Sarouphim, K. M. (2002). Discover in high school: Identifying gifted Hispanic and Native American students. *Journal of Secondary Gifted Education*, 14(1), 30.
- Saxton, J. D. (2001). An introduction to cultural issues relevant to assessment with Native American youth. *California School Psychologist*, 6, 31-38.
- Shaftel, J. et Rutt, B. T. (2012). Characteristics of students who take an alternate assessment based on modified achievement standards. *Journal of Disability Policy Studies*, 23(3), 156-167.

- Stoicovy, C. E., Fee, R. et Fee, J. (2012). Culturally responsive instruction leaves no child behind: The story of Juan, a Pacific Island special needs student. *International Journal of Multicultural Education*, 14(1).
- Tepper, N. et Tepper, B. A. (2004). Linking special education with multicultural education for Native American children with special needs. *Rural Special Education Quarterly*, 23(4), 30-33.
- Thomason, T. C. (2011). Assessment and diagnosis of Native American clients: Results of a survey. *Journal of Rural Mental Health*, 35(2), 24-34.
- Thorley, M. et Lim, S. M. (2011). Considerations for occupational therapy assessment for Indigenous children in Australia. *Australian Occupational Therapy Journal*, 58(1), 3-10.
- Tincani, M., Travers, J. et Boutot, A. (2009). Race, culture, and autism spectrum disorder: Understanding the role of diversity in successful educational interventions. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities (RPSD)*, 34(3-4), 81-90.
- Tippeconnic, J. W. III et Faircloth, S. C. (2002). *Using culturally and linguistically appropriate assessments to ensure that American Indian and Alaska Native students receive the special education programs and services they need*. Charleston, VW : ERIC Clearinghouse on Rural Education and Small Schools.
- Toohill, B. J. McLeod, S. et McCormack, J. (2012). Effect of dialect on identification and severity of speech impairment in Indigenous Australian children. *Clinical Linguistics & Phonetics*, 26(2), 101-119.
- Travers, J. C., Tincani, M. et Krezmien, M. P. (2013). A multiyear national profile of racial disparity in autism identification. *The Journal of Special Education*, 47(1), 41-49.
- Tripcony, P. (2002). *Challenges and tensions in implementing current directions for indigenous education*. Repéré à <http://www.aare.edu.au/02pap/tri02473.htm>
- Valencia, R. R. et Suzuki, L. A. (2001). *Intelligence testing and minority students: Foundations, performance factors, and assessment issues*. Thousand Oaks, CA : Sage Publications.
- Watt, C., Sorgnit, H., Medina, C., Jennings, M., Heimbecker, C., Gonnig, P., Dugi, A., Bowsley, V. et Prater, G. (2000). Working with Navajo special education students on the reservation: Cultural implications. Dans J. Lemke (Éd.), *Capitalizing on Leadership in Rural Special Education: Making a Difference for Children and families. Conferences Proceedings* (p. 127-132). Washington, DC : ERIC Clearinghouse.
- Whitcomb, S. A. et Merrell, K. W. (2013). Social-emotional assessment and cultural diversity. Dans K. W. Merrell (dir.), *Behavioral, Social, and Emotional Assessment of Children and Adolescents* (4^e éd., p. 33-69). New York, NY: Routledge, Taylor & Francis Group.
- Williams, C. J. et McLeod, S. (2012). Speech-language pathologists' assessment and intervention practices with multilingual children. *International Journal Of Speech-Language Pathology*, 14(3), 292-305.
- Wisconsin State Department of Public Instruction. (2003). *Linguistically and culturally diverse students: American Indian and Spanish-Speaking. Language sample analysis companion guide*. Madison.
- Yzquierdo, Z. A., Blalock, G. et Torres-Velasquez, D. (2004). Language-appropriate assessments for determining eligibility of english language learners for special education services. *Assessment for Effective Intervention*, 29(2), 17-30.

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

Collaboration avec la famille et la communauté, et entre les acteurs scolaires	Croyances, attitudes et perceptions des acteurs scolaires à l'égard des élèves	Organisation et modèles de service
22 écrits	11 écrits	9 écrits
Anderson (2015) Banks (2004) Bevan-Brown (2005) Cartledge (2005) Crowchief-McHugh <i>et al.</i> (2001) D'Aprano <i>et al.</i> (2011) Dauphinais (2000) Duhaney (2014) Faircloth et Tippeconnic (2000) Gould (2008) Kemp-Koo et Claypool (2001) Klenowski (2009) Klingner <i>et al.</i> (2005) Lopez et Bursztyn (2013) McConnochie <i>et al.</i> (2012) Nelson et Allison (2004) Rodriguez (2000) Saxton (2001) Tippeconnic et Faircloth (2002) Tripcony (2002) Valencia et Suzuki(2001) Whitcomb et Merrell (2013)	Acle <i>et al.</i> (2005) Anderson (2015) Department of Education (2001) Eriks-Brophy (2014) Klenowski (2009) Lopez et Bursztyn (2013) Marbley <i>et al.</i> (2008) McConnochie <i>et al.</i> (2012) Rodriguez (2000) Whitcomb et Merrell (2013) Wisconsin State Department of Public Instruction (2003)	Acle <i>et al.</i> (2005) Anderson (2015) Canino et Spurlock (2000) Dingwall <i>et al.</i> (2013) Eriks-Brophy (2014) Fortune (2013) Klenowski (2009) Klingner <i>et al.</i> (2005) Lopez et Bursztyn (2013)

Annexe 15 – Tableau des activités réalisées auprès d’acteurs scolaires impliqués dans l’évaluation des besoins des élèves au sein de deux communautés atikamekw

Nombre de rencontres	Dates	Communautés	Nombre de participants	Acteurs scolaires
4 renc. individuelles 3 observations 3 renc. de groupe	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)
1 renc. de groupe	mai	Wemotaci	9	Gestionnaires : directeur d'école directrice adjointe (et superviseure pédagogique) coordonnateur en éducation spéciale (psychologue) Professionnels : enseignante-orthopédagogue 1 ^{er} cycle enseignante-orthopédagogue 2 ^e et 3 ^e cycles éducatrice spécialisée (accompagnement individuel) éducatrice spécialisée 1 ^{er} cycle éducatrice spécialisée 2 ^e et 3 ^e cycles orthophoniste

Annexe 16 – Tableau récapitulatif des pratiques prometteuses dégagées

Pratiques prometteuses	Nombre et écrits associés	Statut
4.1.1 Réaliser le dépistage en équipe interdisciplinaire, incluant l'enseignant	11 écrits : Angelo (2013) Banks (2004) Cartledge (2005) Crowchief-McHugh <i>et al.</i> (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 <i>et al.</i> (2005) Canino et Spurlock (2000) Crowchief-McHugh <i>et al.</i> (2001) D'Aprano <i>et al.</i> (2011) Dingwall et Cairney (2010) Duhaney (2014) Foley et Skenandore (2002) Gritzmacher et Gritzmacher (2010) Janca <i>et al.</i> (2015) Ortiz et Artiles (2010) Payne (2013) Philips (2010)	Pratique consensuelle
4.1.3 Adopter une posture préventive pour réaliser le dépistage	9 écrits : Anderson (2015) D'Aprano <i>et al.</i> (2011) Dingwall <i>et al.</i> (2009) Duhaney (2014) Kemp-Koo et Claypool (2008) Ortiz et Artiles (2010) Payne (2013) Shaftel et Rutt (2012) Stoicovy <i>et al.</i> (2012)	Pratique à étayer Parmi ces écrits, cinq proposent de réaliser le dépistage à l'aide de procédures et approches informelles, alors que deux privilégient 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 <i>et al.</i> (2013) Eriks-Brophy (2014) Rhein (2010) Tepper et Tepper (2004) Thomason (2011)	Pratique consensuelle

Pratiques prometteuses	Nombre et écrits associés	Statut
	Valencia et Suzuki (2001) Whitcomb et Merrell (2013)	
4.2.2 Recueillir diverses informations sur l'élève d'ordre médical, scolaire, socioéconomique et familial dans une perspective holistique	10 écrits : Bevan-Brown (2005) Canino et Spurlock (2000) Duhaney (2014) Eriks-Brophy (2014) Fox (2000) Johnston et Claypool (2010) McConnochie <i>et al.</i> (2012) Nelson-Barber et Trumbull (2007) Rodriguez (2000) Saxton (2001)	Pratique consensuelle
4.2.3 Recourir à l'observation de l'élève dans la réalisation de l'histoire de cas	7 écrits : Canino et Spurlock (2000) Dixon et Portman (2010) Johnston et Claypool (2010) McConnochie <i>et al.</i> (2012) Rodriguez (2000) Saxton (2001) Thorley et Lim (2011)	Pratique consensuelle
4.2.4 Recourir à un entretien avec l'élève dans la réalisation de l'histoire de cas	6 écrits : Canino et Spurlock (2000) Dixon et Portman (2010) Nelson et Allison (2004) Saxton (2001) Thorley et Lim (2011) Whitcomb et Merrell (2013)	Pratique consensuelle
4.2.5 Recourir à un entretien avec la famille et la communauté de l'élève dans la réalisation de l'histoire de cas	9 écrits : Canino et Spurlock (2000) Dixon et Portman (2010) Eriks-Brophy (2014) Findlay et Kohen (2013) Johnston et Claypool (2010) Rodriguez (2000) Saxton (2001) Tepper et Tepper (2004) Valencia et Suzuki (2001)	Pratique consensuelle
4.2.6 S'informer sur les spécificités culturelles et linguistiques de l'élève avant de réaliser l'histoire de cas	7 écrits : Canino et Spurlock (2000) Eriks-Brophy (2014) Lopez et Bursztyn (2013) Nelson-Barber et Trumbull (2007) Saxton (2001) Whitcomb et Merrell (2013)	Pratique consensuelle

Pratiques prometteuses	Nombre et écrits associés	Statut
	Wisconsin State Department of Public Instruction (2003)	
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) Gritzmacher et Gritzmacher (2010) Hagie <i>et al.</i> (2003) Klenowski (2009) Lewis <i>et al.</i> (2010) Malcolm (2011) Nelson-Barber et Trumbull (2007) Newton <i>et al.</i> (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 <i>et al.</i> (2013) Eriks-Brophy (2014) Faircloth et Tippeconnic (2000) Foley et Skenandore (2002) Johnston et Claypool (2010) Mehring (2014) Miller <i>et al.</i> (2014) Ortiz et Artiles (2010) Saxton (2001) Valencia et Suzuki (2001) Watt <i>et al.</i> (2000)	Pratique en divergence Cette pratique est incompatible avec la pratique prometteuse 4.3.1.

Pratiques prometteuses	Nombre et écrits associés	Statut
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	21 écrits : Anderson (2015) Crowchief-McHugh <i>et al.</i> (2001) D’Aprano <i>et al.</i> (2011) Demmert (2005) Dingwall et Cairney (2010) Duhaney (2014) Eriks-Brophy (2014) Faircloth et Tippeconnic (2000) Findlay et Kohen (2013) Gould (2008) Gritzmacher et Gritzmacher (2010) Malcolm (2011) Marbley <i>et al.</i> (2008) Nelson-Barber et Trumbull (2007) Ortiz et Artiles (2010) Saxton (2001) Thorley et Lim (2011) Valencia et Suzuki (2001) Whitcomb et Merrell (2013) Williams et McLeod (2012) Wisconsin State Department of Public Instruction (2003)	Pratique consensuelle
4.3.4 Former les professionnels qui mettent en œuvre les stratégies évaluatives	16 écrits : Anderson (2015) Dixon et Portman (2010) Duhaney (2014) Eriks-Brophy (2014) Foley et Skenandore (2002) Gritzmacher et Gritzmacher (2010) Johnston et Claypool (2010) Lopez et Bursztyn (2013) Marbley <i>et al.</i> (2008) Plank (2001) Saxton (2001) Tippeconnic et Faircloth (2002) Valencia et Suzuki (2001) Whitcomb et Merrell (2013) Williams et McLeod (2012) Wisconsin State Department of Public Instruction (2003)	Pratique consensuelle

Pratiques prometteuses	Nombre et écrits associés	Statut
4.3.5 Développer des stratégies évaluatives appropriées pour les élèves autochtones	18 écrits : Acle <i>et al.</i> (2005) Angelo (2013) Demmert (2005) Department of Education (2001) Dingwall <i>et al.</i> (2013) Dingwall et Cairney (2010) du Plessis (2015) Gritzmacher et Gritzmacher (2010) Klenowski (2009) Malcolm (2011) Murphy (2007) Nelson-Barber et Trumbull (2007) Newton <i>et al.</i> (2015) Pearce et Williams (2013) Salter (2013) Valencia et Suzuki (2001) Whitcomb et Merrell (2013) Wisconsin State Department of Public Instruction (2003)	Pratique à étayer 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.
4.3.6 Utiliser des tests valides auprès de populations autochtones	29 écrits : Anderson (2015) Angelo (2013) Dingwall <i>et al.</i> (2009) Dingwall <i>et al.</i> (2013) Dingwall et Cairney (2010) Dixon et Portman (2010) du Plessis (2015) Eriks-Brophy (2014) Faircloth et Tippeconnic (2000) Foley et Skenandore (2002) Kush et Watkins (2007) Lewis (2010) Malcolm (2011) Mehring (2014) Miller <i>et al.</i> (2014) Murphy (2007) Nakano et Watkins (2013) Ortiz et Artiles (2010) Pearce et Williams (2013) Plank (2001) Rodriguez (2000) Salter (2013) Saxton (2001) Thorley et Lim (2011)	Pratique à étayer 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.

Pratiques prometteuses	Nombre et écrits associés	Statut
	Tippeconnic et Faircloth (2002) Valencia et Suzuki (2001) Whitcomb et Merrell (2013) Wisconsin State Department of Public Instruction (2003) Yzquierdo <i>et al.</i> (2004)	
4.3.7 Être prudent dans l'interprétation de résultats provenant de tests formels	25 écrits : Anderson (2015) Canino et Spurlock (2000) Crowchief-McHugh <i>et al.</i> (2001) Dingwall <i>et al.</i> (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 <i>et al.</i> (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 <i>et al.</i> (2001)	Pratique à étayer

Pratiques prometteuses	Nombre et écrits associés	Statut
4.3.9 Mettre en œuvre des stratégies évaluatives compréhensives	22 écrits : Acle <i>et al.</i> (2005) Anderson (2015) Cartledge (2005) D'Aprano <i>et al.</i> (2011) Dixon et Portman (2010) Duhaney (2014) Eriks-Brophy (2014) Foley et Skenandore (2002) Hagie <i>et al.</i> (2013) Johnston et Claypool (2010) Lopez et Bursztyn (2013) Malcolm (2011) Mehring (2014) Miller <i>et al.</i> (2014) Pearce et Williams (2013) Rhein (2010) Stoicovy <i>et al.</i> (2012) Thorley et Lim (2011) Valencia et Suzuki (2001) Whitcomb et Merrell (2013) Williams et McLeod (2012) Wisconsin State Department of Public Instruction (2003)	Pratique à étayer Deux écrits proposent d'évaluer l'élève autochtone à l'aide d'un récit, alors qu'un autre exprime des réticences.
4.3.10 Mettre en œuvre des stratégies évaluatives dynamiques	13 écrits : Anderson (2015) Dauphinais (2000) Duhaney (2014) Eriks-Brophy (2014) Kemp-Koo et Claypool (2011) Klingner <i>et al.</i> (2005) Lopez et Bursztyn (2013) Ortiz et Artiles (2010) Payne (2013) Pearce et Williams (2013) Saxton (2001) Valencia et Suzuki (2001) Williams et McLeod (2012)	Pratique consensuelle
4.3.11 Mettre en œuvre des stratégies évaluatives différenciées	19 écrits : Anderson (2015) D'Aprano <i>et al.</i> (2011) Dingwall et Cairney (2010) Dixon et Portman (2010) Eriks-Brophy (2014) Gould (2008)	Pratique consensuelle

Pratiques prometteuses	Nombre et écrits associés	Statut
	Johnston et Claypool (2010) Lewis <i>et al.</i> (2010) Malcolm (2011) Nelson-Barber et Trumbull (2007) Pearce et Williams (2013) Rodriguez (2000) Shaftel et Rutt (2012) Tincani <i>et al.</i> (2009) Thorley et Lim (2011) Valencia et Suzuki (2001) Whitcomb et Merrell (2013) Williams et McLeod (2012) Wisconsin State Department of Public Instruction (2003)	
4.4.1 Diffuser les critères utilisés pour conclure à la présence d'une difficulté	1 écrit : Lopez et Bursztyrn (2013)	Pratique à étayer
4.4.2 Établir la conclusion ou le diagnostic en équipe de professionnels, incluant l'enseignant, et en collaboration avec les parents	1 écrit : Ortiz et Artiles (2010)	Pratique à étayer
4.4.3 Appuyer la conclusion ou le diagnostic sur des données diversifiées	6 écrits : Anderson (2015) Buly (2005) Dixon et Portman (2010) Ortiz et Artiles (2010) Saxton (2001) Wisconsin State Department of Public Instruction (2003)	Pratique consensuelle
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	8 écrits : 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)	Pratique consensuelle

Pratiques prometteuses	Nombre et écrits associés	Statut
4.5.1 Mettre de l'avant des moyens concertés permettant à l'élève de réussir dans la formulation des recommandations	2 écrits : Faircloth et Tippeconnic (2000) Ortiz et Artiles (2010)	Pratique à étayer
4.5.2 Prendre en compte l'ensemble des données colligées sur l'élève afin de formuler des recommandations culturellement appropriées	5 écrits : Anderson (2015) Foley et Skenandore (2002) Ortiz et Artiles (2010) Saxton (2001) Whitcomb et Merrell (2013)	Pratique consensuelle
4.5.3 Rendre les recommandations accessibles aux parents	3 écrits : Nelson et Allison (2004) Saxton (2001) Whitcomb et Merrell (2013)	Pratique consensuelle

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).

- Acle, G., Roque, M. d. P. et Contreras, E. (2005). Towards an ecological view of special education for rural and indigenous areas. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 3(1), 57-76.
- Anderson, A. (2015). *In search of an effective method of measuring First Nations children's speech and language development*. (Thèse de doctorat, University of Toronto).
- Angelo, D. (2013). Identification and assessment contexts of Aboriginal and Torres Strait Islander learners of Standard Australian English: Challenges for the language testing community. *Papers in Language Testing and Assessment*, 2(2), 67-102.

- Banks, S. (2004). Voices of tribal parents and caregivers of children with special needs. *Multiple Voices for Ethnically Diverse Exceptional Learners*, 7(2), 33-47.
- Canino, I. et Spurlock, J. (2000). *Culturally Diverse Children and Adolescents: Assessment, Diagnosis, and Treatment. Second Edition*. New York, NY: Guilford Press.
- Cartledge, G. (2005). Restrictiveness and race in special education: The failure to prevent or to return. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, 3(1), 27-32.
- Crowchief-McHugh, D., Yellowhorne-Breaker, K. et Weasel Fat-White, F. (2000). *A handbook for aboriginal parents of children with special needs*. Alberta Department of Education.
- D'Aprano, A. L., Carapetis, J. R. et Andrews, R. (2011). Trial of a developmental screening tool in remote Australian Aboriginal communities: a cautionary tale. *Journal Of Paediatrics And Child Health*, 47(1-2), 12-17.
- U.S. Department of Education, W. D. C. (2001). *American Indian and Alaska Native education research agenda*. Repéré à <http://proxy.uqtr.ca/login.cgi?action=login&u=uqtr&db=ebsco&ezurl=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=ED462216&lang=fr&site=ehost-live>
- Dingwall, K. M. et Cairney, S. (2010). Psychological and cognitive assessment of Indigenous Australians. *The Australian And New Zealand Journal Of Psychiatry*, 44(1), 20-30.
- Dingwall, K. M., Lewis, M. S., Maruff, P. et Cairney, S. (2009). Reliability of repeated cognitive testing in healthy Indigenous Australian adolescents. *Australian Psychologist*, 44(4), 224-234.
- Duhaney, L. M. G. (2014). Multicultural education for learners with special needs in the twenty-first century. Dans F. E. Obiakor et A. F. Rotatori (dir.), *Multicultural education for learners with special needs in the twenty-first century* (p. 15-40). Charlotte, NC: IAP Information Age Publishing.
- Foley, K. et Skenandore, O. (2002). Gifted education for the Native American student. Dans J. A. Castellano (dir.), *Special populations in gifted education: Working with diverse gifted learners* (p. 113-122). London, UK: Pearson Education, Inc.
- Gritzmacher, H. L. et Gritzmacher, S. C. (2010). Referral, assessment, and placement practices used in rural school districts with Native American students in special education. *Rural Special Education Quarterly, 30th anniversary*, 29(2), 4-11.
- Janca, A., Lyons, Z., Balaratnasingam, S., Parfitt, D., Davison, S. et Laugharne, J. (2015). Here and now Aboriginal assessment: background, development and preliminary evaluation of a culturally appropriate screening tool. *Australasian Psychiatry*, 23(3), 287-292.
- Kemp-Koo, D. et Claypool, T. (2011). Response to intervention (RTI) in the province of Saskatchewan. *National Association of School Psychologists*, 39(6), 4.
- Ortiz, A. A. et Artiles, A. J. (2010). Meeting the Needs of ELL with disabilities. A culturally and linguistically responsive model. Dans G. Li et P. A. Edwards (dir.), *Best practices in ELL instruction* (p. 247-272). New York, NY: Guilford Publisher.
- Patterson, D. R. (2013). *Integration and validation in hybrid-online teacher preparation: A case study of persistence in a Native American special education licensure program*. University of Minnesota, Minneapolis. Repéré à http://gateway.proquest.com/openurl?url_ver=Z39.88-2004&rft_val_fmt=info:ofi/fmt:kev:mtx:dissertation&res_dat=xri:pqm&rft_dat=xri:pqdiss:3607929 Disponible à EBSCOhost eric database.
- Payne, B. J. R. (2013). *The nature and predictive validity of a benchmark assessment program in an American Indian school district*. University of Nebraska Lincoln, NE. Repéré à http://gateway.proquest.com/openurl?url_ver=Z39.88-

2004&rft_val_fmt=info:ofi/fmt:kev:mtx:dissertation&res_dat=xri:pqm&rft_dat=xri:pqdiss:3567959 Disponible à EBSCOhost eric database.

Pearce, W. M. et Williams, C. (2013). The cultural appropriateness and diagnostic usefulness of standardized language assessments for Indigenous Australian children. *International Journal Of Speech-Language Pathology*, 15(4), 429-440.

Phillips, R. (2010). Special education in first nations schools in Canada: Policies of cost containment. *Alberta Journal of Educational Research*, 56(1), 72-81.

Shaftel, J. et Rutt, B. T. (2012). Characteristics of students who take an alternate assessment based on modified achievement standards. *Journal of Disability Policy Studies*, 23(3), 156-167.

Stoicovy, C. E., Fee, R. et Fee, J. (2012). Culturally responsive instruction leaves no child behind: The story of Juan, a Pacific Island special needs student. *International Journal of Multicultural Education*, 14(1).

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).

Anderson, A. (2015). *In search of an effective method of measuring First Nations children's speech and language development*. (Thèse de doctorat, University of Toronto).

Bevan-Brown, J. (2005). A snap-shot of organisational provisions for Maori children and youth with special needs. *Kairaranga*, 6(1), 3-10.

Canino, I. et Spurlock, J. (2000). *Culturally Diverse Children and Adolescents: Assessment, Diagnosis, and Treatment. Second Edition*. New York, NY: Guilford Press.

Dingwall, K. M., Pinkerton, J. et Lindeman, M. A. (2013). “People like numbers”: a descriptive study of cognitive assessment methods in clinical practice for Aboriginal Australians in the Northern Territory. *BMC psychiatry*, 13(1), 42.

Dixon, A. L. et Portman, T. A. A. (2010). The beauty of being native: The nature of Native American and Alaska Native identity development. Dans J. G. Ponterotto, J. M. Casas, L. A. Suzuki, C. M. Alexander, J. G. Ponterotto, J. M. Casas, L. A. Suzuki et C. M. Alexander

- (dir.), *Handbook of multicultural counseling* (3^e éd., p. 215-225). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Duhaney, L. M. G. (2014). Multicultural education for learners with special needs in the twenty-first century. Dans F. E. Obiakor et A. F. Rotatori (dir.), *Multicultural education for learners with special needs in the twenty-first century* (p. 15-40). Charlotte, NC: IAP Information Age Publishing.
- Eriks-Brophy, A. (2014). Assessing the language of Aboriginal Canadian children: Towards a more culturally valid approach. *Canadian Journal of Speech-Language Pathology & Audiology*, 38(2), 152-173.
- Findlay, L. C. et Kohen, D. E. (2013). Measures of language outcomes using the Aboriginal Children's Survey. *Health reports*, 24(1), 10.
- Fox, S. J. (2000). *Standards-based reform and American Indian/Alaska Native education*. Communication présentée à l'American Indian and Alaska Native Education Research Agenda Conference, Albuquerque, NM. <http://proxy.uqtr.ca/login.cgi?action=login&u=uqtr&db=ebSCO&ezurl=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=ED455039&lang=fr&site=ehost-live>
- Johnston, A. et Claypool, T. (2010). Incorporating a multi-method assessment model in schools that serve First Nations, Inuit, and Métis learners. *Native Studies Review*, 19(2), 121-138.
- Lopez, E. C. et Bursztyjn, A. M. (2013). Future challenges and opportunities: Toward culturally responsible training in school psychology. *Psychology in the Schools*, 50(3), 212-228.
- McConnochie, K., Ranzijn, R., Hodgson, L., Nolan, W. et Samson, R. (2012). Working in Indigenous contexts: Self-reported experiences of non-Indigenous Australian psychologists. *Australian Psychologist*, 47(4), 204-212.
- Nelson, A. et Allison, H. (2004). A visiting occupational therapy service to Indigenous children in school: Results of a pilot project. *Australian Journal of Indigenous Education*, 33, 55-60.
- Nelson-Barber, S. et Trumbull, E. (2007). Making assessment practices valid for Indigenous American students. *Journal of American Indian Education*, 46(3), 132-147.
- Rhein, D. (2010). Assessing and adolescent English language learner: Teasing apart the threads of two languages. Dans N. Mather et L. E. Jaffe (dir.), *Comprehensive evaluations: Case reports for psychologists, diagnosticians, and special educators* (p. 463-472). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons Inc.
- Rodriguez, C. (2000). Culturally sensitive psychological assessment. Dans I. Canino et J. Spurlock (dir.), *Culturally Diverse Children and Adolescents: Assessment, Diagnosis, and Treatment. Second Edition* (p. 84-102). New York, NY: Guilford Press.
- Saxton, J. D. (2001). An introduction to cultural issues relevant to assessment with Native American youth. *California School Psychologist*, 6, 31-38.
- Tepper, N. et Tepper, B. A. (2004). Linking special education with multicultural education for Native American children with special needs. *Rural Special Education Quarterly*, 23(4), 30-33.
- Thomason, T. C. (2011). Assessment and diagnosis of Native American clients: Results of a survey. *Journal of Rural Mental Health*, 35(2), 24-34.
- Thorley, M. et Lim, S. M. (2011). Considerations for occupational therapy assessment for Indigenous children in Australia. *Australian Occupational Therapy Journal*, 58(1), 3-10.
- Valencia, R. R. et Suzuki, L. A. (2001). *Intelligence testing and minority students : Foundations, performance factors, and assessment issues*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

- Whitcomb, S.A. et Merrell, K. W. (2013). Social-emotional assessment and cultural diversity. Dans K. W. Merrell (dir.), *Behavioral, Social, and Emotional Assessment of Children and Adolescents* (4^e éd., p. 33-69). New York, NY: Routledge, Taylor & Francis Group.
- Wisconsin State Department of Public Instruction. (2003). *Linguistically and culturally diverse students: American Indian and Spanish-Speaking. Language sample analysis companion guide*. Madison.

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).

Anderson, A. (2015). *In search of an effective method of measuring First Nations children's speech and language development*. (Thèse de doctorat, University of Toronto).

Angelo, D. (2013). Identification and assessment contexts of Aboriginal and Torres Strait Islander learners of Standard Australian English: Challenges for the language testing community. *Papers in Language Testing and Assessment*, 2(2), 67-102.

Buly, M. R. (2005). Leaving no American Indian/Alaska Native Behind: Identifying reading strengths and needs. *Journal of American Indian Education*, 44(1), 29-52.

Canino, I. et Spurlock, J. (2000). *Culturally Diverse Children and Adolescents: Assessment, Diagnosis, and Treatment. Second Edition*. New York, NY: Guilford Press.

Cartledge, G. (2005). Restrictiveness and race in special education: The failure to prevent or to return. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, 3(1), 27-32.

- Crowchief-McHugh, D., Yellowhorne-Breaker, K. et Weasel Fat-White, F. (2000). *A handbook for aboriginal parents of children with special needs*. Alberta Department of Education.
- D'Aprano, A. L., Carapetis, J. R. et Andrews, R. (2011). Trial of a developmental screening tool in remote Australian Aboriginal communities: a cautionary tale. *Journal Of Paediatrics And Child Health*, 47(1-2), 12-17.
- Dauphinais, P. (2000). Slowing the flood of special education referrals. *Tribal College*, 11(4), 14-17.
- Demmert, W. G. J^r (2005). The influences of culture on learning and assessment among Native American students. *Learning Disabilities Research and Practice*, 20(1), 16-23.
- Dingwall, K. M. et Cairney, S. (2010). Psychological and cognitive assessment of Indigenous Australians. *The Australian And New Zealand Journal Of Psychiatry*, 44(1), 20-30.
- Dingwall, K. M., Lewis, M. S., Maruff, P. et Cairney, S. (2009). Reliability of repeated cognitive testing in healthy Indigenous Australian adolescents. *Australian Psychologist*, 44(4), 224-234.
- Dingwall, K. M., Pinkerton, J. et Lindeman, M. A. (2013). "People like numbers": a descriptive study of cognitive assessment methods in clinical practice for Aboriginal Australians in the Northern Territory. *BMC psychiatry*, 13(1), 42.
- Dixon, A. L. et Portman, T. A. A. (2010). The beauty of being native: The nature of Native American and Alaska Native identity development. Dans J. G. Ponterotto, J. M. Casas, L. A. Suzuki et C. M. Alexander (dir.), *Handbook of multicultural counseling* (3^e éd., p. 215-225). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- du Plessis, S. (2015). Adaptive behaviour assessment system: Indigenous Australian adaptation model (ABAS: IAAM). *The European Journal of Social and Behavioural Sciences*, 15, 1999-2013.
- Eriks-Brophy, A. (2014). Assessing the language of Aboriginal Canadian children: Towards a more culturally valid approach. *Canadian Journal of Speech-Language Pathology & Audiology*, 38(2), 152-173.
- Faircloth, S. et Tippeconnic, J. W. III. (2000). *Issues in the education of American Indian and Alaska Native students with disabilities*. Charleston, WV: ERIC Clearinghouse on Rural Education Small Schools.
- Findlay, L. C. et Kohen, D. E. (2013). Measures of language outcomes using the Aboriginal Children's Survey. *Health reports*, 24(1), 10.
- Foley, K. et Skenandore, O. (2002). Gifted education for the Native American student. Dans J. A. Castellano (dir.), *Special populations in gifted education: Working with diverse gifted learners* (p. 113-122). London, UK: Pearson Education, Inc.
- Fox, S. J. (2000). *Standards-based reform and American Indian/Alaska Native education*. Communication présentée à l'American Indian and Alaska Native Education Research Agenda Conference, Albuquerque, NM.
<http://proxy.uqtr.ca/login.cgi?action=login&u=uqtr&db=ebSCO&ezurl=http://search.ebSCOhost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=ED455039&lang=fr&site=ehost-live>
- Gritzmacher, H. L. et Gritzmacher, S. C. (2010). Referral, assessment, and placement practices used in rural school districts with Native American students in special education. *Rural Special Education Quarterly*, 30th anniversary, 29(2), 4-11.
- Hagie, M. U. Gallipo, P. L. et Svien, L. (2003). Traditional culture versus traditional assessment for American Indian students: An investigation of potential test item bias. *Assessment for Effective Intervention*, 29(1), 15-25.

- Johnston, A. et Claypool, T. (2010). Incorporating a multi-method assessment model in schools that serve First Nations, Inuit, and Métis learners. *Native Studies Review*, 19(2), 121-138.
- Klenowski, V. (2009). Australian Indigenous students: addressing equity issues in assessment. *Part of the special issue, Indigenous education*, 20(1), 77-93.
- Kush, J. C. et Watkins, M. W. (2007). Structural validity of the WISC-III for a national sample of Native American students. *Canadian Journal of School Psychology*, 22(2), 235-248.
- Lewis, M. S. Dingwall, K. M., Berkhout, N., Sayers, S., Maruff, P. et Cairney, S. (2010). Assessment of cognition in an adolescent Indigenous population. *Australian Psychologist*, 45(2), 123-131.
- Malcolm, I. G. (2011). Issues in english language assessment of Indigenous Australians. *Language Assessment Quarterly*, 8(2), 190-199.
- Marbley, A. F., Bonner, F. et Berg, R. (2008). Measurement and assessment: Conversations with professional people of color in the field of education. *Multicultural Education*, 16(1), 12-20.
- Mehring, T. (2014). Making assessment authentic for multicultural learners with special needs. Dans A. F. Rotatori et F. E. Obiakor (dir.), *Multicultural education for learners with special needs in the twenty-first century* (p. 41-48). Charlotte, NC: IAP Information Age Publishing.
- Miller, E., Webster, V., Knight, J. et Comino, E. (2014). The use of a standardized language assessment tool to measure the language development of urban Aboriginal preschoolers. *International Journal Of Speech-Language Pathology*, 16(2), 109-120.
- Murphy, S. (2007). Culture and consequences: The canaries in the coal mine. *Research in the Teaching of English*, 42(2), 228-244.
- Nakano, S. et Watkins, M. W. (2013). Factor structure of the Wechsler Intelligence Scales for children-fourth edition among referred Native American students. *Psychology in the Schools*, 50(10), 957-968.
- Nelson-Barber, S. et Trumbull, E. (2007). Making assessment practices valid for Indigenous American students. *Journal of American Indian Education*, 46(3), 132-147.
- Newton, D., Day, A., Gillies, C. et Fernandez, E. (2015). A review of Evidence-Based Evaluation of Measures for Assessing Social and Emotional Well-Being in Indigenous Australians. *Australian Psychologist*, 50(1), 40-50.
- Ortiz, A. A. et Artiles, A. J. (2010). Meeting the Needs of ELL with disabilities. A culturally and linguistically responsive model. Dans G. Li et P. A. Edwards (dir.), *Best practices in ELL instruction* (p. 247-272). New York, NY: Guilford Publisher.
- Pearce, W. M. et Williams, C. (2013). The cultural appropriateness and diagnostic usefulness of standardized language assessments for Indigenous Australian children. *International Journal Of Speech-Language Pathology*, 15(4), 429-440.
- Plank, G. A. (2001). Application of the cross battery approach in the assessment of American Indian children: A viable alternative. *American Indian and Alaska Native Mental Health Research*, 10(1), 21-33.
- Rodriguez, C. (2000). Culturally sensitive psychological assessment. Dans I. Canino et J. Spurlock (dir.), *Culturally Diverse Children and Adolescents: Assessment, Diagnosis, and Treatment* (2^e éd., p. 84-102). New York, NY: Guilford Press.
- Salter, C. (2013). Conducting communication assessments with school aged Aboriginal Children in the Kimberley region of Australia. *Australian Review of Applied Linguistics*, 36(3), 316-334.

- Saxton, J. D. (2001). An introduction to cultural issues relevant to assessment with Native American youth. *California School Psychologist*, 6, 31-38.
- Shaftel, J. et Rutt, B. T. (2012). Characteristics of students who take an alternate assessment based on modified achievement standards. *Journal of Disability Policy Studies*, 23(3), 156-167.
- Tepper, N. et Tepper, B. A. (2004). Linking special education with multicultural education for Native American children with special needs. *Rural Special Education Quarterly*, 23(4), 30-33.
- Thomason, T. C. (2011). Assessment and diagnosis of Native American clients: Results of a survey. *Journal of Rural Mental Health*, 35(2), 24-34.
- Thorley, M. et Lim, S. M. (2011). Considerations for occupational therapy assessment for Indigenous children in Australia. *Australian Occupational Therapy Journal*, 58(1), 3-10.
- Tippeconnic, J. W. III et Faircloth, S. C. (2002). *Using culturally and linguistically appropriate assessments to ensure that American Indian and Alaska Native students receive the special education programs and services they need*. Charleston, VW : ERIC Clearinghouse on Rural Education and Small Schools.
- Toohill, B. J., McLeod, S. et McCormack, J. (2012). Effect of dialect on identification and severity of speech impairment in Indigenous Australian children. *Clinical Linguistics & Phonetics*, 26(2), 101-119.
- Valencia, R. R. et Suzuki, L. A. (2001). *Intelligence testing and minority students : Foundations, performance factors, and assessment issues*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Watt, C., Sorgnit, H., Medina, C., Jennings, M., Heimbecker, C., Gonnig, P., Dugi, A., Bowsley, V. et Prater, G. (2000). Working with Navajo special education students on the reservation: Cultural implications. Dans J. Lemke (Éd.), *Capitalizing on Leadership in Rural Special Education: Making a Difference for Children and families*. *Conferences Proceedings* (p. 127-132). Washington, DC : ERIC Clearinghouse.
- Whitcomb, S. A. et Merrell, K. W. (2013). Social-emotional assessment and cultural diversity. Dans K. W. Merrell (dir.), *Behavioral, Social, and Emotional Assessment of Children and Adolescents* (4^e éd., p. 33-69). New York, NY: Routledge, Taylor & Francis Group.
- Williams, C. J. et McLeod, S. (2012). Speech-language pathologists' assessment and intervention practices with multilingual children. *International Journal Of Speech-Language Pathology*, 14(3), 292-305.
- Wisconsin State Department of Public Instruction. (2003). *Linguistically and culturally diverse students: American Indian and Spanish-Speaking. Language sample analysis companion guide*. Madison.
- Yzquierdo, Z. A., Blalock, G. et Torres-Velasquez, D. (2004). Language-appropriate assessments for determining eligibility of english language learners for special education services. *Assessment for Effective Intervention*, 29(2), 17-30.

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).

Acle, G., Roque, M. d. P. et Contreras, E. (2005). Towards an ecological view of special education for rural and indigenous areas. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 3(1), 57-76.

Anderson, A. (2015). *In search of an effective method of measuring First Nations children's speech and language development*. (Thèse de doctorat, University of Toronto).

Buly, M. R. (2005). Leaving no American Indian/Alaska Native Behind: Identifying reading strengths and needs. *Journal of American Indian Education*, 44(1), 29-52.

- Cartledge, G. (2005). Restrictiveness and race in special education: The failure to prevent or to return. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, 3(1), 27-32.
- Crowchief-McHugh, D., Yellowhorne-Breaker, K. et Weasel Fat-White, F. (2000). *A handbook for aboriginal parents of children with special needs*. Alberta Department of Education.
- D'Aprano, A. L., Carapetis, J. R. et Andrews, R. (2011). Trial of a developmental screening tool in remote Australian Aboriginal communities: a cautionary tale. *Journal Of Paediatrics And Child Health*, 47(1-2), 12-17.
- Dauphinais, P. (2000). Slowing the flood of special education referrals. *Tribal College*, 11(4), 14-17.
- Demmert, W. G. J^r (2005). The influences of culture on learning and assessment among Native American students. *Learning Disabilities Research and Practice*, 20(1), 16-23.
- Department of Education, W. D. C. (2001). *American Indian and Alaska Native education research agenda*. Repéré à <http://proxy.uqtr.ca/login.cgi?action=login&u=uqtr&db=ebSCO&ezurl=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=ED462216&lang=fr&site=ehost-live>
- Dingwall, K. M. et Cairney, S. (2010). Psychological and cognitive assessment of Indigenous Australians. *The Australian And New Zealand Journal Of Psychiatry*, 44(1), 20-30.
- Dingwall, K. M., Pinkerton, J. et Lindeman, M. A. (2013). "People like numbers": a descriptive study of cognitive assessment methods in clinical practice for Aboriginal Australians in the Northern Territory. *BMC psychiatry*, 13(1), 42.
- Dixon, A. L. et Portman, T. A. A. (2010). The beauty of being native: The nature of Native American and Alaska Native identity development. Dans J. G. Ponterotto, J. M. Casas, L. A. Suzuki, C. M. Alexander, J. G. Ponterotto, J. M. Casas, L. A. Suzuki et C. M. Alexander (dir.), *Handbook of multicultural counseling* (3^e éd., p. 215-225). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Duhaney, L.M.G. (2014). Multicultural education for learners with special needs in the twenty-first century. Dans F. E. Obiakor et A. F. Rotatori (dir.), *Multicultural education for learners with special needs in the twenty-first century* (p. 15-40). Charlotte, NC: IAP Information Age Publishing.
- Eriks-Brophy, A. (2014). Assessing the language of Aboriginal Canadian children: Towards a more culturally valid approach. *Canadian Journal of Speech-Language Pathology & Audiology*, 38(2), 152-173.
- Faircloth, S. et Tippeconnic, J. W. III. (2000). *Issues in the education of American Indian and Alaska Native students with disabilities*. Charleston, WV: ERIC Clearinghouse on Rural Education Small Schools.
- Foley, K. et Skenandore, O. (2002). Gifted education for the Native American student. Dans J. A. Castellano (dir.), *Special populations in gifted education: Working with diverse gifted learners* (p. 113-122). London, UK: Pearson Education.
- Gould, J. (2008). Non-standard assessment practices in the evaluation of communication in Australian Aboriginal children. *Clinical Linguistics & Phonetics*, 22(8), 643-657.
- Gritzmacher, H. L. et Gritzmacher, S. C. (2010). Referral, assessment, and placement practices used in rural school districts with Native American students in special education. *Rural Special Education Quarterly*, 30th anniversary, 29(2), 4-11.
- Hagie, M. U., Gallipo, P. L. et Svien, L. (2003). Traditional culture versus traditional assessment for American Indian students: An investigation of potential test item bias. *Assessment for Effective Intervention*, 29(1), 15-25.

- Johnston, A. et Claypool, T. (2010). Incorporating a multi-method assessment model in schools that serve First Nations, Inuit, and Métis learners. *Native Studies Review*, 19(2), 121-138.
- Kemp-Koo, D. et Claypool, T. (2011). Response to intervention (RTI) in the province of Saskatchewan. *National Association of School Psychologists*, 39(6), 4.
- Klenowski, V. (2009). Australian Indigenous students: addressing equity issues in assessment. *Part of the special issue, Indigenous education*, 20(1), 77-93.
- Klingner, J. K., Artiles, A. J., Kozleski, E., Harry, B., Zion, S., Tate, W., Zamora Duran, G. et Riley, D. (2005). Addressing the disproportionate representation of culturally and linguistically diverse students in special education through culturally responsive educational systems. *Education policy analysis archives*, 13(38).
- Lopez, E. C. et Bursztn, A. M. (2013). Future challenges and opportunities: Toward culturally responsible training in school psychology. *Psychology in the Schools*, 50(3), 212-228.
- Malcolm, I. G. (2011). Issues in English language assessment of Indigenous Australians. *Language Assessment Quarterly*, 8(2), 190-199.
- Mehring, T. (2014). Making assessment authentic for multicultural learners with special needs. Dans A. F. Rotatori et F. E. Obiakor (dir.), *Multicultural education for learners with special needs in the twenty-first century* (p. 41-48). Charlotte, NC: IAP Information Age Publishing.
- Miller, E., Webster, V., Knight, J. et Comino, E. (2014). The use of a standardized language assessment tool to measure the language development of urban Aboriginal preschoolers. *International Journal Of Speech-Language Pathology*, 16(2), 109-120.
- Nelson-Barber, S. et Trumbull, E. (2007). Making assessment practices valid for Indigenous American students. *Journal of American Indian Education*, 46(3), 132-147.
- Ortiz, A. A. et Artiles, A. J. (2010). Meeting the Needs of ELL with disabilities. A culturally and linguistically responsive model. Dans G. Li et P. A. Edwards (dir.), *Best practices in ELL instruction* (p. 247-272). New York, NY: Guilford Publisher.
- Payne, B. J. R. (2013). *The nature and predictive validity of a benchmark assessment program in an American Indian school district*. University of Nebraska Lincoln, NE. Repéré à http://gateway.proquest.com/openurl?url_ver=Z39.88-2004&rft_val_fmt=info:ofi/fmt:kev:mtx:dissertation&res_dat=xri:pqm&rft_dat=xri:pqdis:3567959 Disponible à EBSCOhost eric database.
- Pearce, W. M. et Williams, C. (2013). The cultural appropriateness and diagnostic usefulness of standardized language assessments for Indigenous Australian children. *International Journal Of Speech-Language Pathology*, 15(4), 429-440.
- Rhein, D. (2010). Assessing and adolescent English language learner : Teasing apart the threads of two languages. Dans N. Mather et L. E. Jaffe (dir.), *Comprehensive evaluations: Case reports for psychologists, diagnosticians, and special educators* (p. 463-472). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons Inc.
- Rodriguez, C. (2000). Culturally sensitive psychological assessment. Dans I. Canino et J. Spurlock (dir.), *Culturally Diverse Children and Adolescents: Assessment, Diagnosis, and Treatment* (2^e éd., p. 84-102). New York, NY: The Guilford Press.
- Salter, C. (2013). Conducting communication assessments with school aged Aboriginal Children in the Kimberley region of Australia. *Australian Review of Applied Linguistics*, 36(3), 316-334.
- Saxton, J. D. (2001). An introduction to cultural issues relevant to assessment with Native American youth. *California School Psychologist*, 6, 31-38.

- Shaftel, J. et Rutt, B. T. (2012). Characteristics of students who take an alternate assessment based on modified achievement standards. *Journal of Disability Policy Studies*, 23(3), 156-167.
- Stoicovy, C. E., Fee, R. et Fee, J. (2012). Culturally responsive instruction leaves no child behind: The story of Juan, a Pacific Island special needs student. *International Journal of Multicultural Education*, 14(1).
- Thorley, M. et Lim, S. M. (2011). Considerations for occupational therapy assessment for Indigenous children in Australia. *Australian Occupational Therapy Journal*, 58(1), 3-10.
- Tincani, M., Travers, J. et Boutot, A. (2009). Race, culture, and autism spectrum disorder: Understanding the role of diversity in successful educational interventions. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities (RPSD)*, 34(3-4), 81-90.
- Valencia, R. R. et Suzuki, L. A. (2001). *Intelligence testing and minority students : Foundations, performance factors, and assessment issues*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Whitcomb, S. A. et Merrell, K. W. (2013). Social-emotional assessment and cultural diversity. Dans K. W. Merrell (dir.), *Behavioral, Social, and Emotional Assessment of Children and Adolescents* (4 éd., p. 33-69). New York, NY: Routledge, Taylor & Francis Group.
- Williams, C. J. et McLeod, S. (2012). Speech-language pathologists' assessment and intervention practices with multilingual children. *International Journal Of Speech-Language Pathology*, 14(3), 292-305.
- Wisconsin State Department of Public Instruction. (2003). *Linguistically and culturally diverse students: American Indian and Spanish-Speaking. Language sample analysis companion guide*. Madison.

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).

Anderson, A. (2015). *In search of an effective method of measuring First Nations children's speech and language development*. (Thèse de doctorat, University of Toronto).

Buly, M. R. (2005). Leaving no American Indian/Alaska Native Behind: Identifying reading strengths and needs. *Journal of American Indian Education*, 44(1), 29-52.

Canino, I. et Spurlock, J. (2000). *Culturally Diverse Children and Adolescents: Assessment, Diagnosis, and Treatment* (2^e éd.). New York, NY: The Guilford Press.

Dixon, A. L. et Portman, T. A. A. (2010). The beauty of being native: The nature of Native American and Alaska Native identity development. Dans J. G. Ponterotto, J. M. Casas, L. A. Suzuki, C. M. Alexander, J. G. Ponterotto, J. M. Casas, L. A. Suzuki et C. M. Alexander (dir.), *Handbook of multicultural counseling* (3^e éd., p. 215-225). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

- Eriks-Brophy, A. (2014). Assessing the language of Aboriginal Canadian children: Towards a more culturally valid approach. *Canadian Journal of Speech-Language Pathology & Audiology*, 38(2), 152-173.
- Gould, J. (2008). Non-standard assessment practices in the evaluation of communication in Australian Aboriginal children. *Clinical Linguistics & Phonetics*, 22(8), 643-657.
- Lopez, E. C. et Bursztyn, A. M. (2013). Future challenges and opportunities: Toward culturally responsible training in school psychology. *Psychology in the Schools*, 50(3), 212-228.
- Ortiz, A. A. et Artiles, A. J. (2010). Meeting the Needs of ELL with disabilities. A culturally and linguistically responsive model. Dans G. Li et P. A. Edwards (dir.), *Best practices in ELL instruction* (p. 247-272). New York, NY: Guilford Publisher.
- Pearce, W. M. et Williams, C. (2013). The cultural appropriateness and diagnostic usefulness of standardized language assessments for Indigenous Australian children. *International Journal Of Speech-Language Pathology*, 15(4), 429-440.
- Saxton, J. D. (2001). An introduction to cultural issues relevant to assessment with Native American youth. *California School Psychologist*, 6, 31-38.
- Wisconsin State Department of Public Instruction. (2003). *Linguistically and culturally diverse students: American Indian and Spanish-Speaking. Language sample analysis companion guide*. Madison.

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).

- Anderson, A. (2015). *In search of an effective method of measuring First Nations children's speech and language development*. (Thèse de doctorat, University of Toronto).
- Faircloth, S. et Tippeconnic, J. W. III. (2000). *Issues in the education of American Indian and Alaska Native students with disabilities*. Charleston, WV: ERIC Clearinghouse on Rural Education Small Schools.
- Foley, K. et Skenandore, O. (2002). Gifted education for the Native American student. Dans J. A. Castellano (dir.), *Special populations in gifted education: Working with diverse gifted learners* (p. 113-122). London, UK: Pearson Education, Inc.
- Ortiz, A. A. et Artiles, A. J. (2010). Meeting the Needs of ELL with disabilities. A culturally and linguistically responsive model. Dans G. Li et P. A. Edwards (dir.), *Best practices in ELL instruction* (p. 247-272). New York, NY: Guilford Publisher.
- Nelson, A. et Allison, H. (2004). A visiting occupational therapy service to Indigenous children in school: Results of a pilot project. *Australian Journal of Indigenous Education*, 33, 55-60.

- Saxton, J. D. (2001). An introduction to cultural issues relevant to assessment with Native American youth. *California School Psychologist*, 6, 31-38.
- Whitcomb, S. A. et Merrell, K. W. (2013). Social-emotional assessment and cultural diversity. Dans K. W. Merrell (dir.), *Behavioral, Social, and Emotional Assessment of Children and Adolescents* (4^e éd., p. 33-69). New York, NY: Routledge, Taylor & Francis Group.