



ÉVALUATION DE PROGRAMME

RÉUSSITE ÉDUCATIVE
DES ÉLÈVES AUTOCHTONES
ÉVALUATION DE LA MESURE 30108-B

Rapport d'évaluation



ÉVALUATION DE PROGRAMME

RÉUSSITE ÉDUCATIVE
DES ÉLÈVES AUTOCHTONES
ÉVALUATION DE LA MESURE 30108-B

Rapport d'évaluation

Responsable de l'évaluation

Diane Charest

Direction de la recherche, des statistiques et de l'information

Coordination de l'évaluation

Nathalie Girard

Direction de la recherche, des statistiques et de l'information

Auteure principale

Marie Giroux

Soutien professionnel

Nathalie Belhumeur, Anny Bussières et Annie Tardif

Direction des affaires autochtones

Ève-Marie Castonguay

Direction de la recherche, des statistiques et de l'information

Soutien technique

Geneviève Aylwin

Direction de la recherche, des statistiques et de l'information

Comité d'évaluation

Ann Addleman

Ruth Ahern

Nathalie Belhumeur

Louise Bilodeau

Jacques Boily

Christie Brown

Diane Charest

Maryse Clements

Jean Denommé

Michael Helm

Leo La France

Joanne Munn

Monique Tremblay

Graphisme et infographie

Deschamps Design

© Gouvernement du Québec

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 09-00985

ISBN 978-2-550-60498-3 (PDF)

Dépôt légal — Bibliothèque et Archives nationales du Québec, 2010

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION	1
SECTION 1 - ÉVALUATION DE LA MESURE	3
1.1 Les questions d'évaluation	3
1.2 La démarche d'évaluation	4
1.2.1 Les opérations	4
1.3 Le contenu du rapport	5
SECTION 2 - DESCRIPTION ET PERTINENCE DE LA MESURE	7
2.1 La description de la mesure	7
2.2 La pertinence de la mesure	7
2.2.1 La situation scolaire des élèves visés par la mesure	8
2.2.2 L'appréciation de la mesure par les personnes concernées dans les milieux scolaires	9
SECTION 3 - GESTION DE LA MESURE ET SOUTIEN DU MELS	13
3.1 La promotion de la mesure	13
3.2 Le processus d'allocation des ressources	13
3.2.1 La demande d'allocation	13
3.2.2 Le cheminement des demandes	14
3.2.3 Le mécanisme de sélection des projets	14
3.2.4 Les critères de sélection des projets et d'attribution de l'allocation budgétaire	14
3.3 L'opinion des directions des services éducatifs et des directions d'école sur le processus d'allocation de la mesure	15
3.4 L'examen des formulaires sur lesquels repose l'allocation des ressources	17
3.4.1 Le formulaire de demande	17
3.4.2 Le rapport sur l'utilisation de l'allocation	18
3.5 Le suivi de l'application de la mesure par la Direction des affaires autochtones	18
3.6 Le soutien du Ministère	19

SECTION 4 - APPLICATION DE LA MESURE	21
4.1 Vue d'ensemble de l'application de la mesure	21
4.2 L'application de la mesure en 2008-2009	23
4.2.1 Les projets	23
4.2.2 Les élèves visés	25
4.2.3 Le financement	26
4.2.4 Synthèse de l'application de la mesure	26
SECTION 5 - PROFIL DES ÉLÈVES PARTICIPANTS	29
5.1 Les caractéristiques personnelles des élèves	30
5.2 Les caractéristiques scolaires des élèves	31
5.2.1 Langue d'enseignement	31
5.2.2 Ordre et cycles d'enseignement	31
5.2.3 Situation scolaire	33
5.2.4 Retard scolaire	35
SECTION 6 - CARACTÉRISTIQUES DES PROJETS RÉALISÉS EN 2008-2009	37
6.1 Le contexte des projets	37
6.2 Les objectifs des projets et les interventions qui en découlent	38
6.2.1 Les objectifs	38
6.2.2 Les interventions	39
6.3 Les interventions vues par les intervenantes et les intervenants	43
6.4 La durée des projets	44
6.5 Les ressources humaines	44
6.6 La place des projets dans les orientations des commissions scolaires et la planification des écoles	45
SECTION 7 - EFFETS PERÇUS DES PROJETS	47
7.1 L'évaluation prévue lors de la préparation des demandes	47
7.2 Le suivi des projets en cours de réalisation	48
7.2.1 La mise au point d'outils de suivi	48
7.2.2 L'utilisation de mécanismes de suivi des élèves	49

7.3	Les perceptions des effets des interventions sur la réussite des élèves	50
7.3.1	Les observations des responsables des projets	50
7.3.2	Les observations du personnel enseignant et des intervenantes et intervenants	51
7.4	La perception des effets des interventions sur les relations avec les parents et avec la communauté	54
SECTION 8 - OBSTACLES À LA RÉALISATION DES PROJETS ET BESOINS POUR L'AVENIR		57
8.1	Les obstacles à la réalisation des projets	57
8.2	Les besoins pour les projets futurs	60
8.2.1	Le rôle des commissions scolaires	60
8.2.2	Les besoins	60
8.2.3	Les ressources pour soutenir les interventions	62
SECTION 9 - CONCLUSION		65
SECTION 10 - ANNEXE : LES FORMULAIRES DE DEMANDE D'ALLOCATION ET DE RAPPORT D'UTILISATION DE L'ALLOCATION		69

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 :	Besoins prioritaires des élèves autochtones, selon les directions d'école, le personnel enseignant, les intervenantes et intervenants	10
Tableau 2 :	Degré d'adhésion à la pertinence des objectifs de la mesure de la part des directions d'école, du personnel enseignant, des intervenantes et intervenants	11
Tableau 3 :	Opinions des directions d'école sur la mesure	12
Tableau 4 :	Appréciation de la facilité à respecter les règles administratives de l'allocation budgétaire, de la part des directions des services éducatifs et les directions d'école	16
Tableau 5 :	Appréciation de la facilité à remplir les formulaires, selon les directions d'école	16
Tableau 6 :	Appréciation de la facilité à obtenir de l'information de la DR, de la part des directions des services éducatifs et des directions d'école	19
Tableau 7 :	Appréciation du soutien de la DR pour remplir les formulaires, de la part des directions d'école	19
Tableau 8 :	Projets et élèves visés, 2006-2007, 2007-2008, 2008-2009	22
Tableau 9 :	Financement des projets, 2006-2007, 2007-2008, 2008-2009	22
Tableau 10 :	Application de la mesure, 2008-2009	24
Tableau 11 :	Nombre de projets et d'écoles, 2008-2009	25
Tableau 12 :	Regroupement des projets selon le nombre d'élèves visés, 2008-2009....	26
Tableau 13 :	Données unitaires de l'application de la mesure, 2008-2009	27
Tableau 14 :	Allocation moyenne selon le nombre d'élèves par projet	28
Tableau 15 :	Langue maternelle des élèves visés par la mesure, 2008-2009	30
Tableau 16 :	Répartition des élèves de chaque langue maternelle dans les secteurs linguistiques, 2008-2009	31
Tableau 17 :	Répartition des élèves visés par la mesure dans les ordres d'enseignement, selon le secteur linguistique, 2008-2009	32
Tableau 18 :	Répartition des élèves visés par la mesure dans chaque année des cycles du primaire, 2008-2009	32

Tableau 19 :	Répartition des élèves visés dans chaque année des cycles du secondaire, 2008-2009	33
Tableau 20 :	Proportion des élèves ayant un plan d'intervention	34
Tableau 21 :	Type de regroupement des élèves ayant un plan d'intervention	34
Tableau 22 :	Proportion d'élèves de l'éducation préscolaire, du primaire et du secondaire qui ont un retard	35
Tableau 23 :	Catégories des objectifs des projets de l'année 2008-2009.....	38
Tableau 24 :	Ressources utilisées en 2008-2009 par les directions d'école	40
Tableau 25 :	Besoins des élèves qui ont été ciblés par les interventions, selon les intervenantes et intervenants	43
Tableau 26 :	Fonctions des intervenantes et intervenants	44
Tableau 27 :	Mise au point d'outils de suivi des projets et des élèves, selon les directions des services éducatifs et les directions d'école	49
Tableau 28 :	Utilisation de mécanismes particuliers pour le suivi des élèves, selon le personnel enseignant, les intervenantes et intervenants	50
Tableau 29 :	Les éléments pour lesquels des effets ont pu être observés, selon le personnel enseignant, les intervenantes et intervenants	52
Tableau 30 :	Opinions sur des énoncés concernant les objectifs de la mesure du personnel enseignant, des intervenantes et intervenants	53
Tableau 31 :	Effets des interventions sur les relations avec les parents et la communauté, selon les directions des services éducatifs, les directions d'école, le personnel enseignant, les intervenantes et intervenants	55
Tableau 32 :	Obstacles rencontrés dans la réalisation des projets, selon les directions des services éducatifs et les directions d'école	58
Tableau 33 :	Obstacles rencontrés dans la réalisation des projets, selon le personnel enseignant, les intervenantes et intervenants	59
Tableau 34 :	Rôle que peuvent jouer les commissions scolaires dans l'application de la mesure, selon les directions d'école	60
Tableau 35 :	Besoins pour l'avenir, selon les directions des services éducatifs et les directions d'école	61
Tableau 36 :	Ressources nécessaires pour soutenir les interventions auprès des élèves visés par la mesure, selon les directions d'école, le personnel enseignant, les intervenantes et intervenants	62

INTRODUCTION

La mesure 30108-B, intitulée *Réussite éducative des élèves autochtones*, vise à permettre à un plus grand nombre de ces élèves d'acquérir un profil scolaire comparable au profil moyen des élèves de l'école qu'ils fréquentent. Elle comporte deux volets. Le premier concerne l'appui financier que le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) donne aux commissions scolaires qui présentent des projets visant «l'amélioration de la maîtrise de la langue d'enseignement des élèves admissibles¹». Ce volet de la mesure est en vigueur depuis l'année scolaire 2004-2005.

Dans le plan triennal d'évaluation de programme pour 2006-2009, le MELS a prévu l'évaluation de cette mesure. Le Service de la recherche et de l'évaluation de la Direction de la recherche, des statistiques et de l'information, en collaboration avec la Direction des affaires autochtones qui gère la mesure, a réalisé les travaux d'évaluation du premier volet. La préparation du cadre d'évaluation et la collecte des informations ont eu lieu au cours de l'année 2008-2009. Le présent rapport en décrit les résultats.

1 MELS, DIRECTION DES AFFAIRES AUTOCHTONES ET DES SERVICES ADMINISTRATIFS, *Réussite éducative des élèves autochtones*, mesure 30108-B, mars 2005.

1

ÉVALUATION DE LA MESURE

Même si le premier volet de la mesure a débuté au cours de l'année 2004-2005, la description de son application dans ce rapport porte surtout sur les années 2006-2007, 2007-2008 et 2008-2009, peu d'informations étant disponibles pour les années antérieures. Son application en 2008-2009 est présentée sous plusieurs aspects : les caractéristiques des élèves qui en bénéficient, les interventions que la mesure permet de réaliser et la perception de ses effets sur les élèves. Le choix d'étudier en profondeur son application au cours de cette année est justifié par deux raisons :

- Les projets des écoles sont pratiquement les mêmes d'année en année. En conséquence, le portrait de 2008-2009 représente bien ceux des autres années.
- Les informations disponibles sont beaucoup plus nombreuses pour l'année 2008-2009 que pour les années antérieures, comme le montre la partie sur la démarche d'évaluation qui suit.

Le deuxième volet ayant trait aux outils dont les commissions scolaires pourraient avoir besoin pour réaliser leurs projets n'est pas sous évaluation étant donné qu'il n'a pas été mis en œuvre.

1.1 LES QUESTIONS D'ÉVALUATION

Comme le précise le cadre de gestion relatif à l'évaluation de programme du MELS, afin de faire l'évaluation globale d'une mesure ou d'un programme, celui-ci doit être observé sous les aspects suivants : la pertinence, la mise en œuvre et les effets de la mesure. Quatre questions d'évaluation ont été formulées pour en rendre compte :

- La mesure correspond-elle aux besoins des élèves autochtones ?
- La mesure a-t-elle été mise en œuvre telle qu'elle avait été prévue ?
- Des obstacles à la mise en œuvre de la mesure ont-ils été observés ?
- Quels sont les effets de la mesure sur les élèves autochtones ?

1.2 LA DÉMARCHE D'ÉVALUATION

1.2.1 LES OPÉRATIONS

Pour recueillir les informations permettant de répondre à ces questions, les quatre types d'opérations présentés ci-après ont été utilisés.

Une entrevue sur la gestion de la mesure

Une entrevue avec la responsable de la mesure à la Direction des affaires autochtones a permis de documenter sa gestion au Ministère, particulièrement en ce qui concerne la promotion dans les milieux scolaires, le choix des projets et les décisions quant aux allocations accordées.

L'analyse des formulaires remplis par les responsables des projets

L'analyse des demandes de l'année 2008-2009 pour une allocation de fonctionnement concernant la mesure 30108-B et des rapports sur l'utilisation de l'allocation a été faite afin de dégager un portrait de la mise en œuvre de la mesure, des caractéristiques des projets présentés et de leurs effets. Cette analyse est complétée par les bilans annuels de la Direction des affaires autochtones.

L'analyse des caractéristiques des élèves visés par les projets

Une banque de données sur les élèves visés par les projets de l'année 2008-2009 a été constituée. Elle permet d'établir le profil des élèves : sexe, langue maternelle et langue d'enseignement, ordre d'enseignement, cycle et année, cheminement scolaire, plan d'intervention. Ce profil permet de mieux connaître ces élèves et d'apprécier leur situation scolaire au regard de la pertinence de la mesure.

Des sondages auprès des personnes concernées par la mesure dans les milieux scolaires

Ces sondages ont été menés auprès des directions des services éducatifs des commissions scolaires, des directions des écoles où sont réalisés les projets, du personnel enseignant de ces écoles et des intervenantes et intervenants embauchés dans le cadre de la mesure. Les sondages des directions des services éducatifs et des directions des écoles ont eu lieu en ligne au cours du mois de juin 2009. Ceux auprès du personnel enseignant et des intervenantes et intervenants ont été remplis sur papier et envoyés au Ministère, également au cours du mois de juin. Les taux de réponse de chaque groupe ou leur représentativité des 53 projets de l'année 2008-2009 sont les suivants :

- 82 % des directions des services éducatifs (18 personnes) ont répondu au sondage. Elles représentent 92 % des projets, puisque des commissions scolaires ont plusieurs projets.
- 57 % des directions des écoles (28 personnes) qui ont réalisé un projet en 2008-2009 ont répondu au sondage. Ces écoles desservent 56 % des élèves visés par les projets.

- Les directions d'école ont été invitées à remettre un questionnaire aux enseignantes ou enseignants qui avaient au moins un élève autochtone visé par la mesure dans leur classe. Au primaire, il s'agissait de titulaires et au secondaire, de spécialistes en langue d'enseignement et en mathématique. Les 228 enseignantes et enseignants qui ont répondu au sondage participent à 42 projets. Ils représentent 79 % des projets, soit 92 % de ceux du milieu anglophone et 78 % de ceux du milieu francophone. Le personnel enseignant qui a rempli le questionnaire est très expérimenté. Seulement 16 % enseigne depuis 3 ans ou moins, 34 % a de 4 à 11 années d'expérience en enseignement, et 62 %, 12 ans ou plus. Un peu plus de 85 % avait déjà enseigné à des élèves autochtones avant l'année 2008-2009.
- Les intervenantes et intervenants ont été joints de la même manière que le personnel enseignant, soit par la direction d'école qui a été invitée à remettre le questionnaire à chaque personne engagée pour le projet. Le sondage a été rempli par 46 personnes qui participent à 64 % des projets de l'année 2008-2009. Parmi les intervenantes et les intervenants affectés aux projets, 57 % ont 3 ans ou moins d'expérience avec des élèves autochtones, 26 % de 4 à 7 ans, et 17 % en ont 8 ans ou plus.

Compte tenu de ces taux de réponse et de la représentation des projets par les répondantes et les répondants, on peut considérer que les résultats des sondages donnent des informations représentatives de l'application de la mesure au cours de l'année 2008-2009.

1.3 LE CONTENU DU RAPPORT

Le chapitre 2 décrit la mesure et traite de sa pertinence. Les chapitres 3 et 4 présentent sa gestion au MELS et son application dans les milieux scolaires. Les chapitres 5, 6 et 7 portent sur le profil des élèves participants, les caractéristiques des projets et les perceptions de leurs effets. Finalement, le dernier chapitre présente les opinions des quatre groupes ayant participé au sondage sur trois aspects de l'application de la mesure : les obstacles rencontrés lors de son application, les besoins pour les futurs projets et les ressources matérielles requises. La conclusion reprend les éléments du rapport qui permettent de répondre aux questions d'évaluation.

Les résultats des sondages sont intégrés dans le rapport, là où ils sont pertinents au propos. Il est important, dans la comparaison des réponses des quatre groupes, de considérer avec prudence les écarts entre celles de chacun, à cause du petit nombre de répondantes et de répondants de trois d'entre eux.

2 DESCRIPTION ET PERTINENCE DE LA MESURE

2.1 LA DESCRIPTION DE LA MESURE

La mesure sur la *Réussite éducative des élèves autochtones*² vise à faire acquérir à ces élèves un profil scolaire comparable à celui des élèves de l'école qu'ils fréquentent. L'allocation financière est accordée pour la réalisation de projets qui comportent des interventions concernant trois priorités : la première est la maîtrise de la langue d'enseignement, la seconde, la mise à niveau disciplinaire, et la troisième, les difficultés d'adaptation scolaire. La mesure vise les élèves autochtones, qu'ils vivent ou non dans une réserve, qui fréquentent une école d'une commission scolaire autre que les commissions scolaires Crie et Kativik et l'école des Naskapis, lesquelles ne sont pas admissibles à la mesure.

Le financement de la mesure est fait par une allocation supplémentaire aux commissions scolaires qui présentent des projets en rapport avec l'objectif visé. L'allocation est accordée en fonction des projets soumis par écrit et selon le budget disponible, en respectant l'ordre des priorités mentionnées ci-dessus. Un montant de 1 800 000 \$ est réservé annuellement pour la mesure. Le montant maximum par élève qui peut être alloué est de 2 000 \$.

2.2 LA PERTINENCE DE LA MESURE

Avant de rappeler la situation qui a conduit à adopter la mesure sur la *Réussite éducative des élèves autochtones*, il apparaît utile de présenter brièvement les caractéristiques de l'organisation scolaire dans les communautés autochtones³.

À la fin des années 1970, à la suite de la Convention de la Baie-James et du Nord québécois et de la Convention du Nord-Est québécois, on a créé les commissions scolaires Crie et Kativik et l'école des Naskapis⁴. Elles doivent respecter les objectifs prescrits du Programme de formation, mais elles ont la latitude d'en adapter le contenu. Des programmes particuliers de géographie et d'histoire peuvent y être offerts. La langue maternelle des élèves est enseignée à l'éducation préscolaire et au cours des trois premières années du primaire. Par la suite, l'enseignement se fait en français ou en anglais.

2 *Réussite éducative des élèves autochtones*.

3 Les informations des deux paragraphes qui suivent sont tirées du document du MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT, «L'éducation des populations scolaires dans les communautés autochtones du Québec», *Bulletin statistique*, n° 30, mai 2004.

4 L'appellation courante pour ces organismes scolaires est celle de territoires conventionnés. L'école des Naskapis est gérée par la commission scolaire Central Québec.

Dans les autres communautés autochtones, les écoles qui étaient administrées par le gouvernement fédéral sont graduellement passées, de 1979 à 1998, sous la responsabilité de chaque bande qui gère les services éducatifs du primaire et du secondaire de son territoire. La situation quant à la langue d'enseignement est la même que celle qui prévaut dans les territoires conventionnés. Dans de nombreuses écoles de bande et dans la Commission scolaire Kativik, on maintient la possibilité de faire une 7^e année au primaire⁵.

Même si les commissions scolaires Crie et Kativik, l'école des Naskapis et un bon nombre des écoles de bande offrent le primaire et le secondaire, des élèves autochtones fréquentent une autre école des réseaux public ou privé. On estime qu'en 2005-2006, c'était le cas de 2 303 élèves autochtones qui les fréquentaient, dont 1 884 étaient dans le réseau public. Ce nombre est établi en prenant en compte les élèves qui résidaient dans une réserve amérindienne et celles et ceux qui, tout en n'y résidant pas, ont déclaré une langue maternelle autochtone⁵. Toutefois, lorsqu'un élève autochtone qui fréquente une commission scolaire ne réside pas dans une réserve et déclare le français ou l'anglais comme langue maternelle, il ne sera pas compté parmi les élèves autochtones, parce que rien ne l'indique dans la Déclaration de l'effectif scolaire (DCS). En conséquence, on ne sait pas si ces données correspondent au nombre réel d'élèves autochtones qui étudient hors des territoires conventionnés ou des écoles de bande.

2.2.1 LA SITUATION SCOLAIRE DES ÉLÈVES VISÉS PAR LA MESURE

Comparé au cheminement scolaire des élèves de l'ensemble du Québec, celui des élèves autochtones est marqué par plus d'obstacles : ils accumulent davantage de retard au primaire et au secondaire, ils ont un taux de réussite plus faible aux épreuves uniques et ils sont moins nombreux à obtenir un diplôme du secondaire. Cette situation caractérise autant les élèves des territoires conventionnés que les élèves des écoles de bande et ceux qui sont scolarisés par entente dans les commissions scolaires.

Les élèves autochtones qui fréquentent une école hors réserve ou hors territoire conventionné y arrivent souvent en cours de scolarisation. Bon nombre d'entre eux ne connaissent pas suffisamment la langue de l'école pour suivre l'enseignement. Le problème de la langue est fondamental, ce qui explique la priorité accordée aux projets linguistiques dans la mise en œuvre de la mesure. L'apprentissage des autres disciplines est souvent moins avancé, et des problèmes d'intégration à l'école sont fréquents. Cette situation a conduit à adopter la mesure sur la *Réussite éducative des élèves autochtones*.

5 MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU LOISIR ET DU SPORT, DIRECTION DE LA RECHERCHE, DES STATISTIQUES ET DES INDICATEURS, *L'éducation dans les communautés autochtones du Québec*, février 2008, document non publié.

2.2.2 L'APPRÉCIATION DE LA MESURE PAR LES PERSONNES CONCERNÉES DANS LES MILIEUX SCOLAIRES

Afin de recueillir les opinions des personnes directement concernées par l'application de la mesure sur sa pertinence, des questions ont été posées aux directions d'école, au personnel enseignant et aux intervenantes et intervenants. Ces questions portaient sur les besoins des élèves autochtones et la pertinence des objectifs de la mesure. De plus, les directions d'école ont été interrogées sur les priorités des règles d'allocation et leur lien avec les besoins prioritaires des élèves. L'intérêt à déposer une demande a également été sondé.

Les besoins prioritaires des élèves autochtones

Les besoins des élèves autochtones jugés prioritaires par le plus grand nombre de répondantes et répondants sont les mêmes dans les trois groupes. Ceux que plus de 60 % considèrent comme prioritaires concernent la lecture et l'écriture, la motivation scolaire, la consolidation de la langue d'enseignement, les attitudes positives envers l'école, les méthodes de travail et une image de soi positive. Les compétences en mathématique et la mise à niveau disciplinaire sont des besoins jugés prioritaires par moins de 60 % des répondantes et répondants, le personnel enseignant étant le groupe le moins nombreux à les considérer ainsi. Les besoins jugés prioritaires par le plus petit nombre de répondants concernent les habiletés à travailler en équipe et les outils technologiques (tableau 1).

Les répondants et les répondantes avaient la possibilité de mentionner d'autres besoins que ceux énumérés dans les questionnaires. De plus, dans le rapport sur l'utilisation de l'allocation, il est possible d'indiquer des besoins des élèves. Ceux mentionnés le plus souvent sont l'apprentissage du français, langue seconde et la résolution de problèmes en mathématique. Des problèmes de comportement et de respect du code de conduite de l'école, d'absentéisme, de consommation d'alcool et de drogues sont également soulevés. À plusieurs reprises, il est fait mention de la faiblesse de l'implication des parents.

Tableau 1

Besoins prioritaires des élèves autochtones, selon les directions d'école, le personnel enseignant, les intervenantes et intervenants

Besoins prioritaires des élèves autochtones	Proportion qui juge le besoin prioritaire		
	DE (N = 28)	Personnel enseignant (N = 228)	Intervenants (N = 46)
Compétences linguistiques			
Consolidation de la langue d'enseignement (activités sur la prononciation, l'acquisition de vocabulaire, etc.)	67,8	78,0	76,0
Apprentissage scolaire			
Amélioration ou consolidation de la compétence en lecture	87,7	84,6	80,4
Amélioration ou consolidation de la compétence en écriture	87,7	80,3	80,4
Mise à niveau disciplinaire autre que pour les mathématiques	46,4	36,8	50,0
Amélioration ou consolidation des compétences en mathématique	57,1	40,8	56,5
Attitudes et méthodes de travail			
Amélioration ou consolidation de méthodes de travail ou d'étude	75,0	75,9	71,7
Amélioration ou consolidation des outils technologiques	14,3	16,2	18,4
Développement ou consolidation d'attitudes positives envers l'école	71,4	71,5	67,4
Amélioration ou consolidation des habiletés à travailler en équipe	28,6	36,0	37,0
Amélioration de la motivation scolaire	82,1	80,7	84,8
Caractéristiques personnelles			
Activités pour faciliter l'adaptation à la vie scolaire	60,7	45,2	54,3
Développement ou consolidation d'une image de soi positive (estime de soi, autonomie)	78,6	62,3	67,4
Développement ou consolidation du respect du code de conduite (tenue, langage, respect des lieux)	50,0	66,2	52,2

Source : MELS, questionnaires destinés aux directions d'école, au personnel enseignant et aux intervenantes et intervenants, 2009.

La pertinence des objectifs de la mesure

Les objectifs de la mesure sont jugés pertinents par les trois groupes, à l'exception d'un très petit nombre d'enseignantes et d'enseignants qui se disent en désaccord. Le degré d'adhésion aux objectifs est plus nuancé chez le personnel enseignant, qui est toujours plus nombreux que les deux autres groupes à se dire d'accord plutôt que tout à fait d'accord avec les assertions présentées (tableau 2).

Tableau 2

Degré d'adhésion à la pertinence des objectifs de la mesure, de la part des directions d'école, du personnel enseignant, des intervenantes et intervenants

Degré d'adhésion à la pertinence des objectifs	Proportion des répondants		
	DE (N = 28)	Personnel enseignant (N = 228)	Intervenants (N = 46)
Permettre à un plus grand nombre d'élèves autochtones d'acquérir un profil scolaire comparable au profil scolaire moyen des élèves de l'école qu'ils fréquentent			
Tout à fait d'accord	67,9	37,7	67,4
D'accord	25,0	49,1	30,4
En désaccord	-	8,3	2,2
Permettre à un plus grand nombre d'élèves autochtones de consolider la maîtrise de la langue d'enseignement			
Tout à fait d'accord	67,9	47,8	67,4
D'accord	28,6	42,1	30,4
En désaccord	-	6,2	2,2
Permettre une mise à niveau disciplinaire à un plus grand nombre d'élèves autochtones			
Tout à fait d'accord	53,6	40,4	56,5
D'accord	35,7	46,1	41,3
En désaccord	-	7,9	2,2
Permettre l'adaptation à la vie scolaire à un plus grand nombre d'élèves autochtones			
Tout à fait d'accord	64,3	40,8	67,4
D'accord	25,0	49,8	28,3
En désaccord	-	7,8	4,3

Source : MELS, questionnaires destinés aux directions d'école, au personnel enseignant et aux intervenantes et intervenants, 2009.

Presque toutes les directions d'école qui, dans la plupart des cas, sont les personnes qui peuvent susciter un projet, considèrent que l'ordre des priorités est en lien avec les besoins prioritaires des élèves. Elles sont tout aussi nombreuses à juger que les priorités de la mesure suscitent l'intérêt pour faire une demande d'allocation (tableau 3).

Tableau 3**Opinions des directions d'école sur la mesure**

Degré d'adhésion à la mesure	Énoncés	
	L'ordre des priorités est en lien avec les besoins des élèves (N = 28) %	Les priorités suscitent l'intérêt pour faire une demande d'allocation (N = 28) %
Tout à fait d'accord	42,9	53,6
D'accord	42,9	39,3
En désaccord	7,1	3,6

Source : MELS, questionnaire destiné aux directions d'école, 2009.

CONSTATS

La mesure sur la *Réussite éducative des élèves autochtones*⁶ vise à faire acquérir à ces élèves un profil scolaire comparable à celui des élèves de l'école qu'ils fréquentent. Elle comprend trois priorités d'intervention : la maîtrise de la langue d'enseignement, la mise à niveau disciplinaire et les difficultés d'adaptation à la vie scolaire. Le financement de la mesure est fait par une allocation supplémentaire aux commissions scolaires. Un montant de 1 800 000 \$ est réservé annuellement pour cette mesure.

Les élèves autochtones, qu'ils vivent ou non dans une réserve et qui fréquentent une école d'une commission scolaire autre que les commissions scolaires Crie et Kativik et l'école des Naskapis, sont admissibles à la mesure.

Les directions d'école, le personnel enseignant et les intervenants et intervenantes confirment globalement la pertinence de la mesure et de ses priorités d'intervention. La première priorité qui concerne les compétences linguistiques est un besoin jugé prioritaire par une très grande majorité de répondantes et répondants qui sont moins nombreux à porter ce jugement sur la mise à niveau disciplinaire qui est la deuxième priorité de la mesure.

6 *Réussite éducative des élèves autochtones.*

3

GESTION DE LA MESURE ET SOUTIEN DU MELS

La Direction des affaires autochtones est responsable de la gestion ministérielle de la mesure. Elle est assistée par les Services à la communauté anglophone et les directions régionales concernées. Les commissions scolaires et les écoles sont responsables de la production de la demande d'allocation, du rapport sur son utilisation et de la réalisation des projets.

3.1 LA PROMOTION DE LA MESURE

Lors de l'élaboration de la mesure en 2004-2005, les directions régionales du Ministère et des commissions scolaires ont été consultées. Certaines écoles qui vivaient les problèmes décrits au chapitre précédent et qui tentaient d'intervenir l'ont également été. Lors de l'adoption de la mesure, la promotion s'est faite de bouche à oreille et par les contacts que les directions régionales ont établis avec les commissions scolaires. Par la suite, la plupart des projets étant reconduits chaque année, il n'a pas été nécessaire de faire une promotion officielle de la mesure.

3.2 LE PROCESSUS D'ALLOCATION DES RESSOURCES

3.2.1 LA DEMANDE D'ALLOCATION

L'allocation des ressources est basée sur une demande qui doit comporter la description du projet, ses objectifs, les résultats attendus et les éléments que l'on compte mettre en place. Les écoles participantes, le nombre et le nom des élèves visés doivent être indiqués, de même que les besoins en ressources humaines, leur coût ainsi que le montage financier et l'aide financière demandée au Ministère. À la fin de l'année scolaire, un rapport sur l'utilisation de l'allocation et la réalisation du projet doit être présenté. Ce rapport est une condition essentielle pour pouvoir déposer une demande pour une année suivante⁷. Le principe sur lequel repose cette exigence est qu'on ne subventionne pas un projet déjà en cours sans avoir des informations sur sa réalisation et l'utilisation des sommes qui ont été accordées.

Dans la plupart des cas, un projet concerne une école. La demande est préparée par la direction d'école, tout comme le rapport sur l'utilisation de l'allocation. Une commission scolaire peut donc transmettre plusieurs demandes. Toutefois, elle peut en présenter une seule pour plusieurs de ses écoles. Il est aussi possible que quelques écoles se groupent pour faire une seule demande.

⁷ Les formulaires de demande et de rapport sur l'utilisation sont en annexe.

3.2.2 LE CHEMINEMENT DES DEMANDES

Les commissions scolaires envoient les formulaires aux directions régionales ou au Service à la communauté anglophone, qui les vérifient, les font compléter, au besoin, et les acheminent à la Direction des affaires autochtones. La date d'envoi des demandes n'est pas toujours respectée. Des rappels doivent être faits aux responsables des projets pour vérifier s'ils comptent reconduire la demande et pour qu'ils la produisent ainsi que le rapport sur l'utilisation de l'allocation. Les formulaires sont généralement transmis à la fin du mois de juin.

3.2.3 LE MÉCANISME DE SÉLECTION DES PROJETS

La sélection des projets est faite par un comité formé de représentantes et représentants de la Direction des affaires autochtones, du Service à la communauté anglophone et des directions régionales de l'Abitibi-Témiscamingue et de la Côte-Nord. Cette composition avait été déterminée dans le document de présentation de la mesure⁸. Toutefois, la Direction des affaires autochtones estime que la Direction régionale de la Mauricie devrait être présente, compte tenu du nombre important de projets dans ses deux commissions scolaires.

Tous les projets sont étudiés en même temps. La Direction des affaires autochtones prépare un tableau des demandes et des rapports sur l'utilisation et l'envoi à chaque membre du comité, accompagné d'une copie des formulaires reçus. La réunion pour sélectionner les projets et les montants qui seront accordés se fait par conférence téléphonique. Les décisions se prennent par consensus des membres du comité. Lorsqu'une commission scolaire présente plusieurs projets, une décision est prise pour chacun.

L'opération terminée, les décisions sont transmises par téléphone aux commissions scolaires et confirmées par une lettre officielle. L'opération prend environ trois semaines, et sa mise en marche est dépendante du moment où tous les formulaires sont disponibles. Elle est généralement terminée à la mi-juillet⁹.

3.2.4 LES CRITÈRES DE SÉLECTION DES PROJETS ET D'ATTRIBUTION DE L'ALLOCATION BUDGÉTAIRE

Le comité de sélection n'a pas établi de critères formels de sélection des projets et d'attribution de l'allocation budgétaire. Toutefois, ses membres s'entendent sur les éléments qu'ils jugent importants et sur lesquels le comité appuie ses décisions.

8 *Réussite éducative des élèves autochtones*, p. 5.

9 Pour donner une réponse plus tôt aux commissions scolaires, la Direction des affaires autochtones souhaiterait recevoir les formulaires en mai, mais les milieux scolaires préfèrent attendre la fin de l'année scolaire pour les préparer.

Si le formulaire de demande est incomplet, il peut être retourné à la commission scolaire pour obtenir davantage d'informations, ce que font quelquefois les directions régionales ou le Service à la communauté anglophone. Dans les situations où le formulaire de demande demeure incomplet, deux solutions ont été mentionnées : soit le projet est rejeté, soit la subvention est diminuée par rapport à celle de l'année précédente.

Pour être acceptée, la demande doit comporter la description des objectifs et des interventions qui concernent les compétences linguistiques. Elle doit être suffisamment détaillée pour que le comité de sélection puisse apprécier la valeur des interventions que l'on veut réaliser. Lorsqu'il s'agit d'un projet d'une certaine envergure, par exemple de 50 000 \$ ou plus, la demande doit être plus étoffée qu'une demande d'allocation pour quelques élèves. Chaque année, les projets en cours ont été considérés en priorité. Toutefois, cette pratique a été abandonnée pour le choix des projets de l'année 2009-2010 et, dorénavant, tous les projets présentés seront considérés sur un pied d'égalité.

La décision de retenir un projet est basée sur la demande et le rapport sur l'utilisation de l'allocation lorsqu'il s'agit d'un renouvellement. Les informations disponibles sont assez succinctes dans bien des cas, et le comité de sélection n'a pas d'informations sur ce qui se passe sur le terrain. Tous les projets jugés admissibles sont retenus pour financement. Cependant, comme le montant des demandes excède de beaucoup les sommes disponibles, l'allocation qui sera accordée est pratiquement toujours en deçà de la demande. Elle est liée au nombre d'élèves visés et à la présentation du projet. On est particulièrement attentif au lien entre le type de ressources humaines demandé et l'activité qui sera mise en place. Par exemple, certaines interventions, telles que l'encadrement d'ateliers de lecture ou la supervision d'une période de devoirs, ne requièrent pas les services d'un spécialiste en orthopédagogie. On attache aussi de l'importance au lien entre le volume de ressources humaines demandé et le nombre d'élèves visés, afin d'éviter que la mesure ne finance des interventions qui ne concerneraient pas uniquement les élèves autochtones.

Le prorata du financement par élève est pris en compte. Selon la règle budgétaire, le montant maximal par élève est de 2 000 \$. S'il y a un seul élève, ce montant sera facilement accordé. Par contre, le montant par élève d'un projet où il y a beaucoup d'élèves peut être plus faible que celui qui en concerne un très petit nombre, parce qu'il peut y avoir une rationalisation des services offerts. Plusieurs projets bénéficient d'une autre source de financement que l'allocation ministérielle. Dans bien des cas, la commission scolaire participe au financement du projet. Cette situation n'entraîne pas une diminution de l'allocation supplémentaire accordée.

3.3 L'OPINION DES DIRECTIONS DES SERVICES ÉDUCATIFS ET DES DIRECTIONS D'ÉCOLE SUR LE PROCESSUS D'ALLOCATION DE LA MESURE

Tout en étant plus de 80 % à être globalement d'accord avec un énoncé sur la facilité à respecter les règles administratives de l'allocation budgétaire, les directions des services éducatifs et les directions d'école nuancent leur opinion en étant beaucoup plus nombreuses à être d'accord plutôt que tout à fait d'accord. L'opinion des directions d'école est semblable en ce qui concerne la facilité à remplir les questionnaires (tableaux 4 et 5).

Les deux tiers des directions des services éducatifs estiment que le délai entre la demande d'allocation et sa confirmation est suffisant pour mettre en œuvre les activités nécessaires au démarrage du projet. Par contre, les directions d'école sont un peu moins nombreuses à être de cet avis, soit 60 %.

Tableau 4

Appréciation de la facilité à respecter les règles administratives de l'allocation budgétaire par les directions des services éducatifs et les directions d'école

Les règles administratives sont faciles à respecter (date de tombée, complétion des formulaires, déclaration d'effectif)	DSE (N = 18) %	DE (N = 28) %
Tout à fait d'accord	27,8	17,9
D'accord	55,6	71,4
En désaccord	16,7	3,6
Ne sais pas	-	7,1

Source : MELS, questionnaires destinés aux directions des services éducatifs et aux directions d'école, 2009.

Tableau 5

Appréciation de la facilité à remplir les formulaires, selon les directions d'école

Énoncés	DE (N = 28) %
Le formulaire de demande d'allocation est facile à remplir	
Tout à fait d'accord	21,4
D'accord	57,1
En désaccord	10,7
Ne sais pas	10,7
Le rapport sur l'utilisation de l'allocation est facile à produire	
Tout à fait d'accord	21,4
D'accord	67,9
En désaccord	3,6
Ne sais pas	7,1

Source : MELS, questionnaire destiné aux directions d'école, 2009.

3.4 L'EXAMEN DES FORMULAIRES SUR LESQUELS REPOSE L'ALLOCATION DES RESSOURCES

L'allocation accordée pour la réalisation des projets reposant sur la demande d'allocation et le rapport sur son utilisation, il est important d'examiner la qualité des informations fournies dans les deux formulaires. Les remarques qui suivent sont basées sur l'entrevue avec la responsable de la mesure à la Direction des affaires autochtones et sur l'analyse des formulaires de l'année 2008-2009.

3.4.1 LE FORMULAIRE DE DEMANDE

La personne qui prépare la demande doit fournir les trois types d'informations qui suivent.

- **La description du contenu du projet et des éléments que l'on compte mettre en place.** L'analyse des formulaires de demande montre que dans plusieurs cas, la description du projet est faible, que les liens ne sont pas toujours établis entre le diagnostic, les objectifs poursuivis et le plan de réussite de l'école. Par contre, la description des éléments que l'on veut mettre en place est plus précise. Il appert que les responsables des projets, la plupart du temps les directions d'école, savent concrètement ce qu'elles veulent faire, mais qu'elles ne sont pas très habiles à le libeller. Selon la responsable de la mesure à la Direction des affaires autochtones, les projets seraient de meilleure qualité que ce qui est présenté dans plusieurs demandes. De plus, comme ce sont les mêmes écoles qui présentent des projets d'année en année, les demandes deviennent plus routinières et moins bien documentées.
- **Le nombre d'élèves visés par un projet, leur nom et leur code permanent.** Cette information permet d'exercer un certain contrôle sur le nombre d'élèves, critère important de l'allocation. Au moment de l'examen des demandes, elle permet aussi de vérifier si des élèves sont inscrits dans plusieurs projets. Toutefois, il n'y a pas de vérification de leur présence dans la Déclaration de l'effectif scolaire (DCS) du MELS. La préparation de la banque de données sur les élèves visés pour les projets de 2008-2009 a permis de constater des lacunes dans la quantité et la qualité des informations transmises dans plusieurs demandes. C'est le cas notamment de l'absence de données portant sur les noms et les codes permanents de 449 des 1 776 élèves touchés par des demandes d'allocation de l'année 2008-2009. L'écart entre les nombres inscrits dans les demandes et le dénombrement des élèves est problématique.
- **Le montage financier.** Le coût des ressources humaines prévues, le coût total du projet, la contribution de l'école ou de la commission scolaire, la contribution d'autres sources et l'aide financière demandée au Ministère doivent être indiqués. Dans plusieurs formulaires, ces informations ne sont pas fournies correctement et le comité de sélection doit les clarifier.

3.4.2 LE RAPPORT SUR L'UTILISATION DE L'ALLOCATION

La personne qui prépare le rapport doit fournir deux types d'informations :

- **Des informations financières.** Elles portent sur le montant alloué par le Ministère pour les ressources humaines, les autres sources de revenus, le budget global, les dépenses pour les ressources humaines financées par l'allocation ministérielle et, éventuellement, le montant non utilisé. Le cas échéant, ce montant est inclus dans le calcul de l'allocation de l'année suivante. L'examen des rapports a montré que dans certains, il y a confusion entre les différentes sources de financement et que des dépenses qui sont dites financées par l'allocation du MELS excèdent le montant réellement alloué. Cette incompréhension du financement n'est pas généralisée. Cependant, il n'est pas possible d'établir strictement ce qui a été fait avec l'allocation du MELS, alors qu'il s'agit là de la raison pour laquelle ces informations sont demandées.
- **La réalisation du projet.** Les informations demandées portent sur la réalisation du projet dans sa totalité, le nombre d'élèves touchés et les raisons si l'on n'a pas rejoint tous les élèves visés, les effets du projet, notamment sur les compétences linguistiques, le classement des élèves visés par rapport aux autres élèves de l'école et les nouveaux besoins des élèves autochtones. Cette partie du formulaire est remplie de manière plus ou moins détaillée selon les rapports et, généralement, elle ne comporte pas d'informations chiffrées sur les effets du projet. De plus, l'analyse des rapports sur l'utilisation de l'allocation a montré que la compréhension de certaines questions n'est pas univoque : par exemple, pour certains la réalisation d'un projet dans sa totalité s'applique à la mise en place des interventions prévues, tandis que pour d'autres, c'est l'atteinte des objectifs qui avaient été fixés.

3.5 LE SUIVI DE L'APPLICATION DE LA MESURE PAR LA DIRECTION DES AFFAIRES AUTOCHTONES

La Direction des affaires autochtones n'a pas d'autres sources d'informations sur l'efficacité des interventions que ce qui est inscrit dans les rapports sur l'utilisation de l'allocation. Comme on le verra au chapitre 7, les informations sur les effets de la mesure sont surtout des observations et des remarques, plutôt que des données sur l'atteinte des objectifs. En conséquence, la Direction ne peut utiliser cette source d'information pour rendre compte des effets de la mesure. Lors de l'examen des demandes, on constate que des élèves sont inscrits durant plusieurs années au projet de leur école, mais on n'a aucune information qui permettrait de juger de l'amélioration de leurs compétences et, donc, de l'efficacité de la mesure.

Pour tenter de remédier à cette situation, à la fin de l'année scolaire 2005-2006, la Direction des affaires autochtones avait demandé aux directions des écoles qui avaient réalisé un projet de remplir un formulaire portant sur le rendement des élèves autochtones et des élèves de l'ensemble de l'école au regard des compétences en langue d'enseignement et en mathématique. Très peu de directions l'ont fait. De plus, parmi celles qui l'ont rempli, l'interprétation des informations à fournir n'était pas univoque. Devant ces résultats peu satisfaisants, cette tentative d'évaluer les effets de la mesure n'a pas eu de suite.

La Direction des affaires autochtones examine avec ses partenaires un moyen d'améliorer le suivi de la mesure et les rapports sur l'utilisation de l'allocation, particulièrement en ce qui concerne le plan financier.

3.6 LE SOUTIEN DU MINISTÈRE

Interrogées sur le soutien du MELS, plus de 90 % des directions des services éducatifs disent qu'il est facile d'obtenir des informations de leur direction régionale sur la mesure. Les directions d'école sont un peu moins nombreuses à être de cet avis, soit 78 %. Toutefois, près de 20 % ne sont pas en mesure de répondre à la question, ce qui laisse supposer que les interlocuteurs des directions régionales sont surtout les directions des services éducatifs des commissions scolaires (tableau 6).

Plus de 85 % des directions d'école considèrent que le soutien de la direction régionale (DR) pour remplir les formulaires est suffisant. Elles sont toutefois plus nombreuses à se dire d'accord plutôt que tout à fait d'accord (tableau 7).

Tableau 6

Appréciation de la facilité à obtenir de l'information de la DR, de la part des directions des services éducatifs et des directions d'école

Il est facile d'obtenir de l'information sur la réussite éducative des élèves autochtones de la part de la DR	DSE (N = 18) %	DE (N = 28) %
Tout à fait d'accord	55,6	32,1
D'accord	38,9	46,4
En désaccord	5,6	3,6
Ne sais pas	-	17,9

Source : MELS, questionnaires destinés aux directions des services éducatifs et aux directions d'école, 2009.

Tableau 7

Appréciation du soutien de la DR pour remplir les formulaires, de la part des directions d'école

Le soutien de la DR pour aider à remplir les formulaires est suffisant	Directions d'école (N = 28) %
Tout à fait d'accord	22,7
D'accord	63,6
En désaccord	13,6

Source : MELS, questionnaire destiné aux directions d'école, 2009.

CONSTATS

La gestion de la mesure est sous la responsabilité de la Direction des affaires autochtones (DAA), assistée du Service à la communauté anglophone et des directions régionales concernées.

Lors de l'implantation de la mesure, sa promotion s'est faite de bouche à oreille et par des contacts des directions régionales avec les commissions scolaires. Pratiquement tous les projets sont reconduits chaque année, ce qui diminue les besoins de promotion.

L'allocation budgétaire découle d'une demande de la part des écoles intéressées et d'un rapport sur son utilisation pour poursuivre un projet une année subséquente. Un comité de sélection étudie les demandes. Le processus de sélection est alourdi par le fait que toutes les demandes ne sont pas envoyées au MELS au moment prévu et que certaines ne comportent pas toutes les informations requises.

Toutes les demandes jugées admissibles reçoivent du financement. Il est lié au nombre d'élèves visés, à la présentation du projet et au lien entre le type de ressources humaines demandé et l'activité qui sera mise en place.

Les directions des services éducatifs des commissions scolaires et les directions d'école se disent satisfaites du processus d'attribution des ressources. Le soutien offert par les directions régionales est jugé adéquat par les deux groupes.

Certaines parties des formulaires de demande d'allocation et du rapport sur son utilisation sont imprécises ou incomplètes, particulièrement celles qui concernent le dénombrement des élèves visés par les projets, les effets du projet sur les compétences linguistiques et l'utilisation de l'allocation ministérielle. Il est possible que le peu de réponses «tout à fait d'accord» sur la facilité à remplir les formulaires explique les lacunes observées.

4 APPLICATION DE LA MESURE

La description de l'application de la mesure dans ce chapitre porte sur les projets eux-mêmes, les élèves visés lors de la demande d'allocation qui est faite en juin de l'année scolaire précédant la réalisation du projet et le financement.

La mesure est en application depuis l'année 2004-2005. La description que l'on en fait dans ce chapitre est parcellaire, compte tenu des faiblesses des demandes d'allocation et des rapports sur son utilisation signalées précédemment. Certaines informations sont disponibles pour les cinq années, d'autres pour une ou deux seulement. Les données de l'année 2008-2009 sont les plus utilisées parce qu'elles sont de bonne qualité et que ce que l'on constate cette année-là peut s'appliquer aux précédentes. En effet, lorsqu'une école commence un projet, elle le poursuit les années suivantes. Par exemple, tous les projets qui ont été subventionnés en 2006-2007 ont été reconduits en 2008-2009.

4.1 VUE D'ENSEMBLE DE L'APPLICATION DE LA MESURE

Durant les cinq années d'application de la mesure, le nombre de projets a plus que doublé, passant de 25 à 53. Le nombre de ceux destinés à l'éducation préscolaire et au primaire est resté stable au fil des ans, mais il y a eu augmentation du nombre de projets destinés au secondaire et de ceux destinés au primaire et au secondaire. Dans cette dernière catégorie, quelques projets concernent des écoles qui dispensent les trois ordres d'enseignement et d'autres regroupent des écoles qui offrent le primaire ou le secondaire. Le nombre de commissions scolaires ayant des projets dans leurs écoles est passé de 18 à 22. Depuis 2006-2007, un peu plus des trois quarts des projets concernent des écoles francophones, les autres, des écoles anglophones (tableau 8).

Le nombre d'élèves visés est passé de 1 490 en 2006-2007 à 1 776 en 2008-2009. La croissance a été particulièrement importante au cours de la dernière année (tableau 8).

Tableau 8**Projets et élèves visés, 2006-2007, 2007-2008, 2008-2009**

Années	Projets						Nombre de commissions scolaires	Nombre d'élèves
	Nombre	Secteur linguistique		Ordre d'enseignement				
		Français	Anglais	Éd. préscolaire et ens. primaire	Secondaire	Éd. préscolaire et ens. primaire et secondaire		
2006-2007	46	35	11	28	12	6	18	1 490
2007-2008	47	36	11	27	13	7	20	1 572
2008-2009	53	41	12	28	17	8	22	1 776

Source : MELS, formulaires de demande d'allocation, 2006-2007, 2007-2008, 2008-2009 et bilans de la DAA.

Le budget de la mesure 30108-B était de 1,5 M\$ lors de son implantation en 2004-2005. En 2005-2006, il a été augmenté à 1,8 M\$ et il est resté à ce niveau. Depuis 2006-2007, il représente 60 % des montants demandés par les commissions scolaires (tableau 9). L'augmentation du nombre de projets liée à la stabilité du budget consacré à la mesure a des conséquences. Une proportion non négligeable des quatre groupes sondés dit que la limite du budget est un obstacle à la réalisation du projet (tableaux 33 et 34) : selon sept rapports sur l'utilisation de l'allocation, à cause d'un manque de financement, un des éléments n'a pas été réalisé ou le temps prévu pour les interventions a été écourté.

Depuis 2006-2007, l'allocation moyenne par élève et par projet a diminué, surtout en 2008-2009, année où il y a eu une bonne augmentation du nombre de projets et d'élèves.

Tableau 9**Financement des projets, 2006-2007, 2007-2008, 2008-2009**

Années	Allocation			Allocation moyenne par élève \$	Allocation moyenne par projet \$
	Demandée \$	Reçue \$	Proportion de la demande acceptée		
2006-2007	2 944 492	1 800 000	61,1	1 208	39 130
2007-2008	2 957 014	1 800 000	60,8	1 145	38 297
2008-2009	2 978 254	1 800 000	60,4	1 013	33 962

Source : MELS, formulaires de demande d'allocation, 2006-2007, 2007-2008, 2008-2009 et bilans de la DAA.

4.2 L'APPLICATION DE LA MESURE EN 2008-2009

4.2.1 LES PROJETS

La répartition des projets dans les régions administratives suit globalement celle des communautés autochtones sur le territoire du Québec. Elle est la suivante¹⁰ :

Côte-Nord	11
Abitibi-Témiscamingue	10
Mauricie	9
Nord-du-Québec	7
Gaspésie-Îles-de-la-Madeleine	5
Saguenay-Lac-Saint-Jean	3
Montérégie	3
Montréal	2
Laval	1
Laurentides	1
Outaouais	1

La répartition des projets entre les ordres d'enseignement n'est pas la même dans les milieux francophone et anglophone. Des 41 projets concernant des écoles francophones, 61 % visaient l'éducation préscolaire et le primaire, 27 % le secondaire, et 12 % les trois ordres d'enseignement. Des 12 projets du milieu anglophone, 25 % concernaient l'éducation préscolaire et le primaire, 50 % le secondaire, et 25 % les trois ordres d'enseignement (tableau 10).

Comme un projet peut concerner plus d'une école, il a semblé intéressant d'examiner la situation quant au nombre d'écoles qui en bénéficient. Les 53 projets concernaient 81 écoles : 46 en visaient une seule, et 7 en ont touché 29. Dans le secteur francophone, il y a moins de projets groupant plus d'une école que dans le secteur anglophone, puisque le nombre moyen d'écoles par projet est de 1,3 dans le premier et de 2,2 dans le second (tableaux 10 et 11).

¹⁰ Les écoles des commissions scolaires anglophones ont été classées dans la région administrative où elles sont situées lorsqu'il s'agit de projets d'écoles et dans celle où se situe le siège social lorsqu'il s'agit de projets de commissions scolaires.

Tableau 10**Application de la mesure, 2008-2009**

Secteur linguistique	Nombre d'écoles	Ordre d'enseignement des projets	Projets		Élèves		Financement	
			Nombre	%	Nombre	%	\$	%
Francophone	55	Éd.préscolaire et ens. primaire	25	60,9	486	46,2	588 000	55,2
		Secondaire	11	26,8	384	36,5	356 000	33,4
		Éd. préscolaire, ens. primaire et secondaire	5	2,4	181	17,2	121 000	11,4
		Total du secteur	41	77,6¹¹	1 051	59,2¹¹	1 065 000	59,2¹¹
Anglophone	26	Éd. préscolaire et ens. primaire	3	25,0	139	19,1	180 000	24,5
		Secondaire	6	50,0	228	31,4	230 000	31,3
		Éd. préscolaire et ens. primaire et secondaire	3	25,0	358	49,4	325 000	44,2
		Total du secteur	12	22,6¹¹	725	40,8¹¹	735 000	40,8¹¹
Ensemble	81	Éd. préscolaire et ens. primaire	28	52,8	625	35,2	768 000	42,7
		Secondaire	17	32,0	612	34,5	586 000	32,6
		Éd. préscolaire et ens. primaire et secondaire	8	15,0	539	30,3	446 000	24,8
		Total des projets	53		1 776		1 800 00	

Source : MELS, bilan de la DAA et formulaires de demande d'allocation, 2008-2009.

11 Il s'agit du pourcentage du total du secteur par rapport au total des projets.

Tableau 11**Nombre de projets et d'écoles, 2008-2009**

Nombre de projets	Écoles	
	Nombre d'écoles par projet	Nombre d'écoles
46	1	46
1	2	2
3	3	9
1	5	5
1	8	8
1	11	11
Total de projets 53		Total d'écoles 81

Source : MELS, formulaires de demande d'allocation, 2008-2009.

4.2.2 LES ÉLÈVES VISÉS

Au cours de l'année 2008-2009, les 1 776 élèves visés par la mesure se répartissent à peu près également entre des projets concernant l'éducation préscolaire et le primaire 35,2 %, et le secondaire 34,4 %. Quant aux 30,3 % restants, ils fréquentaient l'éducation préscolaire, le primaire ou le secondaire dans des projets qui concernaient des écoles de plusieurs ordres d'enseignement. Parmi les élèves visés, 60 % étaient au secteur francophone et 40 % au secteur anglophone. Lorsque l'on considère les élèves de chaque secteur linguistique selon l'ordre d'enseignement des projets auxquels ils sont rattachés, on constate que dans le secteur francophone, le plus grand nombre participent à des projets de l'éducation préscolaire et du primaire, alors que dans le secteur anglophone ce sont les projets qui concernent les trois ordres d'enseignement qui en visent le plus (tableau 10).

Tous les élèves qui ont été identifiés dans les demandes ne bénéficient pas des interventions. En effet, selon les rapports sur l'utilisation de l'allocation, près du quart des projets n'ont pas touché tous les élèves visés. Les raisons évoquées sont, par ordre d'importance : le retour de l'élève dans l'école de bande ou d'un territoire conventionné, des besoins moindres que lors de la présentation de la demande, le choix d'offrir des interventions aux élèves intégrés en classe ordinaire plutôt qu'à ceux qui sont dans une classe à effectif réduit, ce qui en a exclu quelques-uns, et finalement, le manque d'intérêt de l'élève pour participer à l'intervention offerte¹². Il faut signaler que des projets ont accueilli plus d'élèves que prévu à cause des nouveaux élèves. Dans ce cas, l'allocation ministérielle n'est pas modifiée. Ces informations montrent que les projets évoluent entre le moment où ils sont préparés, soit à la fin d'une année scolaire, et celui où ils sont mis en œuvre.

12 Cette dernière situation concerne des élèves du secondaire.

Le nombre d'élèves visés par un projet est très inégal, puisqu'il va de 1 à 230¹³. On constate que les deux tiers des projets visent 30 élèves ou moins, dont 28,3 % en ont 10 ou moins. Il y a donc beaucoup de projets qui concernent un très petit nombre d'élèves (tableau 12).

Tableau 12

Regroupement des projets selon le nombre d'élèves visés, 2008-2009

Nombre d'élèves	Nombre de projets	Proportion des projets (N = 53)
10 ou moins	15	28,3
11 à 20	10	18,8
21 à 30	11	20,7
31 à 50	5	9,4
61 à 80	7	13,2
81 à 100	3	5,6
Plus de 100 (120 et 230)	2	3,7

Source : MELS, formulaires de demande d'allocation et bilan de la DAA, 2008-2009.

4.2.3 LE FINANCEMENT

Le nombre de projets dans un secteur linguistique et dans chaque ordre d'enseignement n'influence pas la répartition des allocations budgétaires. On constate à la lecture du tableau 10, que la répartition de l'allocation dans chaque ordre d'enseignement et chaque secteur linguistique suit de très près celle des élèves. C'est donc le nombre de ces derniers qui l'influence. Cette situation est directement liée au maximum d'allocation par élève et aussi aux très grands écarts de leur nombre dans les projets.

4.2.4 SYNTHÈSE DE L'APPLICATION DE LA MESURE

Pour faire une comparaison de l'application de la mesure entre les ordres d'enseignement et entre les secteurs linguistiques, les données concernant les élèves visés et les allocations ont été ramenées sur une base unitaire de moyenne d'élèves par projet et d'allocation moyenne par élève et par projet. De plus, pour compléter ces informations, on a calculé la subvention moyenne d'un projet en fonction du nombre d'élèves qu'il comporte. Ces informations sont présentées aux tableaux 13 et 14.

13 Il s'agit d'un projet d'une commission scolaire qui concerne 5 écoles.

On constate que pour l'ensemble des projets, ce sont ceux qui concernent les trois ordres d'enseignement qui ont le nombre moyen d'élèves le plus élevé. Les projets destinés au secondaire viennent en deuxième lieu et ceux de l'éducation préscolaire et du primaire en troisième. Dans le secteur anglophone, les projets qui visent les trois ordres d'enseignement ont un nombre moyen d'élèves qui est le double de celui du secteur francophone. Dans les deux secteurs, le nombre moyen d'élèves est assez semblable dans les projets du secondaire. Dans les projets de l'éducation préscolaire et du primaire, il est beaucoup plus faible dans le secteur francophone que dans le secteur anglophone.

Le financement moyen par élève le plus élevé concerne les projets de l'éducation préscolaire et du primaire. Il est suivi de celui du secondaire et, en troisième lieu, de celui des trois ordres d'enseignement. Pour l'éducation préscolaire et l'enseignement primaire et secondaire, les différences entre les deux secteurs sont faibles, tout en étant à l'avantage du secteur anglophone. Pour les projets qui concernent les trois ordres d'enseignement, le financement moyen par élève est nettement plus élevé dans le secteur anglophone que dans le francophone. Cependant, tous ordres d'enseignement confondus, le financement moyen par élève est le même.

Les données du tableau 14 montrent bien que le financement moyen d'un projet est directement lié au nombre d'élèves qu'il vise, ce qui respecte la règle de l'allocation maximale de 2 000 \$ par élève. Toutefois, le financement moyen par élève est loin de ce maximum. On constate aussi que l'allocation moyenne par élève est plus élevée dans les projets qui en visent 10 ou moins que dans ceux qui en touchent plus.

Tableau 13

Données unitaires de l'application de la mesure, 2008-2009

Secteur linguistique	Ordre d'enseignement des projets	Nombre moyen d'élèves par projet	Allocation moyenne \$	
			Par élève	Par projet
Francophone	Éd. préscolaire et ens. primaire	19,4	1 209	23 520
	Secondaire	34,9	927	32 363
	Éd. préscolaire et ens. primaire et secondaire	60,3	668	24 200
	Total du secteur	25,6	1 013	25 975
Anglophone	Éd. préscolaire et ens. primaire	46,3	1 294	60 000
	Secondaire	38,0	1 008	38 333
	Éd. préscolaire et ens. primaire et Secondaire	119,3	907	108 333
	Total du secteur	60,4	1 013	61 250
Ensemble	Éd. préscolaire et ens. primaire	22,3	1 228	27 428
	Secondaire	36,0	957	34 470
	Éd. préscolaire et ens. primaire et Secondaire	67,3	827	55 750
	Total des secteurs	33,5	1 013	33 962

Source: MELS, bilan de la DAA, 2008-2009.

Tableau 14**Allocation moyenne selon le nombre d'élèves par projet**

Nombre d'élèves par projet	Projets		Élèves	
	Nombre	Allocation moyenne \$	Nombre	Allocation moyenne \$
10 ou moins	15	6 067	62	1 468
11 à 20	10	17 000	151	1 132
21 à 30	11	28 000	270	1 141
31 à 50	5	43 600	191	1 141
61 à 80	7	51 000	481	1 060
81 à 100	3	98 333	271	1 089
Plus de 100	2	189 000	350	1 029

Source: MELS, Bilan de la DAA 2008-02009

CONSTATS

De 2004-2005 à 2008-2009, le nombre de projets est passé de 25 à 53. Un peu plus des trois quarts concernent des écoles francophones, les autres, des écoles anglophones. C'est à l'éducation préscolaire et au primaire qu'il y a le plus grand nombre de projets. Ceux destinés au secondaire ont augmenté au cours des trois dernières années de l'application de la mesure de même que ceux qui concernent les trois ordres d'enseignement.

Le nombre élèves visés par les projets était de 1 490 en 2006-2007, de 1 572 en 2008-2009 et de 1 776 en 2008-2009. Le budget réservé à la mesure est passé de 1,5 M\$ en 2004-2005 à 1,8 M\$ en 2005-2006. Il est resté à ce niveau depuis. Pour les trois dernières années, il représente 60 % des montants demandés par les commissions scolaires. Cette réduction a des conséquences sur la réalisation des projets tels qu'ils avaient été prévus.

En 2008-2009, la majorité des projets du secteur francophone concernait l'éducation préscolaire et le primaire, et dans le secteur anglophone, le secondaire. Parmi les élèves visés, 60 % fréquentent le secteur francophone et 40 % le secteur anglophone. C'est dans les projets qui concernent les trois ordres d'enseignement que le nombre moyen d'élèves est le plus élevé, suivi de ceux visant le secondaire et, en troisième lieu, l'éducation préscolaire et le primaire.

Le financement des projets est directement lié au nombre d'élèves. Ce constat vaut pour chaque secteur linguistique et chaque ordre d'enseignement.

L'allocation moyenne par élève pour tous les projets et dans chaque secteur linguistique est de 1 013 \$. Elle n'est pas la même selon l'ordre d'enseignement, étant plus élevée à l'éducation préscolaire et au primaire qu'au secondaire et que dans les projets des trois ordres d'enseignement. Le nombre d'élèves visé par un projet influence aussi l'allocation moyenne par élève : c'est dans les projets de 10 ou moins qu'elle est la plus élevée. Cela montre qu'un niveau minimal de financement est nécessaire pour offrir un soutien particulier.

5 PROFIL DES ÉLÈVES PARTICIPANTS

La banque de données porte sur les élèves visés par les projets de l'année 2008-2009. Elle a été constituée en jumelant des informations de la déclaration de l'effectif scolaire (DCS) et les noms et codes permanents des élèves autochtones identifiés en juin 2008 dans les demandes d'allocation pour l'année 2008-2009. Pour être enregistrés dans la banque de données, ces élèves devaient être inscrits à l'école (et donc apparaître dans la DCS) en septembre 2008. Celles et ceux qui avaient été identifiés dans la demande d'allocation et qui ont quitté l'école où se déroule le projet, soit pour retourner dans l'école de bande ou parce qu'ils ont abandonné leurs études, ne sont pas inscrits dans la banque de données¹⁴. La constitution de cette banque a été faite pour deux raisons :

- L'analyse des données permet de connaître certaines caractéristiques des élèves autochtones qui, selon les écoles, ont besoin des interventions que procure la mesure. En ce sens, elle aide à juger de la pertinence de la mesure.
- Elle contribue à la connaissance de la population autochtone qui fréquente, à un moment où l'autre de sa scolarisation, le système public québécois à l'extérieur des commissions scolaires Crie et Kativik, de l'école pour les Naskapis et des écoles de bande.

La banque de données comprend 1 182 des 1 776 élèves visés lors des demandes. On sait que pour 449 d'entre eux les informations des demandes d'allocation étaient incomplètes et que les autres n'ont pas été retracés dans la DCS. Malgré cette faiblesse, il est apparu opportun d'inclure dans le rapport les informations qu'on en tire pour les raisons suivantes :

- La répartition des élèves de la banque de données dans les secteurs linguistiques (tableau 16) est quasi la même que celle des élèves de l'ensemble des projets (tableau 10).
- Des élèves de 49 des 53 projets sont dans la banque de données et elle comprend 66% des élèves visés en juin 2008, ce qui n'est pas négligeable.

En examinant les informations qui suivent, il est important de se rappeler qu'elles ne concernent pas tous les élèves autochtones qui peuvent fréquenter une commission scolaire mais seulement celles et ceux qui ont besoin d'interventions particulières pour réussir leurs études.

Le profil des élèves autochtones visés par la mesure comprend leurs caractéristiques personnelles et scolaires, et leur situation quant au retard scolaire et aux difficultés d'apprentissage ou de comportement déclarées dans leur dossier. Quelques comparaisons sont faites avec l'ensemble des élèves du secteur

14 Les écoles de bande ne sont pas obligées d'inscrire leurs élèves dans la DCS. Elles le font surtout pour les élèves du secondaire qui sont concernés par la sanction de leurs études.

des jeunes du Québec. Elles aident à mieux cerner la situation scolaire des élèves participant aux projets qui, rappelons-le, ne correspondent pas nécessairement à celle de l'ensemble des élèves autochtones qui fréquentent une école relevant d'une commission scolaire¹⁵.

En 2008-2009, parmi les élèves listés dans les demandes d'allocation en juin 2008, 64, soit 5,4 %, étaient inscrits dans d'autres écoles de commissions scolaires que celles où il y a des projets. Cependant, leurs noms ont été conservés dans la banque de données parce qu'au moment de la demande, ils avaient été repérés comme ayant besoin d'interventions particulières et qu'ils faisaient donc partie du groupe d'élèves visés par la mesure.

5.1 LES CARACTÉRISTIQUES PERSONNELLES DES ÉLÈVES

Les 1 182 élèves autochtones des projets de 2008-2009 sont répartis presque également entre le sexe féminin et le sexe masculin, soit 50,7 % de filles et 49,3 % de garçons. Le groupe linguistique le plus important est celui ayant l'anglais comme langue maternelle, suivi des francophones. Parmi les élèves déclarant une langue maternelle amérindienne, les Innus viennent en premier lieu, suivis des Cris, des Algonquins et des Attikameks (tableau 15).

Tableau 15

Langue maternelle des élèves visés par la mesure, 2008-2009

Langue maternelle	Élèves	
	Nombre	Proportion (N = 1 182)
Anglais	414	35,0
Français	220	18,6
Innu	213	18,0
Cri	123	10,4
Algonquin	96	8,1
Attikamek	84	7,1
Inuktitut	14	1,2
Mohawk	8	0,7
Autres	10	0,8
Total	1 182	100,0

Source : MELS, DCS, 2008-2009.

¹⁵ Les informations comparées ne sont pas pour la même année scolaire : 2006-2007 pour l'ensemble des élèves du Québec et 2008-2009 pour les élèves autochtones. On peut cependant les utiliser parce que dans l'ensemble du Québec, il y a peu de variations d'une année à l'autre et, qu'en conséquence, ce qui est constaté pour une année peut s'appliquer à une autre.

5.2 LES CARACTÉRISTIQUES SCOLAIRES DES ÉLÈVES

5.2.1 LANGUE D'ENSEIGNEMENT

La majorité des élèves autochtones inscrits dans la banque de données, soit 62,4 %, étudie en français, tandis que 37,5 % étudient en anglais. La répartition dans les secteurs linguistiques en fonction de la langue maternelle montre que les francophones et les anglophones étudient presque tous dans le secteur linguistique correspondant. Les Innus et les Attikameks étudient tous en français. Les Algonquins sont presque tous dans le secteur francophone. Les Cris se répartissent également entre les deux secteurs. Les Inuits sont un peu plus nombreux dans le secteur anglophone que dans le secteur francophone, et les Mohawks étudient tous en anglais (tableau 16).

Tableau 16

Répartition des élèves de chaque langue maternelle dans les secteurs linguistiques, 2008-2009

Langue maternelle	Proportion des élèves dans chaque secteur linguistique	
	Français	Anglais
Anglais (N = 414)	16,6	83,3
Français (N = 220)	95,5	4,5
Innu (N = 213)	100,0	
Cri (N = 123)	50,4	49,6
Algonquin (N = 96)	97,9	2,1
Attikamek (N = 80)	100,0	
Inuktitut (N = 14)	57,1	42,8
Mohawk (N = 8)		100,0
Autres (N = 10)	10,0	90,0
Total (N = 1 178)	62,4	37,5

Source : MELS, DCS, 2008-2009. Quatre élèves étudiaient en Inuktitut en 2008-2009. Ils ont été exclus de ce tableau.

5.2.2 ORDRE ET CYCLES D'ENSEIGNEMENT

Il y a très peu d'élèves visés par la mesure à l'éducation préscolaire, 3,9 %, une faible majorité, 51,1 %, au primaire et 44,9 % au secondaire. Dans le secteur francophone, il y a beaucoup plus d'élèves au primaire qu'au secondaire, ce qui est l'inverse dans le secteur anglophone (tableau 17).

Tableau 17**Répartition des élèves visés par la mesure dans les ordres d'enseignement, selon le secteur linguistique, 2008-2009¹⁶**

Secteur linguistique	Ordres d'enseignement					
	Éd. préscolaire		Primaire		Secondaire	
	N	%	N	%	N	%
Français (N = 736)	29	3,98	423	57,5	284	38,6
Anglais (N = 442)	17	3,8	179	40,4	246	55,6
Total (N = 1 178)	46	3,9	602	51,1	530	44,9

Source : MELS, DCS, 2008-2009.

Au primaire, il y a pratiquement le même nombre d'élèves au premier et au deuxième cycle, et un peu moins au troisième. Leur répartition dans les années de chaque cycle est à peu près la même aux deux premiers cycles et au deuxième, avec plus d'élèves dans la deuxième année que dans la première. Au troisième cycle, la répartition entre les deux années est plus égale (tableau 18).

Tableau 18**Répartition des élèves visés par la mesure dans chaque année des cycles du primaire, 2008-2009**

	Élèves dans chaque cycle		Nombre d'élèves dans chaque année du cycle	
	N	%		
1 ^{er} cycle	207	34,1	1 ^{re}	91
			2 ^e	116
2 ^e cycle	214	35,3	1 ^{re}	92
			2 ^e	122
3 ^e cycle	185	30,5	1 ^{re}	89
			2 ^e	96
Total du primaire	606	100,0		

Source : MELS, DCS, 2008-2009.

16 Ces données ne peuvent pas être comparées à celles du tableau 10 parce que, dans ce dernier, l'éducation préscolaire ne peut pas être séparée du primaire et qu'une partie importante des élèves sont dans le groupe d'écoles offrant l'éducation préscolaire, le primaire et le secondaire sans que l'on sache leur ordre d'enseignement.

Au secondaire, il y a pratiquement le même nombre d'élèves à chaque cycle. Dans le premier cycle, les élèves de la deuxième année sont un peu plus nombreux que ceux de la première. L'effectif du deuxième cycle diminue beaucoup chaque année, passant de 104 la troisième année à 75 la quatrième et à 55 la cinquième. La comparaison de cette situation avec celle de l'ensemble des élèves du Québec¹⁷ montre que la diminution du nombre d'élèves chaque année du deuxième cycle est plus importante chez les élèves visés par les projets que dans l'ensemble du secteur des jeunes. En effet, la diminution des premiers est de 27,9% entre la troisième et la quatrième année, et de 26,7% entre la quatrième et la cinquième année, alors que dans l'ensemble du Québec elle est de 8,9% entre la troisième et la quatrième année, et de 9,9% entre la quatrième et la cinquième année. Cette comparaison suggère qu'il y a beaucoup d'élèves autochtones visés par la mesure qui abandonnent leurs études avant de terminer le secondaire, et cela, dès la fin de la troisième année (tableau 19).

Tableau 19

Répartition des élèves visés dans chaque année des cycles du secondaire, 2008-2009

	Élèves dans chaque cycle		Nombre d'élèves dans chaque année du cycle	
	N	%		
1 ^{er} cycle	264	49,8	1 ^{re}	114
			2 ^e	150
2 ^e cycle	266	50,2	3 ^e	104
			4 ^e	75
			5 ^e	55
			Indéterminé ¹⁸	32
Total	530	100,0		

Source : MELS, DCS, 2008-2009.

5.2.3 SITUATION SCOLAIRE

La description de la situation scolaire des élèves porte sur l'importance de celles et ceux qui ont un plan d'intervention et le type de regroupement de ces élèves¹⁹. Le nombre d'élèves pour lesquels on dispose d'indications sur leurs difficultés ou déficiences, soit 3,8%, est trop faible pour que les données soient présentées ici. Signalons toutefois que la difficulté la plus fréquente au primaire est celle de la déficience langagière.

17 MELS, *Statistiques de l'éducation*, éd. 2008, calculs effectués à partir des données du tableau 2.2.6, p. 54. Les élèves de la formation professionnelle ne sont pas inclus dans ces données.

18 Ces élèves sont inscrits au 2^e cycle du secondaire sans que leur année soit précisée.

19 Les types de regroupements des élèves sont les catégories inscrites dans la DCS. L'information concernant l'inscription dans une classe de cheminement particulier n'était pas disponible au moment de la préparation de ce rapport.

À tous les ordres d'enseignement, la proportion d'élèves ayant un plan d'intervention est très élevée, soit 13 % à l'éducation préscolaire et environ le quart au primaire et au secondaire. Dans l'ensemble du Québec, ces proportions sont de 3,5 % à l'éducation préscolaire et d'environ 15 % au primaire et au secondaire (tableau 20).

Tous les élèves de l'éducation préscolaire qui ont un plan d'intervention sont en classe ordinaire. Au primaire, près de 80 % sont dans une classe ordinaire à 100 %, les autres étant principalement dans une classe spéciale hétérogène ou dans une classe ordinaire à plus de 50 %. Au secondaire, le regroupement des élèves ayant un plan d'intervention est plus diversifié : 41 % sont dans une classe ordinaire à 100 %, 41 % dans une classe spéciale hétérogène et 10,6 % dans une classe ordinaire à plus de 50 % (tableau 21).

Tableau 20

Proportion des élèves ayant un plan d'intervention

Ordre d'enseignement	Proportion des élèves visés ayant un plan d'intervention	Proportion des élèves québécois ayant un plan d'intervention
Éd. préscolaire	13,0	3,5
Primaire	23,8	14,4
Secondaire	28,6	15,9
Total	25,5	14,6

Source : MELS, DCS 2008-2009 pour les élèves visés, et pour les élèves de l'ensemble du Québec : *Statistiques de l'éducation*, éd. 2008. Les calculs ont été effectués à partir des données du tableau 2.2.3, p. 50. Les élèves de la formation professionnelle sont exclus des données.

Tableau 21

Type de regroupement des élèves ayant un plan d'intervention

Type de regroupement	Proportion des élèves dans chaque regroupement		
	Éd. préscolaire (N = 6)	Primaire (N = 144)	Secondaire (N = 151)
Classe ordinaire à 100 % Intégration à une classe ordinaire avec soutien à l'enseignant et à l'élève	100,0	79,9	41,4
Classe ordinaire à plus de 50 % Intégration à une classe ordinaire avec participation à une classe-ressource ou avec soutien à l'élève		7,6	10,6
Classe spéciale homogène Classe qui regroupe des élèves d'une seule grande catégorie de difficultés		1,4	2,6
Classe spéciale hétérogène Classe qui regroupe des élèves de plus d'une grande catégorie de difficultés		9,7	41,1
École spéciale École où plus de 50 % des élèves sont considérés comme en difficulté dans l'ordre d'enseignement des élèves en question		1,4	2,6
Scolarisation en centre d'accueil			2,0

Source : MELS, DCS 2008-2009.

5.2.4 RETARD SCOLAIRE

Le retard scolaire est estimé par rapport au cheminement scolaire normal d'un élève pour l'ensemble du Québec quant à l'âge et à la classe ou au cycle d'études. Par exemple, l'âge normal à l'éducation préscolaire est de 4 ou 5 ans, au premier cycle du primaire il est de 6 ou 7 ans, au deuxième cycle de 8 ou 9 ans, et au troisième, de 10 ou 11 ans. L'élève qui étudie dans un cycle et qui est plus âgé que l'âge normal est considéré comme ayant un retard. Les données disponibles permettent de calculer, pour chaque cycle, la proportion d'élèves visés par la mesure qui ont plus que l'âge normal et de les comparer avec les élèves de l'ensemble du Québec.

À l'éducation préscolaire, il y a 8,7% des élèves visés par la mesure qui sont plus âgés que l'âge normal puisqu'ils ont 6 ans. Au premier cycle du primaire 11,1% ont un retard, 13,1% au deuxième cycle et autant au troisième. Ces proportions d'élèves ayant un retard sont près de trois fois plus élevées que celles que l'on constate dans l'ensemble des élèves du Québec. Au premier cycle du secondaire, 26,1% des élèves des projets ont un retard, comparativement à 16,8% de l'ensemble des élèves du Québec. Au deuxième cycle, 15,7% des élèves visés ont un retard, contre 8,6% des autres élèves (tableau 22).

Tableau 22

Proportion d'élèves de l'éducation préscolaire, du primaire et du secondaire qui ont un retard

Ordre d'enseignement	Cycle d'enseignement	Proportion des élèves qui sont en retard	
		Autochtones	Ensemble du Québec
Éd. préscolaire		8,7	1,0
Primaire	1 ^{er} cycle	11,1	4,6
	2 ^e cycle	13,1	5,9
	3 ^e cycle	13,0	4,8
Secondaire	1 ^{er} cycle	26,1	16,8
	2 ^e cycle	15,7	8,6

Source : MELS, DCS 2008-2009 pour les élèves visés, et pour les élèves de l'ensemble du Québec, *Statistiques de l'éducation*, éd. 2008. Les calculs ont été effectués à partir des données du tableau 2.2.10, p. 60. Les élèves de la formation professionnelle sont exclus des données.

CONSTATS

Les 1 182 élèves visés par la mesure qui sont répertoriés dans la banque de données sont répartis presque également entre le sexe féminin et le sexe masculin. Le groupe linguistique le plus important est celui des anglophones, suivi des francophones. Parmi les élèves déclarant une langue maternelle amérindienne, les Innus viennent en premier lieu, suivis des Cris, des Algonquins et des Attikameks.

La majorité de l'ensemble de ces élèves étudie en français. Les Innus, les Attikameks et les Algonquins fréquentent le secteur scolaire francophone. Les Cris se répartissent également entre les deux secteurs, tandis que les Inuits sont un peu plus nombreux dans le secteur anglophone que dans le secteur francophone et que les Mohawk étudient tous en anglais.

Il y a très peu d'enfants visés par la mesure à l'éducation préscolaire comparativement au primaire, ce qui indique que très peu d'entre eux commencent leur fréquentation scolaire dans une école d'une commission scolaire. Au primaire, il y a un peu plus d'élèves qu'au secondaire.

L'effectif du deuxième cycle du secondaire diminue beaucoup de la troisième à la cinquième année, davantage que ce que l'on constate dans l'ensemble du Québec, ce qui suggère que l'abandon des études est élevé et qu'il commence à la fin de la troisième année du secondaire.

Les élèves visés par la mesure sont beaucoup plus nombreux que celles et ceux de l'ensemble des élèves du Québec à avoir un plan d'intervention, soit près du double au primaire et au secondaire. Ils sont également plus nombreux à avoir accumulé un retard scolaire à chacun des cycles du primaire et du secondaire. Dans l'ensemble, ces données montrent qu'ils sont nombreux à vivre une scolarisation difficile.

6 CARACTÉRISTIQUES DES PROJETS RÉALISÉS EN 2008-2009

Dans ce chapitre, on présente le contexte dans lequel se situent les projets, leurs objectifs et les interventions mises en place pour les réaliser, les catégories de ressources humaines qui y sont affectées et une appréciation du lien entre les besoins des élèves autochtones et les interventions. Les informations sont tirées des demandes d'allocation pour l'année 2008-2009, des rapports sur leur utilisation et des questionnaires aux directions des services éducatifs, aux directions d'école et aux intervenantes et intervenants.

6.1 LE CONTEXTE DES PROJETS

Dans les demandes d'allocation et dans des commentaires accompagnant les questionnaires de sondage, le contexte scolaire et socioéconomique des projets est brièvement décrit. Les principaux éléments mentionnés sont les suivants :

- Les compétences linguistiques des élèves concernant la langue d'enseignement sont très faibles et, pour certains, inexistantes. Le vocabulaire de base pour communiquer avec le personnel enseignant et les pairs n'est pas acquis. Les compétences en lecture et en écriture sont faibles, même chez ceux qui connaissent déjà la langue de l'école. Pour plusieurs élèves, le français est une troisième langue, puisque leur langue maternelle est autochtone et qu'ils utilisent aussi l'anglais dans la réserve.
- Chez les élèves inscrits à l'école anglaise, l'acquisition du français, langue seconde est un problème majeur.
- Les acquis dans les autres matières que les langues sont faibles lorsque les élèves arrivent à l'école en cours de scolarisation. Ils sont habituellement placés dans la classe qui correspond à leur âge, mais ils peuvent difficilement suivre le rythme du groupe.
- Les élèves autochtones ont de grandes difficultés à adopter des comportements compatibles avec la vie scolaire et le métier d'élève : relations harmonieuses avec les pairs, respect du code de conduite, présence régulière à l'école, motivation et persévérance dans les tâches scolaires et les devoirs, implication dans les activités parascolaires.
- Le soutien des parents pour les activités scolaires de leur enfant et l'encadrement des devoirs est faible. Comme plusieurs parlent peu ou pas du tout le français ou l'anglais, les communications avec l'école sont difficiles.
- Certains élèves vivent des situations familiales difficiles. Un certain nombre sont d'ailleurs placés en famille d'accueil.
- Finalement, plusieurs écoles sont en milieu très défavorisé.

6.2 LES OBJECTIFS DES PROJETS ET LES INTERVENTIONS QUI EN DÉCOULENT

6.2.1 LES OBJECTIFS

La présentation des objectifs varie beaucoup d'une demande à l'autre. Ceux qui concernent la maîtrise de la langue d'enseignement et la mise à niveau disciplinaire sont présentés de manière assez semblable. Par contre, les objectifs ayant trait aux difficultés d'adaptation à la vie scolaire²⁰ sont nombreux, ils se recourent ou ils sont vraiment différents les uns des autres.

Tous les projets visent l'acquisition ou l'amélioration des compétences linguistiques, mais pas un seul ne poursuit que ce seul objectif. Dans 85 % des projets, la mise à niveau disciplinaire l'accompagne, et dans les autres, s'y ajoutent un ou plusieurs des objectifs concernant l'adaptation à la vie scolaire. De plus, 87 % des projets poursuivent au moins trois objectifs. En somme, les projets répondent aux priorités de la mesure et prennent en compte les éléments problématiques du contexte scolaire et socioéconomique des jeunes autochtones (tableau 23).

Tableau 23

Catégories des objectifs des projets de l'année 2008-2009

Catégories d'objectifs	Proportion des projets qui visent les objectifs	Commentaires
Compétences linguistiques	100	Dans plusieurs projets, il s'agit du vocabulaire usuel et des bases de la lecture et de l'écriture. Au secondaire, il s'agit plutôt d'une consolidation des apprentissages.
Mise à niveau disciplinaire	85	La mathématique est mentionnée dans presque tous les projets de mise à niveau, la résolution de problèmes étant visée particulièrement. Dans la plupart des projets anglophones, le français, langue seconde est la principale matière en cause.
Implication des parents	41	La valorisation de l'école, la prévention de l'absentéisme et l'encadrement des travaux scolaires sont les aspects mentionnés le plus souvent.
Diminution de l'absentéisme et persévérance scolaire	25	
Acquisition de méthodes de travail	23	

²⁰ L'expression *adaptation scolaire* employée dans la description de la mesure ne correspond pas à la notion d'adaptation scolaire du MELS, mais plutôt, comme l'ont compris les responsables de projets, à des difficultés d'adaptation à la vie scolaire.

Tableau 23 (suite)**Catégories des objectifs des projets de l'année 2008-2009**

Catégories d'objectifs	Proportion des projets qui visent les objectifs	Commentaires
Développement de l'estime de soi	21	Dans plusieurs projets, cet objectif est mis en relation avec la connaissance et la valorisation de la culture autochtone.
Motivation pour l'école	19	
Soutien au personnel enseignant	17	Il s'agit d'un soutien pour une connaissance de la culture autochtone et l'utilisation de pratiques pédagogiques adaptées aux élèves.
Connaissance et valorisation de la culture autochtone	13	Pour les élèves autochtones, cet objectif est associé à l'amélioration des compétences linguistiques et à l'estime de soi. Il peut aussi viser le personnel de l'école et les autres élèves.
Participation à la vie scolaire	11	Réfère ici à un sentiment d'appartenance à l'école qui peut se manifester par la participation à des activités sportives ou culturelles.
Développement de bonnes habitudes de vie	4	Il y est question ici d'alimentation, d'hygiène dentaire, d'activité physique et de prévention de la toxicomanie.

Source : MELS, Demandes d'allocation pour l'année scolaire 2008-2009.

6.2.2 LES INTERVENTIONS

Les informations utilisées pour décrire les interventions de l'année 2008-2009 viennent de deux sources : le questionnaire destiné aux directions d'école et la demande d'allocation. Ces deux sources d'informations sont complémentaires, la première portant sur les ressources additionnelles utilisées, tandis que la deuxième donne des indications sur des types d'interventions.

Les ressources utilisées en 2008-2009

Les directions d'école ont indiqué les modalités qui ont été utilisées grâce à l'allocation de la mesure.

En ce qui concerne le personnel, l'orthopédagogue et la technicienne ou le technicien en éducation spécialisée sont les types de personnel embauchés le plus fréquemment, suivis du personnel enseignant. Il faut signaler aussi l'importance d'activités concernant la formation du personnel. Dans le domaine des ressources matérielles, l'achat de matériel didactique et de matériel pédagogique est mentionné par environ 40 % des directions d'école. Des activités qui concernent la réalité autochtone, d'échanges et de sensibilisation sont réalisées dans plus du quart des projets (tableau 24).

Tableau 24**Ressources utilisées en 2008-2009 par les directions d'école**

Ressources utilisées	Proportion des DE qui l'ont utilisée
Concernant les ressources humaines	
Embauche d'un orthopédagogue	60,7
Embauche d'un technicien en éducation spécialisée	42,9
Embauche de personnel enseignant pour certaines matières ou pour du mentorat	17,9
Embauche d'un agent de liaison (quelquefois une personne d'origine autochtone)	10,7
Embauche d'un technicien en travail social	7,1
Embauche d'un psychoéducateur	3,6
Embauche d'un travailleur social	3,6
Embauche d'autres types de personnel (personne-ressource, animateur)	7,1
Concernant la formation du personnel	39,3
Concernant les ressources matérielles	
Achat de matériel didactique	42,9
Achat de matériel pédagogique	35,7
Achat de matériel technologique	14,3
Aménagement d'un local	14,3
Concernant la culture autochtone	
Organisation d'activités de sensibilisation aux réalités culturelles, sociales et économiques	32,1
Organisation d'activités d'échanges interculturels	25,0

Source : MELS, questionnaire destiné aux directions d'école, 2009.

Les types d'interventions

Dans la demande d'allocation, la personne responsable du projet devait indiquer les éléments que l'on comptait mettre en place. L'analyse des formulaires a permis de dégager les grandes lignes des interventions regroupées en fonction de quelques thèmes. Certaines sont très répandues, d'autres sont présentes dans quelques projets seulement. Compte tenu de leur présentation dans les demandes, il n'était pas possible de calculer leur occurrence. Il s'agit donc d'une synthèse qui montre la variété des interventions et leur étendue quant aux différents aspects de la réussite éducative qu'elles touchent.

La poursuite de l'amélioration des compétences linguistiques et la mise à niveau disciplinaire donnent lieu à des interventions bien structurées et comparables d'un projet à l'autre. Dans un grand nombre de demandes, elles sont appuyées par des interventions qui visent différents aspects du développement personnel, de l'adaptation à la vie de l'école ou de la valorisation de la culture autochtone, ce qui fait que plusieurs sont complémentaires les unes des autres.

Concernant le soutien scolaire aux élèves

- L'intervention mentionnée dans le plus grand nombre de demandes est l'aide individuelle ou en petit groupe. L'aide accordée en classe est aussi évoquée, surtout dans les projets où le nombre d'élèves visés représente une proportion assez importante dans l'école.
- L'orthopédagogie est une modalité d'intervention utilisée très fréquemment pour les formes d'aide mentionnées ci-dessus.
- Le mentorat et le tutorat sont aussi des modalités d'organisation du soutien. La tutrice ou le tuteur peut travailler avec les élèves, avec le personnel enseignant et aussi avec une agente ou un agent de liaison qui intervient auprès des parents. En plus du soutien scolaire, la tutrice ou le tuteur est appelé à travailler au développement d'habitudes de travail, de l'estime de soi et de la motivation pour les apprentissages scolaires. C'est un élément central de certains projets.
- L'aide aux devoirs est mentionnée fréquemment. Elle semble englober plus qu'un simple encadrement, puisqu'on fait référence à diverses modalités : une collaboration de la personne responsable avec l'enseignante pour que l'élève soit aidé à assimiler ce qui a été vu au cours de la journée, une aide aux devoirs à domicile pour apprendre au parent comment s'y impliquer.

Concernant le soutien pour l'adaptation à la vie scolaire

- Le développement d'habitudes de travail et de la persévérance dans l'accomplissement de tâches complexes est mentionné très souvent, intégré à l'aide individuelle ou en petit groupe.
- On prévoit un service personnalisé d'aide à l'intégration scolaire pour les élèves qui arrivent à l'école, service qui s'adresse aussi aux parents. Une relation d'aide avec l'élève et avec ses parents est établie pour le suivi des absences.
- Le développement de l'estime de soi, de la motivation scolaire et de la persévérance dans le cheminement scolaire est soutenu par des ateliers et de l'encadrement individualisé.
- Un soutien à l'orientation professionnelle est donné aux élèves du secondaire.
- La participation à la vie de l'école est aidée par un encadrement pour participer à des activités culturelles et sportives.
- Un local est réservé aux élèves autochtones et à des intervenantes et intervenants pour faciliter les relations des élèves autochtones entre eux, leur donner des occasions d'utiliser la langue de l'école dans des activités particulières et de rencontrer une personne intervenant dans le projet.
- Selon des besoins particuliers, un suivi est fait par les services complémentaires, avec la famille et une personne responsable des services sociaux dans la communauté autochtone.

Concernant le soutien au personnel enseignant, les pratiques pédagogiques et le matériel didactique

- Une personne-ressource, intervenante dans le projet, collabore avec le personnel enseignant pour planifier et préparer des situations d'apprentissage et d'évaluation adaptées à la culture autochtone. Elle agit aussi comme consultante pour adapter les travaux à faire en classe et à la maison.

- De la formation est offerte au personnel enseignant, notamment sur le style d'apprentissage des élèves autochtones et les stratégies efficaces, sur la langue autochtone et l'utilisation d'un guide orthographique d'une des langues amérindiennes. L'équipe-école est appelée à faire un travail de réflexion sur la culture autochtone.
- Le développement du vocabulaire est fait sous diverses formes : jeux, ateliers sur la conscience phonologique à l'éducation préscolaire, ateliers de communication orale, écoute de documents audiovisuels et de certaines émissions de télévision.
- L'utilisation de matériel didactique adapté à la réalité autochtone et d'œuvres littéraires écrites par des autochtones ou basées sur des événements, des contes et des légendes qui les concernent est mentionnée fréquemment. L'enseignement de la littérature autochtone, la lecture d'œuvres sur la culture autochtone et un concours sur ce thème sont aussi des interventions prévues dans des projets.

Concernant la sensibilisation et la valorisation de la culture autochtone

- Pour les élèves autochtones eux-mêmes et l'ensemble des élèves et du personnel de l'école, les activités de valorisation de la culture autochtone sont organisées avec l'aide de diverses personnes : membres ou organismes de la communauté autochtone, artistes ou artisans venant de la communauté, quelquefois en résidence, production par les élèves autochtones de minidocumentaires sur leurs expériences et leur culture, personne de la communauté embauchée comme agent de liaison.
- Les activités que l'on compte réaliser sont variées : exploration et mise en valeur de la culture, semaine de sensibilisation de toute l'école, présentation de modèles autochtones pouvant être utilisés dans des projets de l'école, ateliers dans les classes, page consacrée aux élèves autochtones dans le journal de l'école.

Concernant les liens avec les familles et la communauté

- Les activités prévues visent principalement les parents : ateliers et rencontres d'information en début d'année, se tenant dans la réserve pour quelques projets, afin d'expliquer les règles de l'école, le système de contrôle des absences et l'évaluation des élèves ; ateliers sur l'implication des parents dans les travaux scolaires ; accompagnement pour l'achat de matériel scolaire ; ateliers de lecture avec les parents ; rencontres sur des thèmes d'activités vécues à l'école avec les élèves. Le personnel impliqué est soit une agente ou un agent de liaison avec la communauté, généralement autochtone, soit une technicienne ou un technicien en éducation spécialisé.
- Quelques projets établissent des liens structurés avec les responsables de la communauté, le centre éducatif de la communauté, le centre de la petite enfance (CPE) ou le centre d'amitié autochtone. Dans un projet, un journal destiné à la communauté est préparé par les élèves.

6.3 LES INTERVENTIONS VUES PAR LES INTERVENANTES ET LES INTERVENANTS

Dans le questionnaire qui leur était destiné, les intervenantes et les intervenants devaient indiquer si les besoins prioritaires des élèves autochtones avaient été ciblés par les interventions. Les compétences linguistiques l'ont été par le plus grand nombre et, dans ce domaine, la compétence en lecture vient en premier lieu. Dans la mise à niveau disciplinaire, la mathématique et, du côté anglophone, le français, langue seconde sont les disciplines mentionnées le plus fréquemment. L'importance des divers volets des compétences linguistiques par rapport à la mise à niveau disciplinaire reflète bien la hiérarchie des objectifs mentionnés dans les demandes d'allocation. Dans le domaine des attitudes et des méthodes de travail, la motivation scolaire, les méthodes de travail ou d'étude et les attitudes positives envers l'école sont les besoins les plus ciblés par les interventions (tableau 25²¹).

Tableau 25

Besoins des élèves qui ont été ciblés par les interventions, selon les intervenantes et intervenants

Besoins des élèves autochtones	Proportion des intervenants disant que le besoin a été ciblé (N = 46)
Compétences linguistiques	
Consolidation de la langue d'enseignement (activités sur la prononciation, l'acquisition de vocabulaire, etc.)	63,0
Apprentissage scolaire	
Amélioration ou consolidation de la compétence en lecture	78,3
Amélioration ou consolidation de la compétence en écriture	65,2
Amélioration ou consolidation des compétences en mathématique	52,1
Mise à niveau disciplinaire autre que pour la mathématique	41,3
Attitudes et méthodes de travail	
Amélioration de la motivation scolaire	67,3
Amélioration ou consolidation de méthodes de travail ou d'étude	60,8
Développement ou consolidation d'attitudes positives envers l'école	58,6
Amélioration ou consolidation des outils technologiques	36,9
Amélioration ou consolidation des habiletés à travailler en équipe	36,9
Caractéristiques personnelles	
Développement ou consolidation d'une image de soi positive	32,6
Activités pour faciliter l'adaptation à la vie scolaire	30,4
Développement ou consolidation du respect du code de conduite (tenue, langage, respect des lieux, relations avec les pairs)	10,8

Source : MELS, questionnaire destiné aux intervenantes et intervenants, 2009.

21 Il n'est pas possible de faire une adéquation avec les données du tableau 23, à cause des manières différentes de recueillir les informations.

6.4 LA DURÉE DES PROJETS

Le plus grand nombre des projets de l'année 2008-2009, soit 63 %, ont duré toute l'année scolaire, et 32 %, de six à neuf mois. Seuls deux projets ont eu une durée de moins de six mois.

6.5 LES RESSOURCES HUMAINES

Dans les demandes d'allocation, les ressources humaines que l'on compte engager sont indiquées. On constate que les orthopédagogues sont le type de spécialiste mentionné le plus fréquemment. Le personnel enseignant vient en deuxième lieu, suivi des techniciennes ou techniciens en éducation spécialisé. Dans un bon nombre de demandes, on mentionne qu'une personne sera engagée pour une tâche donnée, sans plus de précisions. La description des interventions montre qu'un type de ressources humaines, par exemple un enseignant, peut être engagé pour plusieurs tâches : mise à niveau disciplinaire, enseignant ressource, animateur, tuteur, coordonnateur des interventions.

Les fonctions occupées par les intervenantes et intervenants dans l'école qu'ils desservent donnent un éclairage sur le type de ressources humaines affectées aux projets. Ce sont principalement celles d'enseignant, d'orthopédagogue et d'enseignant ressource. L'éducation spécialisée est aussi bien présente (tableau 26).

Tableau 26

Fonctions des intervenantes et intervenants

Fonction occupée	Intervenants (N = 46)
Enseignant	28,3
Orthopédagogue	17,4
Enseignant ressource	10,9
Éducateur spécialisé	6,5
Technicien en éducation spécialisée	6,5
Aide-enseignant	6,5
Conseiller d'orientation	6,5
Agent de liaison	4,3
Coordonnateur	4,3
Autres (animateur, tuteur, agent de réadaptation, moniteur de langue seconde)	8,7

Source : MELS, questionnaire destiné aux intervenantes et intervenants.

6.6 LA PLACE DES PROJETS DANS LES ORIENTATIONS DES COMMISSIONS SCOLAIRES ET LA PLANIFICATION DES ÉCOLES

Comme la plupart des projets sont réalisés depuis quelques années, on a voulu savoir si ce service particulier aux élèves autochtones est intégré dans les orientations de la commission scolaire et dans le plan de travail de l'école. Des questions en ce sens ont donc été posées aux directions des services éducatifs et aux directions d'école.

Une petite majorité des directions des services éducatifs, soit 55,6 %, dit que des orientations relatives à la réussite éducative des élèves autochtones sont incluses dans le plan stratégique de la commission scolaire. Cette statistique peut s'expliquer lorsque l'on considère que dans 40 % des commissions scolaires en cause, il y a une seule école concernée par la mesure et peu d'élèves dans le projet.

Dans l'ensemble des projets, 67,9 % des directions d'école ont indiqué qu'une planification concernant les activités à réaliser a été élaborée. Il est possible que le très petit nombre d'élèves visés, 10 ou moins dans 28 % des projets, explique cette donnée.

CONSTATS

Le contexte décrit dans les demandes d'allocation fait bien ressortir les grandes difficultés des élèves autochtones dans le développement des compétences linguistiques et, à un degré moindre mais important, dans les autres disciplines. L'adaptation à la vie de l'école, des problèmes de développement personnel, la faiblesse du soutien des parents et des difficultés familiales sont aussi mentionnés.

Les interventions répondent aux priorités de la mesure et prennent en compte les éléments problématiques du contexte scolaire et socioéconomique des jeunes autochtones. Elles sont ainsi complémentaires les unes des autres, ce qui indique que les responsables des projets ont une compréhension systémique de la situation et des moyens pour y remédier. Tous les projets visent l'acquisition ou l'amélioration des compétences linguistiques, et la plupart, la mise à niveau disciplinaire, en plus de différents aspects de l'adaptation à la vie de l'école et du développement personnel. La valorisation de la culture autochtone auprès des jeunes autochtones eux-mêmes, du personnel et des élèves de l'école est aussi bien présente, de même que le soutien au personnel enseignant. Les liens avec la famille et la communauté sont abordés dans plusieurs projets.

Les ressources humaines engagées pour réaliser les interventions sont surtout des orthopédagogues, des techniciennes ou techniciens en éducation spécialisée et du personnel enseignant affecté à diverses tâches reliées au projet.

Des ressources matérielles telles que du matériel pédagogique et du matériel didactique sont aussi utilisées pour réaliser les projets. Quelques écoles aménagent un local particulier.

7 EFFETS PERÇUS DES PROJETS

Dans ce chapitre, l'évaluation des interventions est abordée sous trois volets. Le premier traite de ce qui est fait dans les milieux scolaires pour évaluer l'application de la mesure, le deuxième, des effets observés sur les élèves, et le troisième, des effets des interventions auprès des parents et de la communauté. Les informations concernant le premier aspect viennent des formulaires de demande d'allocation pour 2008-2009 et des questionnaires aux directions des services éducatifs, aux directions d'école, au personnel enseignant et aux intervenantes et intervenants. Celles qui touchent les effets des projets viennent des rapports sur l'utilisation de l'allocation de la même année et des questionnaires au personnel enseignant et aux intervenantes et intervenants. Quant aux informations sur le troisième volet, elles sont tirées des questionnaires aux directions d'école, au personnel enseignant et aux intervenantes et intervenants.

7.1 L'ÉVALUATION PRÉVUE LORS DE LA PRÉPARATION DES DEMANDES

Dans le formulaire de demande, le responsable du projet doit préciser comment les résultats seront évalués, quels sont les indicateurs retenus et quelle sera la fréquence des évaluations. Les trois quarts des demandes comportent des renseignements sur l'évaluation du projet. Les informations sont présentées très différemment d'une demande à l'autre, dans certains cas étant très détaillées, dans d'autres, limitées à une phrase ou deux. Seulement quelques demandes présentent de manière systématique et pour chaque objectif du projet les résultats visés, les indicateurs et la fréquence des évaluations. Les informations disponibles sont donc d'inégale valeur. On constate que dans la plupart des projets, l'évaluation dont il est question concerne le suivi des élèves et qu'elle porte peu sur l'efficacité de la mesure et l'atteinte de son objectif premier.

Les informations permettent toutefois de dégager les grandes lignes de la manière dont on fait le suivi des différents éléments des interventions.

- Ce qui caractérise la plupart des projets est l'importance que l'on accorde à un suivi régulier de l'élève et à des ajustements de l'intervention au cours de l'année.
- Des tests ou une évaluation en début d'année pour préciser les objectifs visés pour chaque élève sont fréquents, de même qu'une vérification de la progression en cours d'année et des résultats atteints en fin d'année.
- Les moyens mentionnés particulièrement portent surtout sur les compétences linguistiques : diagnostics, échelles de niveaux de compétences, porte-folio, carnet ou journal de bord de l'élève, grille ou tableau pour consigner l'évolution de l'élève, notation quotidienne, rapports de l'orthopédagogue et de l'enseignante ou de l'enseignant.

- Un bilan, hebdomadaire, mensuel ou d'étape selon les projets, est mentionné fréquemment ainsi que le bulletin d'étape et celui de fin d'année. Dans quelques demandes, on spécifie qu'il y a une vérification de la réussite à chaque étape.
- Dans plusieurs projets, les élèves visés sont évalués de la même manière que leurs pairs. Toutefois, un bilan particulier est fait pour eux.
- Les intervenantes et intervenants sont appelés à faire un rapport sur chaque élève, qui peut porter autant sur ses acquis scolaires que sur son adaptation à la vie de l'école.

7.2 LE SUIVI DES PROJETS EN COURS DE RÉALISATION

7.2.1 LA MISE AU POINT D'OUTILS DE SUIVI

Les directions des services éducatifs et celles des écoles ont été interrogées sur la mise au point d'outils qui permettent d'évaluer les interventions, soit des indicateurs de l'efficacité des projets et des mécanismes particuliers de suivi des élèves (tableau 27).

Selon 38,9 % des directions des services éducatifs et 60,7 % des directions d'école, des indicateurs de l'efficacité des projets ont été développés. Ces dernières directions, dans une question ouverte, ont relevé leurs points forts : la facilité de dresser un portrait de la progression de l'élève ; la possibilité de faire une analyse en profondeur des résultats de l'élève, en y incluant les rapports de l'orthopédagogue ; la mise en évidence des interventions les plus efficaces. Elles soulignent aussi la difficulté de mesurer des variables telles que la motivation, le sentiment d'appartenance à l'école ou l'implication des parents. Les facteurs qui ont empêché de mettre au point des indicateurs sont le très petit nombre d'élèves visés, ce qui facilite les relations individuelles avec l'élève et ses parents, l'utilisation d'indicateurs déjà existants dans l'école, le peu de stabilité de l'effectif d'année en année, le manque de temps, le nombre d'écoles impliquées dans le projet et l'efficacité évidente des interventions qui ne justifie pas le besoin d'indicateurs.

Des mécanismes de suivi des élèves ont été mis en œuvre selon 61,1 % des directions des services éducatifs et 57,1 % des directions d'école. Ces dernières les ont précisés dans une question ouverte. Comme plusieurs ont trait à des mécanismes existants dans toutes les écoles, tels les bulletins et le bilan de fin de cycle, on n'a retenu ici que ceux qui semblent particuliers à un projet. Les mécanismes suivants ont été mentionnés : des rencontres avec les intervenantes et intervenants, un bulletin adapté ou un porte-folio particulier établi avec une personne-ressource, des notes journalières ou des fiches de suivi faites par les intervenantes et intervenants, des *running records and spelling inventories* pour suivre la progression des élèves, un suivi des dossiers par un système de gestion informatisé et une feuille de route produite à chaque étape par l'orthopédagogue. Là où il n'y a pas de mécanismes particuliers de suivi des élèves, on indique que les outils existants dans l'école, soit les mécanismes particuliers de suivi pour les élèves en difficulté ou le plan d'intervention pour tous les élèves qui n'atteignent pas les résultats minimaux, sont suffisants. Le manque de temps et de ressources est aussi évoqué.

Tableau 27**Mise au point d'outils de suivi des projets et des élèves, selon les directions des services éducatifs et les directions d'école**

Développement d'outils de suivi	DSE (N = 18) %	DE (N = 28) %
Indicateurs de l'efficacité des projets		
Oui	38,9	60,7
Non	55,6	14,3
Ne sais pas	5,6	25,0
Mécanismes pour le suivi scolaire des élèves		
Oui	61,1	57,1
Non	33,3	28,6
Ne sais pas	5,6	14,3

Source : MELS, questionnaires destinés aux directions des services éducatifs et aux directions d'école, 2009.

7.2.2 L'UTILISATION DE MÉCANISMES DE SUIVI DES ÉLÈVES

Le personnel scolaire et les intervenantes et intervenants ont été interrogés sur leur utilisation de mécanismes particuliers développés pour faire le suivi scolaire des élèves. Les données du tableau 28 indiquent que 62,7 % du personnel enseignant et 67,4 % des intervenantes et intervenants en utilisent. À celles et ceux qui ont répondu *non*, on a demandé pourquoi. Les raisons évoquées par les deux groupes sont semblables. Les voici :

- Il n'y a pas de tels outils ou l'on ne sait pas s'ils existent.
- On utilise les mêmes mécanismes que pour les autres élèves. Certains les disent suffisants, dans certains cas avec des adaptations. D'autres mentionnent que les élèves autochtones sont intégrés dans les classes ordinaires et traités de la même manière que les autres.
- Même si les mécanismes sont les mêmes pour tous les élèves, un suivi des élèves du projet peut être fait par des contacts avec les personnes qui interviennent dans le projet et avec la famille.
- Le manque de temps est une raison évoquée par quelques répondantes et répondants.

Tableau 28**Utilisation de mécanismes particuliers pour le suivi des élèves, selon le personnel enseignant, les intervenantes et intervenants**

Utilisation de mécanismes particuliers de suivi	Enseignants (N = 228)	Intervenants (N = 28)
	%	%
Oui	62,7	67,4
Non	25,9	17,4
Ne sais pas ou ne s'applique pas	11,4	14,2

Source : MELS, questionnaires destinés au personnel enseignant et aux intervenantes et intervenants, 2009.

7.3 LES PERCEPTIONS DES EFFETS DES INTERVENTIONS SUR LA RÉUSSITE DES ÉLÈVES

7.3.1 LES OBSERVATIONS DES RESPONSABLES DES PROJETS

Dans le rapport sur l'utilisation de l'allocation, les responsables des projets ont donné des informations sur les améliorations tangibles qu'ils ont notées et sur la situation des élèves visés par le projet par rapport aux autres élèves de l'école, particulièrement au regard des compétences linguistiques.

Tous ont remarqué des améliorations des compétences linguistiques et, dans une grande majorité des rapports, ils soulignent aussi le développement d'attitudes telles que l'estime de soi, la motivation scolaire, le sentiment d'appartenance à l'école. Ils ont également noté une meilleure participation aux activités de l'école, moins d'absentéisme, davantage de communications avec les adultes et les pairs, de meilleures méthodes de travail, dont la persévérance dans l'accomplissement des tâches, des devoirs faits plus souvent, en somme des améliorations dans l'exercice du métier d'écolier. Des progrès dans les autres matières, notamment en mathématique et en français, langue seconde, ont aussi été observés.

Les améliorations des compétences linguistiques pour les élèves dont la langue de l'école est une langue seconde ou une troisième langue ont des effets sur leurs résultats dans les autres matières, sur leur capacité à participer à des échanges en classe, à comprendre les consignes et à poser des questions. Plusieurs ont constaté le développement de l'intérêt pour la lecture.

Sauf dans quelques rapports où l'on a précisé que les élèves visés se situent dans la moyenne de leur groupe ou qu'ils sont plus faibles, on n'y trouve pas de véritables comparaisons avec les autres élèves. Les responsables de projets font plutôt des remarques sur ce qu'ils ont observé :

- Les élèves autochtones progressent au même rythme que les autres, mais comme ils partent de beaucoup plus loin ils n'atteignent pas les mêmes niveaux de compétences.
- Avec le soutien de l'intervention, les écarts diminuent au cours de l'année.
- Les résultats des élèves qui ont bénéficié d'interventions plus d'une année se rapprochent de ceux des autres élèves.
- Avec beaucoup de soutien, un bon nombre arrivent à suivre leur groupe d'âge ou à atteindre le seuil de réussite.
- L'objectif visé est qu'au primaire les élèves n'aient pas plus d'un an de retard. Pour ceux qui sont en fin de secondaire, tous les efforts sont consacrés à la réussite de la langue d'enseignement.

Il faut noter aussi que dans plusieurs rapports, on relève qu'il est important d'évaluer le cheminement des élèves par rapport à leur point de départ, et non par comparaison avec les autres élèves.

7.3.2 LES OBSERVATIONS DU PERSONNEL ENSEIGNANT ET DES INTERVENANTES ET INTERVENANTS

Le personnel enseignant et les intervenantes et intervenants ont été interrogés sur les effets des interventions qu'ils ont pu observer. Pour tous les éléments mentionnés dans le tableau 29, les intervenantes et intervenants sont plus nombreux que le personnel enseignant à avoir perçu des améliorations. Malgré cette différence entre les deux groupes, les éléments pour lesquels au moins la moitié des répondantes et des répondants ont constaté des améliorations sont les mêmes. Ce sont la compétence en lecture, en écriture, les habiletés verbales et l'aisance dans les communications avec les autres élèves. Les éléments pour lesquels entre 40 et 49% des répondantes et répondants ont remarqué des effets sont l'augmentation de l'estime de soi et de la confiance en soi, la facilité d'adaptation et d'intégration au milieu scolaire, la participation aux activités en classe, le rattrapage de retards dans le cheminement scolaire. Entre 40 et 50% des intervenantes et des intervenants ont observé des améliorations dans la fréquence de réalisation des devoirs, l'assiduité et le respect du code de conduite.

Tableau 29

Les éléments pour lesquels des effets ont pu être observés, selon le personnel enseignant, les intervenantes et intervenants

Éléments pour lesquels un effet a pu être observé	Proportion des enseignants qui a observé l'effet (N = 228)	Proportion des intervenants qui a observé l'effet (N = 46)
Concernant les apprentissages scolaires		
Amélioration des habiletés orales concernant la langue d'enseignement	52,1	73,9
Amélioration de la compétence en lecture	63,0	80,4
Amélioration de la compétence en écriture	54,3	71,7
Amélioration de la compétence en mathématique	31,1	54,3
Rattrapage de retards dans leur cheminement scolaire	44,7	69,6
Concernant le métier d'élève		
Augmentation de la fréquence de la réalisation des devoirs	29,9	45,7
Augmentation de l'assiduité	34,6	50,0
Augmentation du respect du code de conduite de l'école (tenue, langage, ponctualité)	33,3	47,8
Concernant la participation à des activités avec les autres élèves		
Augmentation de l'implication dans la vie de l'école, à l'exclusion des activités parascolaires (ex. : journal de l'école)	16,9	32,6
Augmentation de la participation aux activités parascolaires	23,7	28,3
Augmentation de la participation aux activités en classe (équipes de travail, etc.)	47,0	52,2
Meilleure aisance dans les communications avec les autres élèves	52,5	69,6
Concernant des attitudes		
Augmentation de l'enthousiasme démontré en classe au regard des études	34,7	56,5
Augmentation de l'estime de soi et de la confiance en soi	48,4	78,3
Concernant l'adaptation globale à l'école		
Augmentation de la facilité d'adaptation et d'intégration au milieu	47,0	65,2
Augmentation de l'adaptation à la vie scolaire	45,2	71,7

Source : MELS, questionnaires destinés au personnel enseignant et aux intervenantes et intervenants, 2009.

Les mêmes groupes ont été invités à donner leur opinion sur des énoncés ayant trait à l'atteinte des objectifs de la mesure par le plus grand nombre d'élèves visés. Dans l'ensemble, plus de 55 % des répondantes et répondants de chaque groupe jugent que les quatre objectifs ont été atteints en majeure partie ou totalement, cette dernière appréciation étant toutefois choisie par peu d'entre eux.

Ce sont les interventions concernant l'adaptation à la vie scolaire par le plus grand nombre d'élèves qui sont jugées le plus positivement, suivies de celles visant la consolidation de la langue d'enseignement. Pour chacun des quatre objectifs, les intervenantes et les intervenants ont une opinion plus positive que le personnel enseignant. Il faut toutefois relever que pour les trois premiers objectifs, entre le quart et le tiers du personnel enseignant considère que l'objectif a été atteint faiblement ou pas du tout. Les intervenantes et intervenants ont une opinion semblable en ce qui concerne l'acquisition par les élèves visés d'un profil scolaire comparable à celui des autres élèves de leur école et à la mise à niveau disciplinaire (tableau 30).

Tableau 30**Opinions sur des énoncés concernant les objectifs de la mesure du personnel enseignant, des intervenantes et intervenants**

Les activités et les moyens utilisés ont permis à un plus grand nombre d'élèves autochtones	Personnel enseignant (N = 228) %	Intervenants (N = 46) %
D'acquérir un profil scolaire comparable au profil scolaire moyen des élèves de l'école		
- Totalement	17,1	23,9
- En majeure partie	38,2	37,0
- Faiblement	25,4	34,8
- Pas du tout	7,0	-
- Ne sais pas - Ne s'applique pas	10,9	4,3
De consolider la langue d'enseignement		
- Totalement	15,8	21,7
- En majeure partie	48,7	58,7
- Faiblement	19,7	19,6
- Pas du tout	4,8	-
- Ne sais pas - Ne s'applique pas	9,1	-
Une mise à niveau disciplinaire		
- Totalement	10,5	23,9
- En majeure partie	44,7	37,0
- Faiblement	23,7	28,3
- Pas du tout	7,5	2,2
- Ne sais pas - Ne s'applique pas	13,2	8,6
L'adaptation à la vie scolaire		
- Totalement	23,2	41,3
- En majeure partie	47,4	47,8
- Faiblement	14,5	6,5
- Pas du tout	4,8	-
- Ne sais pas - Ne s'applique pas	8,8	4,3

Source: MELS, questionnaires destinés au personnel enseignant et aux intervenantes et intervenants, 2009.

7.4 LA PERCEPTION DES EFFETS DES INTERVENTIONS SUR LES RELATIONS AVEC LES PARENTS ET AVEC LA COMMUNAUTÉ

Les informations sur ce point viennent des questionnaires aux directions des services éducatifs, aux directions d'école, au personnel enseignant et aux intervenantes et intervenants. Comme les choix de réponses aux deux questions incluait l'option *Ne s'applique pas*, les répondantes et répondants qui ont choisi cette réponse ont été exclus des calculs. C'est pourquoi les totaux ne sont pas les mêmes pour les deux questions (tableau 31).

Concernant l'amélioration des informations aux parents, les répondantes et les répondants de tous les groupes sont majoritaires à se dire tout à fait d'accord ou d'accord avec un effet positif des interventions. Ce sont les directions des services éducatifs et les directions d'école qui sont les plus nombreuses à porter ce jugement. Toutefois, 14,1 % du personnel enseignant considère que les interventions n'ont pas eu un effet positif sur les informations aux parents et 30,9 % disent qu'ils ne savent pas. Ce constat suggère que dans un bon nombre de projets, le personnel enseignant n'est pas impliqué dans les relations avec les parents.

En ce qui touche l'amélioration des échanges d'informations avec les écoles de bande, environ la moitié des directions des services éducatifs, des directions d'école et des intervenantes et intervenants considère que les interventions l'ont permise. Toutefois, un nombre très élevé de répondantes et répondants des trois groupes ont choisi la réponse *Ne sais pas*. De plus, il importe de souligner que les échanges avec les écoles de bande ne s'appliquent pas aux interventions des projets selon 11 % des directions des services éducatifs, 21,4 % des directions d'école et 30,4 % des intervenantes et intervenants²².

Considérant ces données et les proportions de répondantes et de répondants qui ont dit ne pas savoir, on peut s'interroger sur l'importance accordée aux relations avec les parents et avec les écoles de bande dans bon nombre de projets.

²² Il s'agit ici de la proportion de répondantes et répondants qui ont choisi la réponse *Ne s'applique pas*.

Tableau 31

Effets des interventions sur les relations avec les parents et la communauté, selon les directions des services éducatifs, les directions d'école, le personnel enseignant, les intervenantes et intervenants

Énoncés	Degré d'accord avec l'énoncé			
	DSE (N = 18) %	DE (N = 28) %	Personnel enseignant (N = 220) %	Intervenants (N = 45) %
Les interventions ont permis de donner davantage d'informations aux parents des élèves autochtones				
- Tout à fait d'accord	16,7	42,9	19,5	33,3
- D'accord	72,2	39,3	33,6	37,8
- En désaccord	-	3,6	9,0	11,1
- Tout à fait en désaccord	-	-	5,0	2,2
- Ne sais pas	11,1	10,7	30,9	13,3
Énoncés	DSE (N = 16)	DE (N = 22)	- enseignant	Intervenants (N = 32)
Les interventions ont permis d'échanger davantage d'information avec les écoles de bande				
- Tout à fait d'accord	11,1	21,4	-	21,9
- D'accord	44,4	28,6	-	28,1
- En désaccord	11,1	10,7	-	12,5
- Tout à fait en désaccord	5,6	10,7	-	15,6
- Ne sais pas	27,8	28,6	-	21,9
Proportion du total des répondants de chaque groupe qui dit que l'énoncé ne s'applique pas au projet	11,1	21,4	-	30,4

Source : MELS, questionnaires destinés aux directions des services éducatifs, aux directions d'école, au personnel enseignant et aux intervenantes et intervenants, 2009.

CONSTATS

La caractéristique principale des évaluations faites dans le cadre des projets est l'importance que l'on accorde au suivi régulier des élèves et à son utilisation pour ajuster les interventions en cours d'année. Les moyens servant à ces évaluations sont dans bien des cas les mêmes que ceux qui concernent tous les élèves. Toutefois, des bilans particuliers sont faits pour les élèves visés. En plus des outils déjà existants, environ 60 % des directions d'école indiquent que des indicateurs de l'efficacité des interventions et des mécanismes de suivi des élèves ont été développés.

Selon les responsables des projets, les interventions améliorent les compétences en langue d'enseignement et dans les autres matières, notamment en mathématique et en français, langue seconde. Elles ont aussi des effets sur le développement d'attitudes et de comportements qui favorisent la réussite scolaire. Plus de la moitié du personnel enseignant et des intervenantes et intervenants ont observé des améliorations des compétences en lecture, en habiletés orales et en écriture, et davantage d'aisance dans les communications avec les autres élèves. Il faut signaler qu'il y a congruence des observations du personnel enseignant et des intervenantes et intervenants sur les éléments pour lesquels les interventions ont eu des effets, mais que ce dernier groupe est toujours plus nombreux à observer des effets positifs.

La visée première de la mesure est l'acquisition d'un profil scolaire comparable au profil scolaire moyen des élèves de l'école. Environ 60 % du personnel enseignant et des intervenantes et intervenants considèrent qu'elle est atteinte totalement ou en majeure partie, et environ le tiers, qu'elle l'est faiblement ou pas du tout.

Les opinions des responsables des projets en ce qui concerne les compétences linguistiques sont nuancées. Quelques-uns disent que les élèves visés, ou du moins une partie d'entre eux, se situent dans la moyenne de leur classe. Les autres ne font pas de comparaison des résultats, considérant qu'il faut évaluer le cheminement des élèves par rapport à leur point de départ. Ils observent qu'ils progressent au même rythme que les autres élèves, qu'avec les interventions les écarts diminuent d'année en année et que celles et ceux qui ont bénéficié d'interventions plus d'une année se rapprochent des autres élèves.

En ce qui concerne les trois objectifs de la mesure, soit la consolidation de la langue d'enseignement, la mise à niveau disciplinaire et l'adaptation à la vie de l'école, leur réalisation est jugée positivement par plus de la moitié du personnel enseignant et des intervenantes et intervenants, l'adaptation à la vie de l'école étant celui qui est dit atteint par le plus grand nombre de répondantes et répondants. Sauf pour ce dernier objectif, il faut toutefois relever qu'entre le quart et le tiers du personnel enseignant considère que les objectifs ont été atteints faiblement ou pas du tout.

Les opinions sur l'amélioration des informations aux parents et des échanges avec les écoles de bande à la suite des interventions sont nuancées. Si une majorité de répondantes et répondants estime qu'il y a eu amélioration, des proportions assez importantes disent soit qu'il n'y a pas eu d'effets positifs, soit ne pas savoir ou que cela ne s'applique pas au projet. Cette dernière situation est particulièrement importante dans le cas des relations avec les écoles de bande. Il est possible que dans un bon nombre de projets, les relations avec la famille et avec l'école de bande n'aient pas une grande importance. Par contre, la faiblesse de l'implication des parents dans la réussite éducative de leur enfant est soulignée par tous les groupes et à plusieurs reprises.

8

OBSTACLES À LA RÉALISATION DES PROJETS ET BESOINS POUR L'AVENIR

8.1 LES OBSTACLES À LA RÉALISATION DES PROJETS

Les directions des services éducatifs et les directions d'école ont indiqué les trois principaux obstacles qui ont été rencontrés dans la réalisation des projets (tableau 32).

Les deux obstacles mentionnés par le plus grand nombre de directions des services éducatifs sont la méconnaissance des caractéristiques et des besoins des élèves autochtones, et la difficulté d'avoir du personnel qui les connaît. La problématique de la connaissance des élèves autochtones est donc largement répandue, puisque 83,3 % des directions des services éducatifs relèvent l'un ou l'autre de ces obstacles. Le troisième obstacle mentionné fréquemment est la mobilité des élèves autochtones.

Pour 42,9 % des directions d'école, la mobilité des élèves et leur respect du code de conduite de l'école sont les deux obstacles qu'ils mentionnent le plus. Suivent ceux concernant la limite du budget disponible, le recrutement du personnel et le fait d'avoir du personnel qui connaît les caractéristiques et les besoins des élèves autochtones.

D'autres obstacles ont été mentionnés par les répondantes et répondants. Ils ont trait à la situation des élèves et à la gestion du programme :

- Concernant la situation des élèves, on relève le problème de l'absentéisme, qui rend difficile la planification des interventions, et celui du passage de l'école de bande à l'école de la commission scolaire sans qu'un dossier de sa situation scolaire accompagne l'élève. La mention de ces deux problèmes renforce les constats sur les relations avec les parents et avec les écoles de bande faits au chapitre précédent.
- Concernant la gestion du programme, on relève les problèmes que posent la non-récurrence de l'allocation et la nécessité de refaire une demande chaque année. D'une part, le personnel est difficile à recruter et il n'est pas stable, ce qui oblige à recommencer l'appropriation de la mesure et ne facilite par la continuité de l'intervention auprès des élèves. D'autre part, le délai entre le dépôt de la demande et la réponse retarde la mise en place du service.

Tableau 32**Obstacles rencontrés dans la réalisation des projets, selon les directions des services éducatifs et les directions d'école**

Obstacles	Proportion qui mentionne l'obstacle	
	DSE (N = 18)	DE (N = 28)
Concernant les ressources humaines		
Recrutement du personnel	16,7	21,4
Maintien du personnel	11,1	10,7
Embauche de personnel connaissant les caractéristiques et les besoins des élèves visés	38,9	21,4
Concernant les ressources matérielles et financières		
Obtention de matériel adapté à ces élèves	5,6	10,7
Identification du matériel accessible pour ces élèves	5,6	3,6
Limite du budget disponible	16,7	25,0
Concernant l'encadrement ministériel de la mesure		
Limite des actions pouvant être posées en respect de la mesure 30108-B	11,1	7,1
Absence d'orientations ministérielles		3,6
Obtention de documents et de précisions concernant les orientations ministérielles		7,1
Soutien pour déposer un projet	5,6	7,1
Concernant la gestion et la concertation		
Dispersion des élèves et des ressources sur le territoire de la CS	5,6	
Répartition des élèves dans différents groupes	16,7	10,7
Planification des interventions		7,1
Concertation entre les intervenants	5,6	7,1
Suivi de l'évolution des progrès des élèves visés par la mesure	11,1	7,1
Concernant la situation des élèves		
Mobilité des élèves autochtones	38,9	42,9
Respect du code de conduite de l'école par les élèves autochtones	16,7	42,9
Méconnaissance des caractéristiques des élèves visés	44,4	17,6

Source : MELS, questionnaires destinés aux directions des services éducatifs et aux directions d'école, 2009.

Le personnel enseignant et les intervenantes et intervenants ont été invités à mentionner les deux obstacles qu'ils rencontrent dans la mise en œuvre de la mesure (tableau 33).

Pour les deux groupes, les limites du budget disponible sont l'obstacle qu'ils ont mentionné le plus fréquemment, les intervenantes et intervenants étant beaucoup plus nombreux que le personnel enseignant dans ce cas. Le respect du code de conduite par les élèves autochtones vient en deuxième lieu pour le personnel enseignant et en troisième pour les intervenantes et intervenants. Pour ces derniers, la répartition des élèves dans les différents groupes est un obstacle important et la planification des interventions l'est également pour les deux groupes. En plus des obstacles mentionnés ci-dessus, plusieurs répondantes et répondants ont soulevé les problèmes de l'absentéisme des élèves et du manque d'intérêt et de collaboration de la famille.

Tableau 33

Obstacles rencontrés dans la réalisation des projets, selon le personnel enseignant, les intervenantes et intervenants

Obstacles	Proportion qui mentionne l'obstacle	
	Personnel enseignant (N = 228)	Intervenants (N = 46)
Concernant les ressources matérielles et financières		
Obtention de matériel adapté à ces élèves	9,6	6,5
Identification du matériel accessible pour ces élèves	5,3	2,2
Limite du budget disponible	18,4	34,8
Concernant la gestion et la concertation		
Répartition des élèves dans différents groupes	6,6	15,2
Planification des interventions	12,3	4,3
Concertation des intervenantes et intervenants	11,4	10,9
Suivi de l'évolution des progrès des élèves autochtones	9,2	8,7
Concernant la situation des élèves		
Mobilité des élèves autochtones	8,3	8,7
Respect du code de conduite de l'école par les élèves autochtones	17,1	13,0
Méconnaissance des caractéristiques des élèves visés	7,5	2,2

Source : MELS, questionnaires destinés au personnel enseignant et aux intervenantes et intervenants, 2009.

8.2 LES BESOINS POUR LES PROJETS FUTURS

Pour compléter l'évaluation de la mesure, on a relevé auprès des répondantes et répondants le rôle que pourraient jouer les commissions scolaires, les besoins pour les futurs projets et les ressources qui seraient nécessaires.

8.2.1 LE RÔLE DES COMMISSIONS SCOLAIRES

Interrogées sur le rôle que pourraient jouer les commissions scolaires dans l'application de la mesure, les directions d'école en ont mentionné deux principaux : le soutien à l'élaboration des projets et aux interventions concertées. Quelques directions d'école y ont ajouté l'information aux parents et un partenariat avec l'école de bande (tableau 34).

Tableau 34

Rôle que peuvent jouer les commissions scolaires dans l'application de la mesure, selon les directions d'école

Rôle que peuvent jouer les CS	Proportion de DE qui a mentionné ce rôle (N = 28)
Soutien à l'élaboration des projets	67,8
Soutien aux interventions concertées	56,4
Suivi des projets	35,7
Soutien à la définition des indicateurs de suivi	32,1
Soutien à la planification des interventions	21,4

Source : MELS, questionnaire destiné aux directions d'école, 2009.

8.2.2 LES BESOINS

Les directions des services éducatifs et les directions d'école ont indiqué des besoins pour les projets futurs (tableau 35). En ressources humaines, l'orthopédagogue est, et de loin, le spécialiste mentionné le plus fréquemment par les deux groupes. Les besoins de formation du personnel sont considérés comme pratiquement aussi importants par les directions des services éducatifs que par les directions d'école. Au moins la moitié de ces dernières ont relevé le besoin de matériel didactique, de matériel pédagogique et d'aménagement d'un local. Enfin, les deux groupes ont mentionné des besoins concernant des activités reliées à la réalité autochtone, ce qui est cohérent avec les obstacles portant sur la méconnaissance de cette réalité qui ont été relevés précédemment.

Lorsque l'on compare les ressources utilisées pour les interventions en 2008-2009 (tableau 24) et les besoins pour l'avenir qu'ont mentionnés les directions d'école (tableau 35), on constate des écarts importants quant à l'ampleur des besoins par rapport aux ressources utilisées.

- En ce qui concerne les ressources humaines, c'est dans le domaine du travail social que l'écart entre les besoins et les ressources utilisées est le plus grand. Il l'est beaucoup moins en orthopédagogues et en techniciennes ou techniciens en éducation spécialisée. Il en va de même pour les autres catégories de personnel.
- Dans le domaine de la formation du personnel, les besoins sont plus élevés que ce qui a été fait.
- Pour toutes les ressources matérielles, les besoins sont plus grands que les ressources utilisées. L'écart est particulièrement important en ce qui concerne l'aménagement d'un local.
- Les besoins reliés à l'organisation d'activités concernant la réalité autochtone sont aussi plus grands que ce qui a été réalisé.

Pour compléter cet inventaire des besoins, signalons que dans les commentaires en fin de questionnaire, des enseignants ont souhaité la mise en place de véritables classes de francisation que les élèves autochtones ne connaissant pas suffisamment le français pourraient fréquenter avant d'être intégrés dans une classe de leur groupe d'âge.

Tableau 35

Besoins pour l'avenir, selon les directions des services éducatifs et les directions d'école

Besoins pour l'avenir	Proportion qui mentionne le besoin	
	DES (N = 18)	DE (N = 28)
En ressources humaines		
Orthopédagogue	66,7	53,6
Technicien en éducation spécialisée	27,8	39,3
Travailleur social	27,8	28,6
Technicien en travail social	22,2	32,1
Autre personnel (agent de liaison, tuteur, spécialiste en langue d'enseignement, enseignant ressource, animateur de vie étudiante, personne d'origine autochtone)	27,9	35,6
La formation du personnel	55,6	50,0
En ressources matérielles		
Matériel didactique	50,0	60,7
Matériel pédagogique	22,2	64,3
Matériel technologique	44,4	39,7
Aménagement d'un local	11,1	50,0
Activités reliées à la réalité autochtone		
Activités d'échanges interculturels	50,0	53,6
Activités de sensibilisation aux réalités culturelles, sociales, économiques	61,1	64,3

Source : MELS, questionnaires destinés aux directions des services éducatifs et aux directions d'école, 2009.

8.2.3 LES RESSOURCES POUR SOUTENIR LES INTERVENTIONS

Les trois groupes qui œuvrent dans les écoles, ont indiqué les ressources qui seraient nécessaires pour soutenir les interventions auprès des élèves visés par les projets (tableau 36).

Les ressources mentionnées par plus de 60 % concernent la pédagogie et l'apprentissage, soit des informations sur les styles d'apprentissage, les méthodes pédagogiques efficaces et du matériel pédagogique adapté. Des jeux pour l'apprentissage de la langue et du matériel pour l'apprentissage du français, langue seconde sont revenus à quelques reprises. Des informations sur les élèves autochtones et leur culture et sur des projets réalisés au Québec sont aussi souhaitées, mais à un degré moindre que les ressources qui concernent la pédagogie et l'apprentissage.

Des enseignantes et enseignants ont soulevé la difficulté que représente l'achat, à même le budget de l'école, de matériel pédagogique adapté, puisque que les règles d'allocation de la mesure ne le permettent pas.

Tableau 36

Ressources nécessaires pour soutenir les interventions auprès des élèves visés par la mesure, selon les directions d'écoles, le personnel enseignant, les intervenantes et intervenants

Ressources pour soutenir les interventions	Proportion qui dit que la ressource est nécessaire		
	DE (N = 28)	Personnel enseignant (N = 228)	Intervenants (N = 46)
Concernant les élèves autochtones et leur culture			
Données statistiques sur la réussite des élèves autochtones	43	14	35
Informations historiques sur les peuples autochtones	21	22	37
Informations sur les cultures autochtones	32	36	54
Concernant la pédagogie et l'apprentissage des élèves autochtones			
Informations sur les styles d'apprentissage	82	60	72
Informations sur les méthodes pédagogiques efficaces	93	72	87
Matériel pédagogique adapté	68	61	89
Concernant des projets d'intervention			
Résumés de projets réalisés au Québec	39	27	46
Résumés de projets réalisés au Canada	14	11	41

Source : MELS, questionnaires destinés aux directions d'école, au personnel enseignant, aux intervenantes et intervenants, 2009.

CONSTATS

Les obstacles à la réalisation des projets mentionnés par un grand nombre de directions des services éducatifs concernent la problématique de la connaissance des caractéristiques et des besoins des élèves autochtones. La mobilité de ces élèves est aussi un obstacle considéré comme important autant par les directions des services éducatifs que par les directions d'école. Pour ces dernières, le personnel enseignant et les intervenantes et intervenants, le respect du code de conduite de l'école par les élèves autochtones et la limite du budget sont des obstacles.

Parmi les besoins mentionnés pour les futurs projets, ceux qui concernent le domaine du travail social, l'orthopédagogie, la formation du personnel, le matériel didactique et pédagogique, et l'aménagement d'un local sont mentionnés fréquemment. Les écarts les plus grands entre les ressources utilisées en 2008-2009 et les besoins pour l'avenir concernent les ressources humaines dans le domaine du travail social, le matériel pédagogique et didactique, l'aménagement d'un local et l'organisation d'activités reliées à la culture autochtone.

Pour le personnel de ces écoles, direction, personnel enseignant, intervenantes et intervenants, les ressources matérielles que l'on souhaite le plus avoir concernent la pédagogie et l'apprentissage, soit des informations sur les styles d'apprentissage, les méthodes pédagogiques efficaces et du matériel pédagogique adapté.

9 CONCLUSION

Les informations présentées tout au long de ce rapport d'évaluation de la mesure sur la *Réussite des élèves autochtones* permettent de répondre aux quatre questions d'évaluation et de dégager des éléments pour appuyer la poursuite de la mesure.

La correspondance entre la mesure et les besoins des élèves autochtones

La mesure 30108-B avait été adoptée à la suite de constats sur la faiblesse de la réussite scolaire des élèves autochtones. Dans la demande d'allocation que préparent les responsables des projets, la description de la situation scolaire des élèves autochtones confirme ce constat. Elle met en évidence les obstacles qu'ils rencontrent, particulièrement en ce qui a trait à la maîtrise de la langue d'enseignement, à leurs acquis dans les autres matières et à leurs difficultés pour s'adapter à la vie scolaire. Ces responsables confirment la pertinence des objectifs de la mesure. Dans les sondages, les trois groupes de personnes qui interviennent dans les écoles relèvent des besoins prioritaires des élèves autochtones qui correspondent aux objectifs de la mesure. En plus, les répondantes et répondants identifient des catégories de besoins prioritaires qui ne sont pas nécessairement couverts par la mesure.

Le profil scolaire des élèves autochtones visés par les projets donne aussi des indications sur leur situation. Les grands nombres d'élèves qui ont un plan d'intervention ou qui sont en retard dans un cycle mettent en évidence leur situation scolaire difficile. La diminution importante de ces élèves au cours du deuxième cycle du secondaire suggère qu'il y a un bon nombre d'abandons des études dès la fin de la troisième année. Ces éléments confirment la pertinence de la mesure.

La mise en œuvre de la mesure telle qu'elle a été prévue lors de son adoption

La gestion ministérielle de la mesure a respecté ce qui avait été prévu concernant la nature des interventions et les règles d'allocation. Chaque année, des projets sont présentés, examinés par un comité, et tous ceux qui respectent les règles d'allocation sont retenus pour financement. Les responsables des projets doivent produire un rapport de l'utilisation de l'allocation reçue s'ils veulent qu'une demande d'allocation pour une année subséquente soit considérée. Dans les faits, pratiquement tous les projets sont reconduits d'année en année. L'analyse des données sur l'application de la mesure montre que le niveau de financement d'un projet est directement relié au nombre d'élèves visés. La règle budgétaire prévoit qu'un maximum de 2 000 \$ par élève peut être accordé. Compte tenu des sommes disponibles, très peu de projets reçoivent ce montant, puisque la moyenne par élève est de 1 013 \$.

Les objectifs des projets qui sont présentés respectent ceux de la mesure. Il faut noter que tous les projets poursuivent plus que l'amélioration des compétences linguistiques. Ils visent aussi la mise à niveau disciplinaire et divers volets de l'adaptation à la vie scolaire. Les répondantes et répondants confirment l'importance de viser prioritairement l'amélioration de la langue d'enseignement. Les deux

autres priorités identifiées par la mesure (mise à niveau disciplinaire et difficulté d'intégration scolaire) sont également confirmées, mais avec un ordre inverse de celui adopté par la mesure. On constate que les projets ont une approche systémique de la réussite scolaire des jeunes autochtones en prenant en compte plusieurs des éléments problématiques du contexte scolaire et socioéconomique qui caractérise leur situation.

Des obstacles à la mise en œuvre de la mesure

Des obstacles à la réalisation des projets sont liés aux élèves visés. Celui qui est mentionné le plus fréquemment est la méconnaissance par le personnel qui intervient auprès des élèves autochtones de leurs besoins, de leur culture, de leurs styles d'apprentissage. La mobilité de ces élèves, leur taux d'absentéisme élevé, leur difficulté à respecter le code de conduite de l'école sont aussi des obstacles à la bonne marche des projets, ce qui met en évidence la pertinence de l'objectif de la mesure qui concerne l'adaptation à la vie scolaire.

Deux obstacles concernent la gestion de la mesure. Le premier est celui de la limite du budget alloué aux projets qui, pour certains, rend difficile leur réalisation telle qu'elle avait été prévue. En fait, le nombre de projets a augmenté alors que le budget consacré à la mesure est assez stable. Rappelons que le financement alloué correspond à 60 % des montants demandés. Le deuxième découle du fait que le budget dépendant d'une approbation annuelle habituellement connue en juillet, il est difficile de recruter du personnel, d'assurer sa stabilité et la continuité de l'intervention auprès des élèves. Ce dernier obstacle est en partie lié aux difficultés rencontrées dans le processus de sélection des projets et à la qualité des informations données dans les formulaires de demande d'allocation et les rapports sur son utilisation. Le manque d'uniformité dans la complétion des documents et la quantité d'informations manquantes entraînent effectivement un délai dans le traitement des demandes et, conséquemment, dans la confirmation de l'allocation qui sera versée.

Les perceptions des effets de la mesure sur les élèves

Les moyens utilisés pour évaluer les résultats des élèves visés sont, dans bien des cas, les mêmes que ceux qui concernent tous les élèves. Cependant, des bilans particuliers sont faits pour suivre la progression des élèves autochtones visés par la mesure. En plus des outils déjà existants, un bon nombre d'écoles se sont dotées d'indicateurs de l'efficacité des interventions et de mécanismes de suivi des élèves. La caractéristique principale des évaluations faites dans le cadre des projets est l'importance que l'on accorde au suivi régulier des élèves et à son utilisation pour ajuster les interventions en cours d'année. Même si les écoles assurent un suivi des élèves touchés par la mesure, au Ministère il n'y a pas de mécanisme formel qui permet à la DAA d'obtenir une image du cheminement scolaire de ces élèves.

Selon les divers groupes sondés lors de cette évaluation, les interventions améliorent les compétences en langue d'enseignement et dans les autres matières, notamment en mathématique et en français, langue seconde. Elles ont aussi des effets sur le développement d'attitudes et de comportements qui favorisent la réussite scolaire.

Le premier objectif de la mesure est l'acquisition d'un profil scolaire comparable au profil scolaire moyen des élèves de l'école. Plus de la moitié du personnel enseignant et des intervenantes et intervenants considère qu'il est atteint totalement ou en majeure partie. Les opinions des responsables des projets

sont plus nuancées. Si quelques-uns disent que les élèves autochtones, ou du moins une partie d'entre eux, se situent dans la moyenne de leur classe, les autres ne font pas de comparaison. Cette absence de comparaison fait en sorte qu'il n'est pas possible d'attester l'atteinte de l'objectif premier de la mesure. Ils observent qu'ils progressent au même rythme que les autres élèves, mais qu'ils partent de beaucoup plus loin, qu'avec les interventions les écarts diminuent d'année en année et que les résultats de celles et ceux qui en ont bénéficié plus d'une année se rapprochent de ceux des autres élèves. Ils considèrent qu'il faut évaluer le cheminement des élèves autochtones par rapport à leur point de départ.

Les éléments à prendre en compte pour la poursuite de la mesure

Les besoins pour la poursuite des projets concernent le personnel qui intervient auprès des élèves autochtones et les ressources matérielles.

L'orthopédagogie est le mode d'intervention mentionné le plus fréquemment. La formation et l'information du personnel sont aussi jugées importantes. Plusieurs aspects sont suggérés : formation sur les styles d'apprentissage et les stratégies efficaces, informations sur la culture et les réalités autochtones, sur la réussite des élèves autochtones et sur des projets réalisés au Québec et au Canada. Ces aspects sont liés au développement du deuxième volet de la mesure.

Les ressources matérielles que l'on souhaite le plus avoir concernent du matériel didactique et pédagogique adapté et, pour les directions d'école, l'aménagement d'un local où les élèves autochtones pourraient se retrouver entre eux.

10 ANNEXE

LES FORMULAIRES DE DEMANDE D'ALLOCATION ET DE RAPPORT D'UTILISATION DE L'ALLOCATION

DEMANDE D'ALLOCATION DE FONCTIONNEMENT ET DES INVESTISSEMENTS MESURE 30108 B

RÉUSSITE ÉDUCATIVE DES ÉLÈVES AUTOCHTONES

Nom de la Commission scolaire

Code C.S.

Nom de l'école

Responsable du dossier à l'école

Téléphone

Responsable du dossier à la C.S.

Téléphone

Signature de la directrice générale
ou du directeur général de la C.S.

Date

Retourner à :

(Selon le statut
linguistique de la CS)

la Direction régionale
OU
le Secteur des services à
la communauté anglophone

26 JUIN 2009

**Les formulaires devront
être ensuite transmis à
la DAIA à Québec pour
le 3 juillet 2009**

RÉUSSITE ÉDUCATIVE DES ÉLÈVES AUTOCHTONES MESURE 30108 B

Le projet vise :

- l'amélioration des compétences linguistiques
- la mise à niveau disciplinaire
- l'adaptation scolaire
- un autre objectif : _____

Dates de début et de fin du projet / le cycle d'études des élèves

Nombre de personnes-ressources directement impliquées dans le projet

Description sommaire (développer sur une autre feuille, si nécessaire)

- Décrire le contexte scolaire et socioéconomique dans lequel se déroule le projet;
 - Résumer le projet (faire le lien avec le Programme de formation de l'école québécoise);
 - Indiquer les objectifs visés et les résultats attendus;
 - Préciser la clientèle ciblée, les services de francisation reçus antérieurement, le cas échéant, et les mesures qui seront utilisées;
 - Indiquer comment les résultats seront évalués, les indicateurs retenus et la fréquence des évaluations;
 - préciser les liens qui seront tissés avec les parents ou la communauté d'origine des élèves;
 - préciser les liens du projet avec le plan de réussite de l'école et les services d'aide aux devoirs offerts.
-
-
-
-
-
-

Quels éléments souhaitez-vous mettre en place afin de favoriser la réussite éducative des élèves autochtones? (compléter sur une feuille supplémentaire, si nécessaire)

Écoles concernées (compléter sur une feuille supplémentaire, si nécessaire)

Nom de l'école	Code	Nombre d'élèves autochtones visés, leur nom et leur code permanent

Montage financier (une aide financière maximale de 2 000 \$ par élève est disponible pour les projets admissibles)

BESOINS	COÛTS
Ressources humaines (spécifier)	\$
(inclure un estimé du nombre de personnes-ressources X nombre d'heures, X nombre de semaines, X taux horaire pour tout projet impliquant l'embauche de ressources humaines à temps partiel)	
TOTAL DES COÛTS PRÉVUS	\$

FINANCEMENT	COÛTS
La contribution de l'école ou de la commission scolaire	\$
La contribution d'autres sources (préciser lesquelles)	\$
AIDE FINANCIÈRE TOTALE DEMANDÉE AU MELS	\$

MESURE 30108-B
RÉUSSITE ÉDUCATIVE DES ÉLÈVES AUTOCHTONES

RAPPORT DE L'UTILISATION
DE L'ALLOCATION 2009-2010

Nom de la commission scolaire _____

Responsable du dossier à la CS _____

Nom de l'école _____

L'école bénéficie-t-elle :

de la stratégie d'intervention Agir autrement OUI NON

de mesures d'aide à la francisation OUI NON

de la mesure d'aide aux devoirs OUI NON

UTILISATION DE L'ALLOCATION

Montant alloué en 2009-2010 par le MELS pour les ressources humaines

Autres revenus extérieurs

BUDGET GLOBAL

Date de démarrage du projet

Date de fin du projet

Nombre d'élèves rejoints par le(s) projet(s) et leur cycle d'études

Dépenses au 30 juin pour :

■ **les ressources humaines financées par le MELS**

– Montant non utilisé

Quels éléments l'allocation vous a-t-elle permis de mettre en place, qui constitue une valeur ajoutée permettant de favoriser la réussite des élèves autochtones ?

Le projet a-t-il été réalisé dans sa totalité? Sinon, identifier le volet non réalisé et expliquer pourquoi.

Quelle est la proportion des élèves identifiés dans le projet qui ont reçu les services prévus?

Le cas échéant, pourquoi les élèves n'ont pas reçu les services qui leur étaient destinés?

Quelles améliorations tangibles avez-vous notées à la suite de la mise en place de votre projet? Faites les liens pertinents avec les diagnostics de début d'année des élèves, avec les éléments de leur plan d'intervention, avec les objectifs que vous vous étiez fixés.

Quels impacts concrets avez-vous notés quant à l'amélioration des compétences linguistiques?

Comment se sont orchestrés les liens avec les parents ou la communauté d'origine des élèves?

Comment se classent désormais vos élèves autochtones par rapport aux autres élèves de l'école en compétences linguistiques?

Quels nouveaux problèmes ou nouveaux besoins voyez-vous émerger parmi les élèves autochtones de votre école?

Nom de la personne responsable
du projet à l'école : _____

Téléphone : _____

Signature : _____

Le rapport doit être transmis à la direction régionale avant le 18 juin 2010.

www.mels.gouv.qc.ca