

Soutien aux personnes autochtones en formation générale des adultes et en formation professionnelle dans le cadre du Plan Nord

ÉVALUATION DU PROJET-PILOTE



Publié conjointement par le laboratoire de recherche PerfEval de l'Université Laval et le ministère de l'Éducation.

Recherche et rédaction :

Steve Jacob et Marie-Hélène L'Heureux

Équipe du ministère :

Direction de la planification, de l'évaluation et du suivi des résultats

Direction générale des politiques et de la planification

Secteur de la prospective, des statistiques et des politiques

Pour information :

Renseignements généraux

Ministère de l'Éducation

1035, rue De La Chevrotière, 27^e étage

Québec (Québec) G1R 5A5

Téléphone : 418 643-7095

Ligne sans frais : 1 866 747-6626

© Gouvernement du Québec

Ministère de l'Éducation

ISBN 978-2-550-91457-0 (PDF)

Table des matières

Sommaire	7
Introduction	15
1. Mise en contexte et description du projet-pilote	17
1.1 Sphères d'intervention et résultats attendus	17
1.2 Caractéristiques du contexte d'intervention	19
1.2.1 Profil des organismes scolaires et des centres de formation participants	19
1.2.2 Profil des adultes autochtones dans les centres de formation participants	22
1.3 Acteurs associés à la mise en œuvre du projet-pilote	26
2. Méthodologie de l'évaluation	26
2.1 Portée de l'évaluation et étapes de mise en œuvre du mandat	27
2.2 Collecte et analyse des données.....	27
2.3 Limites et défis relatifs à la rédaction du rapport final d'évaluation.....	30
3. Constats de l'évaluation : mise en œuvre	32
3.1 Actions planifiées et mises en œuvre dans le cadre du projet.....	32
3.1.1 Moyens expérimentés en information et orientation scolaires et professionnelles.....	33
3.1.2 Moyens expérimentés en orthopédagogie.....	37
3.1.3 Moyens expérimentés en matière d'encadrement des adultes autochtones sur les plans personnel, scolaire et social.....	41
3.1.4 Évolution des plans d'action mis en œuvre	44
3.2 Facteurs d'influence sur la mise en œuvre du projet	45
3.2.1 Facteurs internes	46
3.2.2 Facteurs externes.....	48
4. Constats de l'évaluation : efficacité	49
4.1 Contribution du projet au renforcement des stratégies d'accompagnement en matière d'information et d'orientation scolaires et professionnelles	50
4.1.1 Accessibilité des services et capacité des ressources professionnelles à joindre les adultes autochtones	51
4.1.2 Intégration de la dimension culturelle au sein des pratiques et approches	55
4.1.3 Développement des relations avec le milieu	57
4.2 Contribution du projet au développement d'outils pour le personnel enseignant en réponse aux besoins éducatifs et d'encadrement des Autochtones en formation.....	57

4.2.1	Accessibilité des services et capacité des ressources professionnelles à joindre les adultes	59
4.2.2	Intégration de la dimension culturelle au sein des pratiques et approches.....	61
4.2.3	Développement des relations avec le milieu.....	62
4.3	Contribution au renforcement des mesures générales d’encadrement des adultes autochtones	64
4.3.1	Intégration de la dimension culturelle au sein des pratiques et approches.....	64
4.3.2	Développement des relations avec le milieu.....	66
4.4	Amélioration des connaissances sur les conditions de mobilisation et les formes d’accompagnement	67
4.4.1	Caractéristiques de la communauté d’apprentissage	67
4.4.2	Principales contributions de la communauté d’apprentissage à l’amélioration des connaissances	69
5.	Constats de l’évaluation : effets initiaux	70
5.1	Contribution du projet à l’engagement, à la persévérance et à la réussite scolaire chez les adultes autochtones	70
5.1.1	Contribution à l’engagement et à la persévérance des adultes autochtones en formation	72
5.1.2	Contribution à la réussite des adultes autochtones en formation	80
6.	Constats de l’évaluation : pertinence	85
6.1	Pertinence des axes d’intervention	86
6.2	Continuité des besoins qui justifient l’intervention.....	88
7.	Discussion des principaux résultats	89
	Conclusion	96
	Annexes	98
	Annexe 1 — Modèle logique.....	98
	Annexe 2 – Tableaux synthèses	99
	Bibliographie	103

Liste des tableaux

Tableau 1. Nombre et proportion d'adultes autochtones en formation générale des adultes (2018-2019)	19
Tableau 2. Nombre et proportion d'adultes autochtones en formation professionnelle (2018-2019) ..	20
Tableau 3. Profil des centres de formation participant au projet-pilote	21
Tableau 4. Profil d'adultes autochtones en formation qui ont participé à des rencontres de suivi individuel en information et orientation scolaires et professionnelles	25
Tableau 5. Rôle des acteurs associés à la mise en œuvre du projet-pilote	26
Tableau 6. Entretiens auprès des membres de l'équipe de mise en œuvre du projet-pilote	28
Tableau 7. Participants rencontrés lors des visites sur le terrain	28
Tableau 8. Développement de l'offre de services en IOSP pour les adultes autochtones : moyens déployés (2017-2019)	34
Tableau 9. Organisation d'activités d'information et de sensibilisation en lien avec l'exploration du marché du travail : moyens déployés (2017-2019)	36
Tableau 10. Mise en œuvre de plans d'aide à l'apprentissage et de mesures adaptatives en orthopédagogie : moyens déployés (2017-2019)	38
Tableau 11. Bonification des ressources matérielles disponibles pour les adultes autochtones en formation : moyens déployés (2017-2019)	39
Tableau 12. Formations offertes au personnel enseignant et autres membres du personnel (2017-2019)	40
Tableau 13. Renforcement des capacités d'intervention du personnel enseignant : moyens déployés (2017-2019)	40
Tableau 14. Évolution des moyens déployés pour mettre en œuvre la mesure visant à renforcer l'insertion du centre de formation dans les réseaux locaux (2017-2019)	42
Tableau 15. Création d'un sentiment d'appartenance des adultes autochtones au centre de formation : moyens déployés (2017-2019)	42
Tableau 16. Évolution des moyens déployés pour mettre en œuvre la mesure visant à bonifier les procédures actuelles touchant la prestation de services aux adultes autochtones (2017-2019)	44
Tableau 17. Mouvements de personnel (ressources professionnelles affectées au projet-pilote)	47
Tableau 18. Formations organisées par l'équipe de gestion du projet-pilote	68
Tableau 19. Facteurs de soutien à l'engagement et à la persévérance des adultes autochtones en formation	80

Liste des figures

Figure 1. Extrait de la carte des communautés autochtones du Québec.....	21
Figure 2. Répartition en pourcentage des adultes autochtones selon le programme d'études (2017-2020)	24
Figure 3. Nombre d'adultes autochtones ayant participé à des rencontres de suivi individuel en information et orientation scolaires et professionnelles (2017-2020)	54
Figure 4. Nombre d'adultes autochtones en FGA ayant réalisé des visites de développement professionnel durant leur formation (2017-2019)	55
Figure 5. Nombre d'adultes autochtones ayant bénéficié d'un plan d'aide à l'apprentissage (PAA) (2017-2020).....	61
Figure 6. Évolution du nombre d'adultes autochtones inscrits en FGA dans les centres de formation participants (2016-2020)	73
Figure 7. Évolution du taux d'abandon des adultes autochtones inscrits à un programme de formation générale (2016-2019)	74
Figure 8. Évolution du taux d'absentéisme des adultes autochtones inscrits à un programme de formation générale (2016-2019).....	77
Figure 9. Évolution du taux de persévérance des adultes autochtones inscrits en FGA dans les centres	78
Figure 10. Évolution du taux de réussite des adultes autochtones inscrits à un programme de formation générale (2016-2019).....	81
Figure 11. Nombre de sigles terminés durant l'année scolaire : adultes autochtones qui ont reçu de l'accompagnement en IOSP (2017-2019)	83

Liste des acronymes

CSS : centre de services scolaires

DEAFP : Direction de l'éducation des adultes et de la formation professionnelle

DES : diplôme d'études secondaires

DEP : diplôme d'études professionnelles

DFP : Direction de la formation professionnelle

FGA : formation générale des adultes

FP : formation professionnelle

IOSP : information et orientation scolaires et professionnelles

MEQ : ministère de l'Éducation

PAA : plan d'aide à l'apprentissage

SARCA : services d'accueil, de référence, de conseil et d'accompagnement

Sommaire

En 2014, le gouvernement du Québec a amorcé une relance du Plan Nord en tant que programme visant à favoriser le développement durable et la mise en valeur des ressources du Nord québécois (Gouvernement du Québec, 2015). Dans le contexte de la mise en œuvre du Plan Nord, la persévérance scolaire a été relevée comme un « élément crucial pour le développement du Nord québécois et l'essor des communautés » (Gouvernement du Québec, 2015, p. 62). Par ailleurs, il est considéré que la formation générale des adultes (FGA) et la formation professionnelle (FP) sont des leviers importants dans la formation de la main-d'œuvre (Gouvernement du Québec, 2015).

Dans ce contexte, la Direction de l'éducation des adultes et de la formation professionnelle (DEAFP) du ministère de l'Éducation a proposé à la Société du Plan Nord de concevoir et de mettre en œuvre le projet-pilote *Soutien aux personnes autochtones en formation générale des adultes et en formation professionnelle dans le cadre du Plan Nord*. Le projet visait à développer et à renforcer les mesures de soutien auprès des adultes autochtones en formation générale et professionnelle. Les objectifs du projet étaient :

- 1) d'élaborer des stratégies d'accompagnement adaptées aux besoins des Autochtones en matière d'information et d'orientation scolaires et professionnelles;
- 2) de mettre en place des mécanismes pour favoriser, chez les Autochtones, l'exploration du marché du travail et la réalisation de stages pendant leur formation;
- 3) d'outiller le personnel enseignant en vue de répondre aux besoins éducatifs et d'encadrement des Autochtones en formation ayant des besoins particuliers.

Le projet visait aussi à améliorer les connaissances sur les conditions de mobilisation et sur les formes d'accompagnement pouvant favoriser l'engagement des adultes autochtones dans un projet professionnel ou de formation (MEES, 2016).

Six organismes scolaires ont été ciblés pour ce projet : les CSS de la Baie-James, de l'Estuaire, du Fer, du Littoral et de la Moyenne-Côte-Nord ainsi que la commission scolaire Eastern Shores. Le projet-pilote a bénéficié d'un budget total de cinq millions de dollars¹ et a été mis en œuvre entre 2016 et 2021.

Plusieurs acteurs ont participé à la gestion et à la mise en œuvre du projet-pilote (*Cadre d'évaluation*, 2017). L'équipe de gestion du projet-pilote au ministère de l'Éducation (MEQ)² a chapeauté le suivi du projet. Elle a coordonné et animé des rencontres avec les différents membres des équipes de travail dans les centres de formation participants. Les directions des centres de formation ainsi que les ressources professionnelles ont formé les équipes de travail dans les centres de formation participants. Celles-ci ont élaboré et mis en branle un plan d'action pour opérationnaliser la mise en œuvre du projet dans les différents milieux d'intervention. Le personnel de soutien a regroupé des experts-conseils et des consultants spécialistes. Ceux-ci ont offert du soutien à l'équipe de gestion, aux directions des centres de formation et aux groupes de travail en orthopédagogie et en information et orientation scolaires et professionnelles (IOSP) (MEES, 2016). Certains groupes d'acteurs ont aussi été ciblés par l'intervention du projet-pilote et ont été invités à collaborer à l'élaboration et à la mise en œuvre de certaines actions. Il

¹ Source : Information sur le mandat d'évaluation qui sera confié à une ressource externe. Documentation remise par la Direction de l'évaluation et du suivi des résultats du MEES.

² Durant la mise en œuvre du projet-pilote, le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES) a été renommé ministère de l'Éducation (MEQ).

s'agit du personnel enseignant dans les centres de formation participants, des adultes autochtones et d'autres organisations qui représentent les Autochtones ou qui leur offrent des services, tels que les conseils de bande, centres d'amitié autochtones et les centres de services urbains.

On ne dispose pas de données officielles sur le nombre total d'adultes autochtones qui fréquentent les centres de formation dans les organismes scolaires ciblés. Cependant, on estime qu'ils représentent une proportion non négligeable du nombre total d'apprenants inscrits en formation générale des adultes (FGA) (cette proportion est très variable entre les centres de formation participants, allant de 10 % à 95 %). Selon les données collectées dans le cadre du projet, dans leur ensemble, les organismes scolaires ciblés accueilleraient chaque année plus de 200 Autochtones en FGA. Les centres de formation participants reçoivent principalement des apprenants en provenance des nations autochtones innue, crie et naskapie. Le français constitue une langue seconde pour les Innus, alors que chez les Cris et les Naskapis, l'anglais est la langue seconde (Gouvernement du Québec, 2011).

Étant donné son caractère exploratoire, le projet-pilote prévoyait la mise en œuvre d'une démarche d'évaluation concomitante, c'est-à-dire une démarche se déroulant parallèlement à la mise en œuvre du projet. L'évaluation concomitante permet ainsi de produire des connaissances sur l'intervention au cours de la mise en œuvre. Elle peut alimenter la réflexion quant aux orientations postérieures de la mise en œuvre du projet dans le but d'atteindre les résultats souhaités (Jabot et Bauchet, 2012).

Ce rapport final d'évaluation couvre la période s'étendant de 2016 à 2020. Il offre une analyse d'ensemble du projet-pilote depuis ses débuts. Différentes sources de données primaires et secondaires ont été mobilisées pour l'évaluation. Plus précisément, mentionnons que l'élaboration de ce rapport repose sur des données provenant d'entrevues semi-dirigés, d'observations non participantes, de l'analyse de données administratives et de l'étude de la documentation produite dans le contexte du projet-pilote. Quatre enjeux évaluatifs sont visés par l'évaluation : la mise en œuvre, l'efficacité, les effets initiaux et la pertinence.

Principaux constats associés à la mise en œuvre

L'évaluation de la mise en œuvre visait à analyser les actions planifiées et réalisées, les changements apportés ainsi que les facteurs qui favorisent la mise en œuvre des interventions ou qui y font obstacle.

Les résultats de l'évaluation indiquent que globalement, les objectifs de la mise en œuvre du projet ont été atteints, et ce, malgré les défis rencontrés, notamment ceux liés au roulement du personnel affecté au projet et ceux liés aux caractéristiques socio-économiques, politiques, culturelles et géographiques des milieux d'intervention. En effet, le projet-pilote a permis aux équipes des centres de formation participants de réfléchir aux modalités visant à joindre les adultes autochtones, d'expérimenter différentes stratégies et approches dans les axes d'intervention prioritaires et de travailler de manière collaborative avec d'autres centres de formation de la région. Les ressources professionnelles en IOSP et en orthopédagogie ont aussi bénéficié de l'accompagnement de spécialistes. Ceux-ci les ont soutenues dans la réflexion sur les orientations à donner à l'implantation de leur plan d'action et ils les ont aidées à résoudre les défis rencontrés durant la mise en œuvre du projet.

Des plans d'action ont été élaborés dans chacun des centres de formation pour prendre en compte les besoins spécifiques de chaque milieu. Ces plans propres à chaque centre ont néanmoins partagé un ensemble d'objectifs, regroupés sous trois axes d'intervention : 1) information et orientation scolaires et professionnelles; 2) orthopédagogie; 3) encadrement des adultes autochtones sur les plans personnel,

scolaire et social. Les prochains paragraphes présentent ces objectifs communs et les principaux moyens expérimentés, et ce, pour chacun des axes d'intervention. À moins d'indication contraire, les moyens présentés ont été expérimentés dans la majorité des organismes scolaires participants.

Moyens expérimentés en information et orientation scolaires et professionnelles (IOSP)

Les moyens expérimentés en IOSP s'articulent autour de deux objectifs : a) améliorer l'offre de services d'accompagnement en IOSP pour les adultes autochtones; b) organiser des activités d'information et de sensibilisation en lien avec l'exploration du marché du travail.

Afin d'améliorer l'offre de services d'accompagnement en IOSP pour les adultes autochtones, plusieurs ressources professionnelles ont collaboré à l'élaboration d'une procédure d'accueil pour les adultes autochtones nouvellement inscrits au centre de formation. Elles ont aussi adapté et varié leurs modes de communication afin d'assurer la promotion des services et un suivi ciblé auprès des adultes autochtones. Finalement, elles ont adapté leur démarche d'accompagnement selon les besoins des adultes autochtones. Elles ont notamment eu recours à des outils d'évaluation de la motivation, à des objets significatifs pour l'adulte autochtone, à une approche flexible pour le déroulement des rencontres et à l'organisation d'ateliers ciblant des besoins communs à plusieurs adultes autochtones.

Dans le but d'organiser des activités d'information et de sensibilisation en lien avec l'exploration du marché du travail, les ressources professionnelles ont entre autres organisé des visites de développement professionnel et des stages en milieu de travail. Elles ont aussi mis sur pied des espaces d'échange et de partage d'expériences en lien avec les parcours scolaires et professionnels des adultes autochtones.

Moyens expérimentés en orthopédagogie

Les moyens expérimentés en orthopédagogie s'articulent autour de trois objectifs : a) implanter une procédure pour la mise en œuvre de plans d'aide à l'apprentissage (PAA) et de mesures adaptatives; b) bonifier les ressources matérielles disponibles pour les adultes autochtones en formation; c) renforcer les capacités d'intervention du personnel enseignant.

En ce qui a trait au premier objectif, les ressources professionnelles ont mis en œuvre différentes actions visant à formaliser des processus et l'accompagnement du personnel enseignant dans l'élaboration de PAA ou de mesures adaptatives auprès des adultes autochtones ayant des besoins particuliers.

Dans le but de bonifier les ressources matérielles disponibles, les ressources professionnelles ont aussi mis à la disposition des adultes autochtones du matériel didactique, littéraire et technologique pour soutenir leur apprentissage. De plus, elles ont conçu du matériel d'appoint complémentaire en soutien aux activités d'enseignement.

Finalement, afin de soutenir le développement des capacités du personnel enseignant, les ressources professionnelles lui ont offert des formations sur des thèmes variés tels que : le profil des adultes autochtones et l'intervention en contexte interculturel, l'accompagnement des adultes ayant des besoins particuliers et les stratégies d'enseignement. Elles ont aussi organisé des ateliers à l'intention des adultes en formation (p. ex. dans le but d'approfondir des notions spécifiques dans une matière ou de faciliter l'acquisition de compétences plus générales en lien avec les stratégies de lecture, la résolution de problèmes, la prise de notes efficace, etc.). Elles ont aussi offert de l'accompagnement individualisé aux apprenants, selon les besoins.

Moyens expérimentés en matière d'encadrement des adultes autochtones sur les plans personnel, scolaire et social

Les moyens expérimentés en matière d'encadrement des adultes autochtones sur les plans personnel, scolaire et social s'articulent autour de trois objectifs : a) renforcer l'insertion du centre de formation dans les réseaux locaux associés aux services aux Autochtones; b) créer un sentiment d'appartenance au centre de formation; c) bonifier les procédures actuelles touchant la prestation de services aux adultes autochtones en formation.

En vue de renforcer l'insertion du centre de formation dans les réseaux locaux, les équipes de travail ont priorisé le développement de relations de partenariat avec différents acteurs, tels que les conseils de bande, les centres d'amitié autochtones et les centres de services urbains. Elles ont aussi participé à des événements culturels et à des espaces d'échange d'information et de promotion sur les services offerts au centre de formation.

Dans le but de créer un sentiment d'appartenance chez les apprenants, les équipes de travail ont mis en œuvre différentes actions visant à valoriser la culture autochtone au sein de l'aménagement du centre de formation (p. ex. aménagement d'espaces de partage et de socialisation, affichage de photos ou d'éléments symboliques d'un point de vue culturel). Elles ont aussi organisé diverses activités de groupe à caractère social, sportif ou culturel ainsi que différentes activités d'information et de sensibilisation auprès du personnel des centres de formation sur le profil des Autochtones en formation et les principes de la sécurisation culturelle.

Finalement, les équipes de travail de certains organismes scolaires participants ont réalisé différentes actions visant notamment à bonifier l'offre de formation. Par exemple, elles ont travaillé au développement de l'offre de formation en intégration socioprofessionnelle et elles ont intégré du personnel autochtone parmi les membres du personnel du centre de formation.

Principaux constats associés à l'efficacité

L'évaluation de l'efficacité visait à décrire la contribution des actions posées à l'atteinte des objectifs du projet, soit le renforcement des mesures de soutien auprès des adultes autochtones en FGA et en FP (MEES, 2016).

Cette évaluation a nécessité l'analyse des orientations prioritaires dans les plans d'action, de l'évolution des moyens déployés et des perceptions des différents acteurs associés à la mise en œuvre du projet. Cette analyse indique que les moyens expérimentés dans le cadre du projet ont contribué à améliorer, sous différents angles, les mesures de soutien destinées aux adultes autochtones, principalement en FGA. Des changements positifs ont été observés sur le plan :

- de l'accessibilité des services et de la capacité des ressources professionnelles à joindre les adultes autochtones;
- de l'intégration de la dimension culturelle au sein des pratiques et approches dans les centres de formation participants;
- du développement des relations avec le milieu d'intervention.

Accessibilité des services et capacité des ressources professionnelles à joindre les adultes autochtones

Les actions mises en œuvre dans le cadre du projet ont aidé les ressources professionnelles à joindre plus facilement les adultes autochtones. Soulignons en particulier les actions liées à l'élaboration d'une procédure d'accueil et à la diversification des modes de communication et des activités d'information et orientation scolaires et professionnelles. En effet, ces actions ont facilité la création d'une relation de proximité avec les adultes dès le début de leur parcours de formation et elles ont favorisé la prise en compte de la diversité de leurs besoins et situations personnelles. Par ailleurs, d'autres actions ont aussi joué un rôle important dans le développement de cette relation de proximité et, par conséquent, dans l'amélioration de la capacité des ressources professionnelles à joindre les adultes autochtones. À cet effet, mentionnons notamment la présence accrue de ressources professionnelles, le caractère ciblé de l'accompagnement offert et le développement de l'offre de services dans certains points de service à la disposition des communautés autochtones.

L'intégration de la dimension culturelle au sein des pratiques et approches dans les centres de formation participants

Les directions des centres de formation, les ressources professionnelles et les membres du personnel enseignant consultés ont participé aux différentes activités prévues dans le projet-pilote. Elles ont ainsi observé avoir développé et consolidé leurs connaissances sur les réalités autochtones et leurs compétences d'intervention en contexte interculturel. Ces connaissances ont progressivement été intégrées aux moyens expérimentés.

En outre, les ressources professionnelles ont été en mesure d'accorder une place plus importante aux facteurs culturels dans leur démarche d'accompagnement et elles ont davantage tenu compte des besoins spécifiques des adultes participant au projet.

Finalement, les actions visant à valoriser la culture autochtone au sein de l'aménagement des centres de formation participants ont créé un contexte d'intervention favorable. Une plus grande attention a été accordée à la culture autochtone, aux difficultés spécifiques vécues par les adultes et à la promotion de saines relations interculturelles. Ce contexte favorable a considérablement contribué à l'intégration de la dimension culturelle au sein des pratiques et approches adoptées par les différents intervenants au sein des centres de formation. Par conséquent, il a aussi concouru au renforcement des mesures de soutien.

Développement des relations avec le milieu d'intervention

Dans certains milieux, les actions mises en œuvre dans le cadre du projet ont permis d'aller chercher des ressources et des expertises complémentaires à celles du centre de formation. Il s'agit en particulier des ressources et expertises liées au développement des relations de collaboration avec les organisations qui représentent les Autochtones ou qui leur offrent des services sur le territoire d'intervention du centre de formation. Ces actions se sont donc avérées une variable importante pour le renforcement des mesures de soutien. Dans certains milieux, des organisations partenaires ont participé à la planification et à la mise en œuvre de certaines actions du projet-pilote. Cette collaboration a contribué à assurer la pertinence des actions proposées et leur caractère adéquat en réponse aux besoins des adultes participants.

Les résultats de l'évaluation indiquent que, globalement, les actions expérimentées dans le cadre du projet-pilote ont considérablement contribué au renforcement des mesures de soutien. Il convient toutefois de souligner l'enjeu de la pérennité des actions du projet-pilote (voir à ce sujet la section portant

sur la discussion des résultats et les pistes de réflexion). La pérennité des actions constitue en effet une condition essentielle au maintien dans le temps des progrès réalisés sur le plan du renforcement des mesures de soutien.

Principaux constats associés aux effets initiaux

L'évaluation des effets initiaux vise à analyser les retombées de l'intervention du projet-pilote chez les adultes autochtones. Les effets initiaux ont été définis dans le *Cadre d'évaluation* (2017) comme des changements dans le comportement des adultes autochtones en formation à la suite de l'intervention du projet, sur le plan de l'engagement, de la persévérance et de la réussite scolaire.

Les résultats de l'évaluation révèlent la présence de retombées positives à la suite de l'intervention du projet-pilote chez les adultes autochtones. Ces résultats positifs constatés à l'échelle individuelle concordent avec des changements pouvant être observés à court terme. L'observation de transformations d'un point de vue plus global, par exemple sur les taux de persévérance, s'inscrit dans une échelle temporelle différente, à moyen et long terme. En effet, ces changements ne dépendent pas uniquement des actions mises en œuvre dans le cadre du projet-pilote. L'intervention du projet est un facteur, parmi d'autres, contribuant aux résultats observés. De même, l'absence de données et de mécanismes officiels permettant d'effectuer un suivi plus précis du parcours des adultes autochtones en formation (engagement, persévérance, réussite) limite la possibilité d'apprécier les effets du projet (voir à ce sujet la section portant sur la discussion des résultats et les pistes de réflexion).

Les énoncés suivants offrent des exemples de situations où les actions mises en œuvre dans le cadre du projet-pilote ont eu une influence significative sur les facteurs qui soutiennent l'engagement et la persévérance des adultes autochtones en formation. Ces différents exemples s'avèrent complémentaires dans la mesure où ils permettent d'offrir du soutien aux apprenants sur différents plans (intrapersonnel, interpersonnel, institutionnel et communautaire).

- Le soutien offert par les ressources professionnelles en IOSP et en orthopédagogie a exercé une influence positive sur la progression de certains adultes dans leur parcours de formation. En effet, il les a aidés à surmonter des difficultés ponctuelles (p. ex. des défis personnels [familial, financier] ou d'apprentissage [liés à la compréhension de certaines notions ou certains concepts]), à renforcer leur confiance et estime de soi ou à préciser leurs intérêts et objectifs personnels et professionnels (plan intrapersonnel).
- En IOSP et en orthopédagogie, l'organisation d'ateliers de groupe portant sur des thèmes variés (orientation, soutien à l'apprentissage, accompagnement, sujets sociaux et culturels) a eu une influence positive sur la motivation et sur la perception de soutien par les pairs (plan interpersonnel) pour certains apprenants.
- La mise en œuvre d'initiatives visant à valoriser la culture autochtone (p. ex. aménagement d'espaces de partage et de socialisation, valorisation de la culture autochtone par le biais d'activités ou affichage de photos ou d'éléments symboliques d'un point de vue culturel) et l'établissement d'un premier niveau de contact dès l'entrée en formation de l'apprenant autochtone ont montré une influence positive sur l'engagement de certains apprenants en créant un sentiment d'appartenance au centre de formation (plan institutionnel).
- Le développement des relations de partenariat entre le milieu scolaire et les organisations qui offrent des services aux Autochtones a permis de soutenir certains apprenants dans la poursuite de leur projet de formation en les accompagnant dans la résolution de difficultés personnelles (p. ex. sur le plan de la conciliation travail-étude-famille ou du soutien financier) (plan communautaire).

Principaux constats associés à la pertinence

L'évaluation de la pertinence vise à décrire les principaux besoins à la base de l'intervention proposée par le projet-pilote, leur évolution ainsi que la contribution des activités du projet à leur satisfaction.

Les résultats de l'évaluation indiquent que les objectifs et les axes d'intervention du projet offrent des réponses pertinentes sur le plan du soutien des adultes autochtones en formation. Toutefois, les résultats de l'évaluation soulèvent aussi l'importance de tenir compte du contexte et de la réalité propres à chaque milieu d'intervention pour que les moyens priorités soient en adéquation avec les besoins spécifiques du milieu.

Les axes d'intervention priorités par le projet répondent à des besoins en matière de soutien à la persévérance et à la réussite scolaire des adultes autochtones en formation. Ces besoins ont été décrits dans la littérature et par les équipes de travail dans les centres de formation participants durant la phase diagnostique du projet (*Synthèse de l'évaluation des besoins*, 2018). Durant la mise en œuvre du projet, la plupart des répondantes consultées (membres des équipes de travail, personnel enseignant) ont indiqué ne connaître aucun autre projet similaire, ce qui témoigne de la pertinence et de la valeur ajoutée des objectifs du projet-pilote dans les milieux d'intervention.

La pertinence du projet-pilote repose aussi sur l'effet de levier généré par la mobilisation des intervenants dans différents organismes scolaires. En outre, le projet a attiré l'attention sur les problèmes spécifiques vécus par les adultes autochtones en formation. En l'absence du projet-pilote, cette mobilisation n'aurait pas été aussi importante. Par ailleurs, la mise en œuvre du projet-pilote a aussi fourni aux équipes des centres de formation participants du temps et l'occasion de réfléchir de manière plus spécifique aux modalités visant à joindre les adultes autochtones et d'expérimenter différentes stratégies d'intervention. De plus, en participant aux différentes activités prévues dans le projet-pilote, les ressources professionnelles et les membres du personnel enseignant ont amélioré leurs connaissances sur les réalités autochtones et leurs compétences d'intervention interculturelles.

Les données collectées auprès des équipes de travail ont aussi permis d'illustrer l'importance de tenir compte des caractéristiques propres à chaque milieu d'intervention ainsi que des interrelations existantes entre les sphères d'intervention de l'éducation et d'autres sphères d'intervention, notamment la santé et les services sociaux. En effet, la prise en considération de ces deux éléments assure la pertinence des interventions. Dans certains milieux, quelques répondantes consultées ont rapporté affronter des défis pour motiver les apprenants à s'engager pleinement dans un projet professionnel ou de formation lorsqu'ils ne sont pas en mesure de répondre à d'autres besoins prioritaires dans leur milieu (p. ex. la satisfaction de besoins de base sur le plan physiologique et de sécurité). Les enjeux vécus par les adultes autochtones varient d'un milieu à un autre.

Des avancées ont été observées dans plusieurs centres de formation. Néanmoins, il est important de poursuivre la réflexion et d'assurer l'amélioration continue des stratégies d'intervention intégrant les variables culturelles et les pratiques efficaces d'intervention auprès des adultes en formation. Par exemple, d'une part, certaines enseignantes soulignent les défis associés à la prise en compte des spécificités propres aux langues autochtones au sein des modalités de soutien à l'apprentissage. D'autre part, quelques enseignantes observent que la culture autochtone devrait être davantage intégrée dans les cours et les stratégies pédagogiques (p. ex. le recours à du matériel littéraire axé sur des aspects culturels, au travail d'équipe en classe qui rejoint la dimension communautaire et à l'utilisation d'outils visuels ou manipulables).

Par ailleurs, généralement, les directions des centres de formation, les ressources professionnelles et les enseignantes consultées avancent qu'une part importante de la réponse aux besoins des adultes autochtones en formation repose sur l'accès des adultes à des ressources professionnelles spécialisées (en orthopédagogie et en IOSP, mais aussi dans d'autres secteurs d'intervention, par exemple en travail social). Elles avancent aussi que la collaboration entre le personnel enseignant et ces ressources professionnelles permet de répondre aux situations émergentes. Ces éléments dénotent la présence de besoins qui requièrent une intervention soutenue dans le temps, notamment au moyen de la prestation de services aux adultes autochtones par les ressources professionnelles.

Discussion des principaux résultats et pistes de réflexion

À la lumière des résultats de l'évaluation, certaines pistes de réflexion peuvent être dégagées. Celles-ci sont en lien avec les enjeux évaluatifs priorisés et sont regroupées sous huit catégories.

Deux pistes de réflexion abordent l'enjeu évaluatif de la mise en œuvre. Elles soulignent l'importance : 1) d'assurer une gestion adéquate des dimensions organisationnelles associées au renforcement des mesures de soutien auprès des adultes autochtones; et 2) de poursuivre l'accompagnement des adultes autochtones dans l'exploration du marché du travail.

Trois pistes de réflexion touchent l'enjeu de l'efficacité. Ces pistes de réflexion suggèrent : 1) de continuer le développement de mécanismes de coordination entre les ressources professionnelles et entre les ressources professionnelles et le personnel enseignant afin d'assurer un accompagnement continu des adultes; 2) d'approfondir l'intégration de pratiques culturellement sensibles, entre autres par le biais du renforcement des stratégies d'intervention et la formation continue du personnel des centres de formation; et 3) de poursuivre la mise en place des conditions qui permettent la pérennité des actions du projet-pilote.

Une piste de réflexion touche à la fois les enjeux d'efficacité et des effets initiaux et aborde la pertinence d'approfondir la réflexion sur les modalités (organisationnelles, méthodologiques) permettant de suivre le parcours des adultes autochtones en formation (engagement, persévérance, réussite).

Finalement, deux pistes de réflexion sont identifiées en lien avec l'enjeu de la pertinence. Celles-ci portent sur : 1) la prise en compte de la diversité des contextes d'intervention, en facilitant notamment l'accès des organismes scolaires et des centres de formation à des ressources (financières ou autres) de manière flexible, en fonction des besoins du milieu; et 2) la nécessité de maintenir et de renforcer les relations entre les centres de formation et les organisations représentant ou offrant des services aux Autochtones.

Introduction

La Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue (2002) du gouvernement du Québec repose sur quatre orientations stratégiques ou priorités d'action visant à : a) assurer une formation de base aux adultes; b) maintenir et rehausser le niveau de compétence des adultes; c) valoriser les acquis et les compétences par une reconnaissance officielle; d) lever les obstacles à l'accès à la formation et à la persévérance (Gouvernement du Québec, 2002, p. 6). De même, tout en reconnaissant l'importance de la formation pour tous les individus, la Politique souligne la nécessité de porter une attention soutenue à des groupes de populations qui présentent des difficultés particulières et qui peuvent bénéficier de soutien et de réponses adaptées à leurs besoins (Gouvernement du Québec, 2002, p. 4). Ces groupes concernent les personnes de moins de 30 ans sans qualification, les personnes handicapées, les personnes immigrantes et les populations autochtones.

Plus particulièrement, la littérature a recensé différents défis et facteurs qui ont une influence sur l'expérience scolaire des Autochtones. Il s'agit entre autres des enjeux liés aux questions de la langue, des préjugés et de la discrimination, de l'accompagnement et du soutien des élèves autochtones et de leurs familles, du dépistage des élèves à risque, du manque de sensibilisation des milieux scolaires aux réalités des peuples autochtones, de la faible scolarisation des parents et de la perte de repères culturels (*Cadre d'évaluation*, 2017). Plus globalement, il convient aussi de prendre en considération les conditions sociohistoriques au sein desquelles ont évolué les relations entre allochtones et Autochtones au Québec. En effet, ces conditions influencent la perspective des Autochtones envers le milieu scolaire et leur expérience scolaire. Divers auteurs ont notamment souligné les liens entre les défis auxquels font face les communautés autochtones sur le plan social et les traumatismes du passé vécus par les peuples autochtones (Lévesque et coll., 2015).

Dans le cadre du Plan Nord, le gouvernement du Québec vise à favoriser le développement durable et la mise en valeur des ressources du Nord québécois (Gouvernement du Québec, 2015). La persévérance scolaire y a été considérée comme un « élément crucial pour le développement du Nord québécois et l'essor des communautés » (Gouvernement du Québec, 2015, p. 62). Le cadre de référence du Plan Nord indique ce qui suit :

La perspective d'obtenir de bons emplois devrait être en soi un encouragement puissant en faveur de la poursuite de leurs études sur le territoire du Plan Nord. Le taux de décrochage scolaire chez les jeunes des Premières Nations et des Inuits est toutefois en moyenne plus de trois fois supérieur à celui de l'ensemble du Québec. Les causes de ce phénomène sont variées et interreliées. Elles peuvent être liées à différentes difficultés d'apprentissage ou encore à l'école, à la famille et au milieu de vie. (Gouvernement du Québec, 2015, p. 62)

Par ailleurs, la FGA et la FP sont considérées comme des leviers importants dans la formation de la main-d'œuvre (Gouvernement du Québec, 2015). La FGA inclut divers services d'enseignement tels que l'alphabétisation, le présecondaire, le premier et le second cycle du secondaire ainsi que l'intégration sociale et socioprofessionnelle. La FP comprend un ensemble de programmes menant à l'exercice d'un métier spécialisé. Les centres d'éducation des adultes reçoivent des apprenants présentant un profil diversifié en matière d'âge et de projets de formation. Par exemple, il peut s'agir de personnes qui ont quitté le secteur des jeunes afin de poursuivre leurs études à l'éducation des adultes dans le but d'obtenir leur diplôme d'études secondaires. Ce peut aussi être des personnes possédant déjà un diplôme, mais qui visent une réorientation professionnelle ou l'acquisition de compétences spécifiques pour progresser

dans leur cheminement professionnel. Au cours des dernières années, dans le but de répondre aux divers besoins des adultes en formation ou désirant faire un retour en formation, les centres d'éducation des adultes ont accordé une attention particulière aux services éducatifs complémentaires et aux autres services de soutien qu'ils pouvaient offrir, tels que les services d'accueil, de référence, de conseil et d'accompagnement (SARCA). Du financement supplémentaire a notamment été accordé à ces services.

Dans ce contexte, la Direction de l'éducation des adultes et de la formation professionnelle (DEAFP) du ministère de l'Éducation ont proposé à la Société du Plan Nord de développer et de mettre en œuvre le projet-pilote *Soutien aux personnes autochtones en formation générale des adultes et en formation professionnelle dans le cadre du Plan Nord*. Celui-ci vise à élaborer et à renforcer des mesures de soutien auprès des adultes autochtones en formation générale et professionnelle. Les objectifs du projet sont :

- 1) d'élaborer des stratégies d'accompagnement adaptées aux besoins des Autochtones en matière d'information et d'orientation scolaires et professionnelles;
- 2) de mettre en place des mécanismes pour favoriser, chez les Autochtones, l'exploration du marché du travail et la réalisation de stages pendant leur formation;
- 3) d'outiller le personnel enseignant en vue de répondre aux besoins éducatifs et d'encadrement des Autochtones en formation ayant des besoins particuliers.

Le projet vise aussi à améliorer les connaissances sur les conditions de mobilisation et les formes d'accompagnement pouvant favoriser l'engagement des adultes autochtones dans un projet professionnel ou de formation (MEES, 2016). Six organismes scolaires ont été ciblés pour ce projet : les centres de services scolaires (CSS) de la Baie-James, de l'Estuaire, du Fer, du Littoral et de la Moyenne-Côte-Nord ainsi que la commission scolaire Eastern Shores. Le projet-pilote bénéficie d'un budget total de cinq millions de dollars³ sur une période de cinq ans.

Étant donné son caractère exploratoire, le projet-pilote a aussi prévu la mise en œuvre d'une démarche d'évaluation concomitante, c'est-à-dire se déroulant en parallèle à la mise en œuvre du projet. L'évaluation concomitante permet ainsi de produire des connaissances sur l'intervention au cours de la mise en œuvre. Elle peut alimenter la réflexion quant aux orientations postérieures de la mise en œuvre dans le but d'atteindre les résultats souhaités (Jabot et Bauchet, 2012).

Ce rapport final d'évaluation couvre la période s'étendant de 2016 à 2020. Il offre une analyse d'ensemble du projet-pilote depuis ses débuts. Il est toutefois pertinent de noter que les données concernant la mise en œuvre des plans d'action ainsi que les actions visant le partage des connaissances acquises dans le cadre du projet pour l'année scolaire 2019-2020 ne sont pas incluses dans le rapport.

Le document comporte sept sections. La première section décrit le projet-pilote et sa logique d'intervention. Elle met de l'avant les objectifs du projet, ses principales sphères d'action ainsi que les hypothèses qui sous-tendent la théorie du changement associée à l'intervention du projet. Cette section approfondira aussi la description du contexte d'intervention du projet. La deuxième section présente la méthodologie de l'évaluation. Elle aborde la portée de l'évaluation, les étapes de la mise en œuvre du mandat, les méthodes de collecte et d'analyse des données utilisées et elle traite des défis et limites relatifs à la rédaction du rapport final d'évaluation. Les sections 3 à 6 exposent les principaux constats associés à l'analyse des données collectées pour chacun des critères d'évaluation établis, soit la mise en

³ Source : Information sur le mandat d'évaluation qui sera confié à une ressource externe. Documentation remise par la Direction de l'évaluation et de suivi des résultats du MEES.

œuvre, l'efficacité, les effets initiaux et la pertinence. Finalement, la section 7 synthétise les principaux résultats de l'évaluation et suggère certaines pistes de réflexion.

1. Mise en contexte et description du projet-pilote

1.1 Sphères d'intervention et résultats attendus

Le projet-pilote vise à élaborer et à renforcer des mesures de soutien auprès des adultes autochtones en formation générale et professionnelle. Trois axes d'intervention ont été priorités dans les centres de formation participants. Ils mènent à l'expérimentation de divers moyens en IOSP, en orthopédagogie ainsi qu'en matière de création d'un environnement favorable et de renforcement des relations avec la communauté. Un quatrième axe d'intervention a été priorisé. Il concerne l'accompagnement que le MEQ offre aux équipes de travail dans les centres de formation dans la mise en œuvre du projet-pilote. Cet axe vise à soutenir l'amélioration des connaissances sur les conditions de mobilisation et les formes d'accompagnement qui peuvent favoriser l'engagement des adultes. Le modèle logique du projet-pilote est présenté en annexe 1⁴.

L'axe d'intervention en IOSP prévoit la réalisation d'un ensemble d'actions par les ressources professionnelles affectées au projet, telles que :

- l'élaboration et le pilotage d'activités en IOSP;
- l'implantation de stratégies d'intervention et d'encadrement qui favorisent la réalisation d'un projet professionnel ou de formation chez l'adulte;
- la transmission, aux adultes, d'information sur les dispositifs de reconnaissance des acquis et des compétences et l'accompagnement;
- la mise en œuvre d'actions concrètes pour favoriser la persévérance;
- le soutien des adultes dans leur démarche exploratoire d'orientation et de projets entrepreneuriaux;
- la réalisation d'actions concrètes pour faciliter l'insertion socioprofessionnelle (ou transition) des adultes sur le marché du travail, y compris la lutte possible contre la discrimination.

Les services en IOSP offerts dans les centres de FGA et de FP s'inscrivent dans une démarche plus large impliquant un ensemble de services d'accueil, de référence, de conseil et d'accompagnement (SARCA). Ces services visent à aider les adultes en formation ou non inscrits à préciser leur projet de formation. De plus, ils veillent à les conseiller sur les possibilités de reconnaissance des acquis et sur les activités de mise à niveau opportunes ou sur tout autre service éducatif susceptible de répondre à leurs besoins.

L'axe d'intervention en orthopédagogie prévoit le développement d'un ensemble d'actions, telles que :

- le soutien à l'utilisation de stratégies didactiques diversifiées en classe;
- le déploiement de PAA et de mesures adaptatives pour les apprenants ayant des besoins particuliers;
- la mise en œuvre de moyens visant à assurer le développement de l'expertise du personnel enseignant du centre.

⁴ L'information dans cette section ainsi que le modèle logique présenté en annexe reposent sur le document *Cadre d'évaluation* (2017). Certains éléments ont été ajoutés pour refléter l'évolution des axes d'intervention priorités dans le cadre du projet-pilote (c'est-à-dire l'ajout de l'axe 3 au moment de l'élaboration des plans d'action).

Les services en orthopédagogie offerts dans les centres de FGA et de FP font partie des services éducatifs complémentaires. Ils visent à soutenir les apprenants qui font face à des difficultés ou à des troubles d'apprentissage. Dans le cadre du projet-pilote, les services de soutien à l'apprentissage offerts par les orthopédagogues ont principalement ciblé l'accompagnement du personnel enseignant et l'encadrement des élèves en formation (MEES, 2016).

L'axe d'intervention touchant l'élaboration de mesures générales d'encadrement prévoit diverses actions, telles que :

- le rapprochement du centre de formation avec les acteurs de l'environnement extérieur;
- l'organisation d'activités visant à créer, au sein du centre de formation, un milieu de vie accueillant et dynamique pour les adultes.

Dans l'ensemble, ces actions cherchent à instaurer des conditions qui facilitent le maintien des adultes en formation. Elles sont développées et mises en œuvre conjointement par les ressources professionnelles affectées au projet-pilote, les membres du personnel enseignant, les directions des centres de formation participants et d'autres membres du personnel du centre de formation, selon le cas.

En fonction des caractéristiques de leur milieu d'intervention et des besoins recensés durant la phase diagnostique du projet, les équipes dans les centres de formation participants ont repris ces trois premiers axes d'intervention, elles y ont associé des objectifs d'intervention et elles ont priorisé des moyens contribuant à l'atteinte de ces objectifs. Ces éléments sont à la base des plans d'action élaborés dans chacun des organismes scolaires participants. Les plans d'action sont abordés dans la section 3 portant sur la mise en œuvre.

La phase diagnostique du projet-pilote s'est déroulée entre octobre 2016 et mars 2017. L'équipe de gestion du projet-pilote au ministère de l'Éducation a coordonné le processus. Celui-ci a été mis en place dans les territoires d'intervention par l'intermédiaire des centres de formation et du personnel concerné par le projet. Chaque organisme scolaire a fourni de l'information sur : le profil des adultes autochtones en formation ou qui envisagent un retour en formation; les stratégies d'accompagnement en IOSP; les besoins du personnel dans la mise en œuvre des mesures de soutien à l'apprentissage; les besoins d'encadrement (personnel, scolaire, social) des apprenants; et les ressources matérielles adaptées aux réalités autochtones et disponibles dans les milieux. Chaque organisme scolaire a également fourni des informations sur certaines caractéristiques générales des centres de services scolaires ainsi que sur l'offre de services en FGA et en FP. Lors de l'élaboration du diagnostic, le personnel concerné par le projet a consulté quelques adultes autochtones en formation ainsi que certains membres du personnel enseignant (*Synthèse de l'évaluation des besoins*, 2018).

Le quatrième axe d'intervention est sous la responsabilité de l'équipe de gestion. Il prévoit un ensemble d'actions visant à former une communauté d'apprentissage entre les différents intervenants prenant part à la mise en œuvre du projet (voir la description de ces intervenants dans la section 1.2.4). Les activités prévues incluent l'organisation d'ateliers de formation et la tenue de rencontres périodiques de suivi (de manière virtuelle et en personne).

La mise en œuvre du projet-pilote repose sur l'hypothèse d'intervention selon laquelle le soutien en orthopédagogie et en IOSP ainsi que la mise en œuvre d'actions visant à outiller le personnel enseignant pour répondre aux besoins éducatifs et d'encadrement des apprenants peut contribuer à accroître l'engagement, la persévérance et la réussite scolaire. Par exemple, Martin et Carey (2014) indiquent que l'organisation d'activités en matière d'orientation scolaire et professionnelle peut favoriser, chez les

adultes, l'amélioration de l'engagement et du rendement scolaire ainsi que la diminution de problèmes disciplinaires. Entre autres, le développement d'un projet de formation accompagné de la définition d'objectifs et d'actions à mettre en œuvre guiderait l'apprenant dans son cheminement. En ce qui a trait aux activités en matière d'orthopédagogie, il est attendu qu'elles permettent aux adultes de surmonter les défis associés aux difficultés et aux troubles d'apprentissage et qu'elles contribuent à stimuler leur motivation, leur persévérance et leur réussite.

Les résultats attendus du projet à court terme incluent une amélioration de l'engagement et de la persévérance scolaire chez les adultes autochtones ainsi que le développement et le renforcement des mesures de soutien en FGA et en FP. À moyen terme, ils pourront contribuer à l'accroissement du taux et du niveau de scolarisation des adultes autochtones. L'observation de ces résultats à plus long terme passerait par un ensemble de résultats intermédiaires. Selon Myers et coll. (2014), ces résultats intermédiaires seraient associés au renforcement du capital social (développement du réseau social), du capital humain (connaissances et compétences acquises) et du capital psychosocial (compétences non cognitives ayant une influence sur le comportement général de la personne) des individus ayant participé à des activités d'apprentissage.

1.2 Caractéristiques du contexte d'intervention

1.2.1 Profil des organismes scolaires et des centres de formation participants

Le projet-pilote se déroule sur le territoire situé au nord du 49^e parallèle. Il couvre les six organismes scolaires suivants : a) CSS de la Baie-James; b) commission scolaire Eastern Shores; c) CSS de l'Estuaire; d) CSS du Fer; e) CSS du Littoral; f) CSS de la Moyenne-Côte-Nord.

Les organismes scolaires participants ont leurs propres caractéristiques. Ils se distinguent tout d'abord par le nombre d'adultes qu'ils accueillent annuellement en FGA et en FP. Comme l'illustre le Tableau 1, en 2018-2019, certains organismes scolaires avaient un plus grand nombre d'adultes autochtones en FGA au sein de leurs établissements. Plus précisément, le CSS du Fer a accueilli 122 adultes autochtones et celui de l'Estuaire, 99. Toutefois, lorsqu'on compare les organismes scolaires en fonction du nombre d'adultes autochtones inscrits parmi l'ensemble des adultes inscrits en FGA, la commission scolaire Eastern Shores et le CSS du Littoral sont ceux qui accueillent la plus grande proportion d'adultes autochtones, soit respectivement 74 % et 95 %.

Tableau 1. Nombre et proportion d'adultes autochtones en formation générale des adultes (2018-2019)

Organismes scolaires	Nombre d'adultes inscrits en formation générale des adultes (FGA)		
	Nombre total d'adultes	Nombre d'adultes autochtones	Pourcentage
Baie-James	108	10	9 %
Du Fer	693	122	18 %
Eastern Shores	23	17	74 %
Estuaire	640	99	15 %
Littoral	22	21	95 %
Moyenne-Côte-Nord	87	36	42 %

Source : Collecte de données administratives (2018-2019).

Les actions du projet-pilote se déroulent principalement auprès du personnel enseignant et des adultes inscrits en FGA. Certaines actions ont toutefois été mises en œuvre en FP dans les CSS du Fer, de l'Estuaire et de la Moyenne-Côte-Nord (Tableau 2). Les centres de formation participants du CSS du Fer et de l'Estuaire offrent des services en FP de manière régulière. En 2018-2019, la proportion d'adultes autochtones par rapport au nombre total d'adultes inscrits en FP était de 19 % au CSS du Fer. Dans le cas du CSS de la Moyenne-Côte-Nord, des programmes de FP sont offerts de manière ponctuelle, en partenariat avec d'autres organismes scolaires, en fonction des besoins du milieu. Ainsi, en 2018-2019, le diplôme d'études professionnelles (DEP) en *Santé, assistance et soins infirmiers* a été offert. La cohorte formée comprend une proportion considérable (56 %) d'adultes autochtones.

Tableau 2. Nombre et proportion d'adultes autochtones en formation professionnelle (2018-2019)

Organismes scolaires	Nombre d'adultes inscrits en formation professionnelle (FP)		
	Nombre total d'adultes	Nombre d'adultes autochtones	Pourcentage
Du Fer	287	54	19 %
Estuaire	499	60	12 %
Moyenne-Côte-Nord	16	9	56 %

Source : Collecte de données administratives (2018-2019). ND = données non disponibles.

Le Tableau 3 présente, pour chaque organisme scolaire, le nombre de centres de formation participant au projet-pilote, leur position géographique et le nombre de membres du personnel enseignant. Un extrait de la carte des communautés autochtones du Québec aide à visualiser la position géographique des centres de formation participants, des communautés environnantes et des moyens de déplacement (p. ex. accès par la route). Il est présenté dans la Figure 1.

Dans tous les organismes scolaires, à l'exception du CSS du Littoral, au moins un des centres de formation participants est situé en milieu urbain. Dans le cas du CSS du Littoral, le centre de formation participant est situé à proximité de la communauté autochtone d'Unamen Shipu. Notons que cette communauté est particulièrement isolée sur le plan géographique. Elle est accessible uniquement par voie aérienne et maritime. Il s'agit aussi d'une petite communauté (environ 1 000 habitants). Les CSS de l'Estuaire et de la Moyenne-Côte-Nord combinent l'intervention au sein de centres en milieu urbain et dans un ou plusieurs points de service situés dans des communautés autochtones. Pour ces deux CSS, la majeure partie de l'intervention se déroule dans les points de service et ceux-ci accueillent uniquement des adultes autochtones. Finalement, les CSS de la Baie-James et du Fer ainsi que la commission scolaire Eastern Shores interviennent uniquement en milieu urbain.

Tableau 3. Profil des centres de formation participant au projet-pilote

Organismes scolaires	Centre de formation participant	Localisation géographique	Nombre d'enseignant(e)s (2018-2019)
Baie-James	Centre de formation générale des adultes de la Baie-James	Chibougamau	3 (FGA)
Du Fer	Centre de formation professionnelle et générale	Sept-Îles	35 (FGA et FP)*
Eastern Shores	Northern Lights Adult Education and Vocational Centre	Sept-Îles	3 (FGA)
Estuaire	Centre de formation professionnelle et générale Manicouagan	Baie-Comeau	20 (FP) / ND (FGA)
	Centre d'éducation des adultes situé à Pessamit	Pessamit	0 (FP) / ND (FGA)
	Centre de formation professionnelle à Forestville	Forestville	16 (FP) / ND (FGA)
Littoral	Centre de formation générale des adultes Marie-Sarah	Unamen Shipu	2 (FGA)
Moyenne-Côte-Nord	Centre d'éducation des adultes de la Minganie	Havre-Saint-Pierre	5 (FGA)
	Point de service — communauté de Nutashkuan	Nutashkuan	
	Point de service — communauté d'Ekuanitshit	Ekuanitshit	

Source : Collecte de données administratives (2018-2019). ND = données non disponibles. * Données fournies par le CSS de manière consolidée (FGA et FP).

Figure 1. Extrait de la carte des communautés autochtones du Québec



Source : Secrétariat aux affaires autochtones (2017). *Cartes des communautés autochtones du Québec*. <http://www.autochtones.gouv.qc.ca/nations/cartes/carte-8x11.pdf> (téléchargée le 28 janvier 2020).

1.2.2 Profil des adultes autochtones dans les centres de formation participants

Dans cette section, les données analysées reposent principalement sur les données collectées par les ressources professionnelles en IOSP durant la mise en œuvre du projet-pilote. Elles sont regroupées sous deux catégories : a) profil sociodémographique et langue parlée à la maison; b) parcours scolaire. Ces données sont présentées sous forme de tableaux synthèses à l'annexe 2.

Les données collectées par les ressources professionnelles représentent un total de 93 adultes pour l'année 2017-2018 (sur un total d'environ 341 adultes autochtones inscrits en FGA), de 107 adultes pour l'année 2018-2019 (sur un total d'environ 338 adultes autochtones inscrits en FGA⁵) et de 71 adultes autochtones pour l'année 2019-2020⁶.

Limites par rapport aux données présentées

Ce portrait n'est pas nécessairement représentatif de l'ensemble des adultes autochtones inscrits. Comme il est souligné dans la section 2.3, les données collectées dans le cadre du projet-pilote font face à des limites et, par conséquent, elles doivent être utilisées et interprétées avec prudence. Certaines données collectées par les ressources professionnelles en IOSP comportent notamment une proportion élevée de données non disponibles. Du point de vue de l'évaluation, les données présentées dans cette section offrent des éléments contextuels qui peuvent alimenter la réflexion par rapport à la pertinence du projet-pilote et contribuer à expliquer ou à mettre en perspective les résultats observés. La présence de données non disponibles réduit le degré de précision avec lequel il est possible d'apprécier ces dimensions contextuelles et de les intégrer à l'analyse des résultats. Le recours à diverses sources de données, notamment la combinaison de données quantitatives et qualitatives, contribue à limiter l'incidence de ces données manquantes sur la validité des conclusions de l'évaluation (voir section 2.3). La précision des données est néanmoins importante, au-delà du processus d'évaluation, pour obtenir un portrait le plus juste possible du profil des adultes autochtones en formation et pour guider l'élaboration et la prise de décision des interventions futures auprès des adultes autochtones.

1.2.2.1 Profil sociodémographique et langue parlée à la maison

La majorité des adultes autochtones rencontrés par les ressources professionnelles en IOSP étaient de sexe féminin (68 % en moyenne entre 2017 et 2020). Un peu plus de la moitié des adultes avaient 25 ans ou moins (60 % en moyenne entre 2017 et 2020). Par ailleurs, la majorité des adultes étaient célibataires (59 % en moyenne entre 2017 et 2020). L'analyse des données révèle aussi qu'environ un tiers des adultes avaient des enfants (35 % en moyenne entre 2017 et 2020). Néanmoins, étant donné la proportion élevée de données non disponibles (23 % en moyenne entre 2017 et 2020), le pourcentage réellement associé à chacune des catégories pourrait changer si l'ensemble des données étaient disponibles. Parmi les adultes autochtones ayant des enfants, en 2017-2018, environ la moitié d'entre eux étaient en couple alors qu'en 2018-2019 et 2019-2020, les deux tiers étaient en couple.

⁵ Cette estimation repose sur les données du CSS de l'Estuaire pour l'année 2017-2018. Les données pour l'année 2018-2019 n'étaient pas disponibles au moment de la rédaction du rapport. D'autre part, en 2018-2019, le nombre d'apprenants rencontrés inclut 16 apprenants inscrits en FP.

⁶ Au moment de la rédaction du rapport, le nombre total d'adultes autochtones inscrits en FGA pour l'année 2019-2020 n'était pas disponible dans la majorité des organismes scolaires participants.

Les centres de formation participants reçoivent principalement des apprenants venant des nations autochtones innue, crie et naskapie. Le français constitue une langue seconde pour les Innus alors que chez les Cris et les Naskapis, l'anglais est la langue seconde (Gouvernement du Québec, 2011). Les ressources professionnelles en IOSP ont interrogé les adultes autochtones rencontrés sur la ou les langues parlées à la maison. La plupart ont rapporté parler principalement une langue autochtone (innu ou cri principalement) à la maison (46 % en moyenne entre 2017 et 2020) ou parler plus d'une langue, soit une langue autochtone et le français ou l'anglais (33 % en moyenne entre 2017 et 2020). Durant cette même période, en moyenne 15 % des adultes ont rapporté parler uniquement le français ou l'anglais à la maison. Le fait que certains adultes parlent uniquement une langue autochtone à la maison ne signifie pas nécessairement qu'ils ne parlent pas le français ou l'anglais à leur arrivée au centre de formation. Ce constat laisse toutefois supposer que les adultes ont peut-être été moins exposés ou qu'ils ont eu moins d'occasions d'utiliser le français ou l'anglais, ce qui peut contribuer à certaines difficultés d'apprentissage durant leur parcours de formation.

Les adultes qui s'inscrivent dans les centres de formation participants viennent de plusieurs communautés au Québec. Certaines de ces communautés se situent à proximité des centres de formation participants. Les apprenants peuvent voyager quotidiennement entre la communauté et le centre de formation (au besoin, se référer à la carte présentée à la figure 1). C'est le cas par exemple de la communauté de Uashat Mak Mani-Utenam et du centre de formation professionnelle et générale de Sept-Îles (la communauté de Uashat Mak Mani-Utenam est située en bordure de Sept-Îles). Les membres de la communauté de Pessamit peuvent aussi fréquenter un point de service dans la communauté afin de suivre tous les cours offerts en FGA, y compris une classe d'insertion sociale. Dans d'autres cas, les adultes doivent quitter leur communauté d'origine et s'installer en milieu urbain afin de s'inscrire au centre de formation. C'est le cas notamment des adultes de communautés situées plus au nord, telles que Kawawachikamach ou Matimekush-Lac-John ou encore de la Basse-Côte-Nord, qui décident de fréquenter les centres de formation de la commission scolaire Eastern Shores, du CSS du Fer ou du CSS de l'Estuaire (p. ex. les communautés de Kawawachikamach et Matimekuush-Lac John sont accessibles par voie ferroviaire — un trajet d'environ 10 heures à partir de Sept-Îles — ou par voie aérienne). Le fait que le centre de formation se situe à l'extérieur de la communauté peut influencer la décision de l'adulte d'entreprendre et de poursuivre ou non un programme de formation. Certains adultes ne souhaitent pas quitter leur communauté ou ne se sentent pas prêts à le faire. D'autres facteurs, tels que des obligations familiales, un accès restreint à un moyen de transport ou des ressources financières réduites, peuvent aussi limiter la possibilité des adultes autochtones d'entreprendre un projet de formation à l'extérieur de leur communauté ou de leur région d'origine. Par conséquent, la distance à parcourir pour se rendre au centre de formation constitue un facteur important sur le plan de la persévérance et de la réussite scolaire.

1.2.2.2 Parcours scolaire

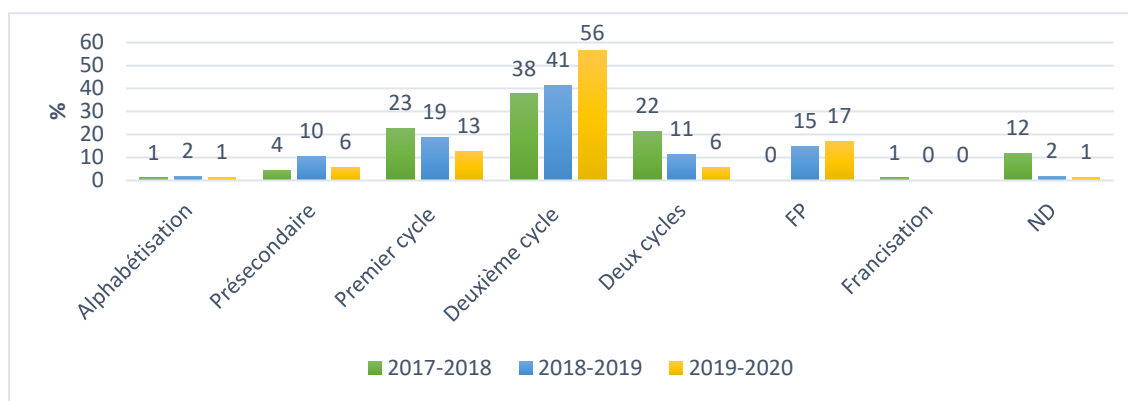
Les adultes inscrits en formation présentent des profils diversifiés sur le plan de leur cheminement scolaire (c'est-à-dire le niveau d'études atteint), personnel (p. ex. l'âge et la situation familiale) et des raisons motivant leur inscription à l'éducation des adultes. Certains sont en voie de terminer leur formation secondaire et effectuent une transition de la formation générale des jeunes vers la FGA ou la FP. D'autres effectuent un retour après une période d'interruption⁷ ou pour des motifs de réorientation

⁷ L'interruption peut se produire pour différentes raisons. Les motifs présentés dans le guide de déclaration en FGA et en FP (Système Charlemagne) (MEQ, 2020), incluent : la réussite de tous les cours prévus pour l'atteinte de l'objectif de formation de l'adulte, l'accès au marché du travail (sans avoir réussi tous les cours prévus), le fait que l'adulte ait « quitté » le système scolaire québécois; une décision administrative (par exemple, suspension); une intention de poursuite des études (par exemple, changement de secteur d'enseignement); un désistement (par exemple, abandon) ou une raison inconnue.

professionnelle (*Synthèse de l'évaluation des besoins*, 2018). Par exemple, parmi les adultes que les ressources professionnelles en IOSP ont rencontrés en 2018-2019, 47 % d'entre eux étaient aux études au cours de l'année précédente (2017-2018) alors que 22 % effectuaient un retour aux études après un ou deux ans d'interruption (dernière année de fréquentation en 2016-2017 ou 2015-2016) et que 9 % effectuaient un retour aux études après plus de deux ans d'interruption (dernière année de fréquentation avant 2015-2016). Étant donné la proportion élevée de données non disponibles (22 % des adultes), le pourcentage réellement associé à chacune des catégories pourrait changer si l'ensemble des données étaient disponibles.

Toujours selon les données collectées par les ressources professionnelles en IOSP, la plupart des adultes rencontrés étaient inscrits au premier ou au deuxième cycle du secondaire. Par exemple, comme l'illustre la Figure 2, entre 2017 et 2020, en moyenne, 45 % des adultes autochtones rencontrés étaient inscrits au deuxième cycle (troisième, quatrième ou cinquième secondaire) alors que 18 % étaient au premier cycle (première ou deuxième secondaire) et que 13 % des adultes poursuivaient des cours au premier et deuxième cycle simultanément, selon leur niveau d'avancement dans les différentes matières.

Figure 2. Répartition en pourcentage des adultes autochtones selon le programme d'études (2017-2020)



Source : Collecte de données administratives du SARCA (2017-2020). ND = données non disponibles.
Deux cycles = premier et deuxième cycle simultanément.

Comme il est mentionné ci-dessus, plusieurs raisons peuvent expliquer le choix d'un adulte de s'inscrire en FGA et en FP. Connaître ces raisons est important pour comprendre les facteurs susceptibles de favoriser la persévérance et le rythme de progression des adultes dans leur parcours de formation. Le Tableau 4 présente six profils d'adultes, élaborés à partir de l'analyse des données collectées par les ressources professionnelles en IOSP ainsi que par les entretiens réalisés auprès de différents groupes de répondants (ressources professionnelles, personnel enseignant, adultes autochtones). Ces profils visent à mettre de l'avant certaines catégories de facteurs qui ont motivé l'inscription au centre de formation. Ces catégories se sont présentées à maintes reprises durant la collecte de données. Certaines variables contextuelles et individuelles ont aussi été intégrées au tableau pour contextualiser la présentation de ces facteurs. Des variables telles que l'âge et le statut familial peuvent avoir une influence sur les raisons motivant l'inscription au centre de formation.

Tableau 4. Profil d'adultes autochtones en formation qui ont participé à des rencontres de suivi individuel en information et orientation scolaires et professionnelles

Profil	Sexe	Âge	Statut familial	Niveau scolaire	Profil général et facteurs motivant l'inscription au centre
A.1	Masculin ou féminin	Généralement entre 16 et 20 ans	Célibataire, sans enfant, réside chez ses parents	Variable, premier ou deuxième cycle du secondaire	Incitation des parents, qui souhaitent que leur jeune termine ses études secondaires. L'allocation financière offerte par le conseil de bande peut aussi être une source de motivation pour l'apprenant. De manière générale, celui-ci présente toutefois un faible niveau de motivation et d'engagement envers son projet de formation. Il a de la difficulté à donner un sens à sa démarche et à cerner ses intérêts.
A.2					L'apprenant présente des troubles d'apprentissage importants qui ont retardé son cheminement scolaire (p. ex. dyslexie, déficit d'attention). L'apprenant est motivé à obtenir un diplôme d'études secondaires (DES) ou à faire un DEP. Il bénéficie généralement du soutien familial (motivation).
A.3	Masculin ou féminin	18-25 ans	Variable	Variable, généralement deuxième cycle du secondaire	L'apprenant souhaite terminer son DES pour s'inscrire au cégep (programme technique ou préuniversitaire). Il a généralement abandonné ses études vers l'âge de 16 ans pour des motifs personnels. Il effectue un retour aux études après une période de réflexion : il est en mesure de donner un sens à sa démarche et de mieux cerner ses intérêts. Motivation personnelle de l'apprenant, mais fragile face aux défis (personnels, scolaires) qu'il rencontre en cours de formation.
A.4	Masculin ou Féminin	20-35 ans	En couple ou célibataire, avec enfant	Variable, premier ou deuxième cycle du secondaire	Retour aux études. L'apprenant souhaite terminer son DES ou s'inscrire à un DEP afin d'intégrer rapidement le marché du travail (amélioration de ses conditions de vie socio-économiques, soutien de la famille). Motivation personnelle de l'apprenant. Souhait d'être un modèle pour ses enfants. Certains ont un objectif professionnel clair, d'autres non.
A.5	Féminin ⁸	35-45 ans	En couple ou célibataire, avec enfant	Variable, présecondaire, premier ou deuxième cycle du secondaire	Souhaite terminer un DES ou s'inscrire à un DEP. Diverses raisons peuvent motiver le retour en formation : il peut s'agir d'un projet personnel de l'apprenante, accompagné ou non d'un objectif professionnel; l'apprenante peut aussi venir au centre dans un objectif de socialisation (souhaite « sortir de la maison, faire une activité ») et vouloir être un modèle pour ses enfants.
A.6	Masculin ou féminin	Variable	En couple ou célibataire, avec ou sans enfant	Variable, premier ou deuxième cycle du secondaire	L'apprenant était sur le marché du travail. Il vise une réorientation professionnelle ou l'acquisition de compétences spécifiques pour progresser dans son cheminement professionnel.

⁸ Principalement, selon les données collectées.

1.3 Acteurs associés à la mise en œuvre du projet-pilote

Plusieurs acteurs ont participé à la gestion et à la mise en œuvre du projet-pilote (*Cadre d'évaluation*, 2017). Il s'agit :

- de l'équipe de gestion du projet-pilote, c'est-à-dire l'équipe de coordination au ministère de l'Éducation (quatre personnes);
- des directions des centres de formation participants qui regroupent les gestionnaires responsables des centres de formation participant au projet (sept personnes);
- des ressources professionnelles en orthopédagogie et en IOSP (bien que leur nombre exact ait varié au fil du projet, il était attendu qu'une ressource professionnelle en orthopédagogie et une en IOSP soient affectées au projet-pilote dans chacun des six organismes scolaires participants);
- du personnel de soutien, c'est-à-dire des experts-conseils et des consultants spécialistes associés au projet-pilote (deux spécialistes ont accompagné les groupes en orthopédagogie et en IOSP durant la majeure partie de la mise en œuvre du projet-pilote et divers experts ont effectué des présentations ponctuelles à différents moments).

Leur rôle dans la mise en œuvre du projet-pilote est présenté dans le Tableau 5.

Tableau 5. Rôle des acteurs associés à la mise en œuvre du projet-pilote

Acteur	Rôle dans la mise en œuvre du projet-pilote
Équipe de gestion du projet (MEQ)	<ul style="list-style-type: none">• Assurer le suivi du projet, la coordination et l'animation des rencontres avec les équipes de travail dans les centres de formation participants.
Directions des centres de formation	<ul style="list-style-type: none">• Élaborer et mettre en œuvre un plan d'action visant à opérationnaliser la mise en œuvre du projet dans les centres de formation.
Ressources professionnelles	
Personnel de soutien	<ul style="list-style-type: none">• Offrir du soutien à l'équipe de gestion, aux directions des centres de formation et aux groupes de travail en orthopédagogie et en IOSP.

Source : MEES (2016).

En plus des catégories ci-haut mentionnées, certains groupes d'acteurs sont aussi ciblés par l'intervention du projet-pilote et invités à collaborer à l'élaboration et à la mise en œuvre de certaines actions. Il s'agit du personnel enseignant dans les centres de formation participants, des adultes autochtones et d'autres acteurs locaux tels que les conseils de bande, les centres d'amitié autochtones et les centres de services urbains.

2. Méthodologie de l'évaluation

Cette section présente la méthodologie de l'évaluation et se divise en trois parties. Tout d'abord, la portée de l'évaluation et les étapes de mise en œuvre du mandat sont décrites. Dans un deuxième temps, les méthodes de collecte et d'analyse des données utilisées pour le processus d'évaluation sont présentées. Finalement, les limites et défis relatifs à la rédaction du rapport final d'évaluation sont discutés.

2.1 Portée de l'évaluation et étapes de mise en œuvre du mandat

L'évaluation couvre la période de mise en œuvre du projet, soit entre 2016 et 2020. Elle offre une analyse d'ensemble du projet-pilote depuis ses débuts. Il est toutefois pertinent de noter que certaines données ne sont pas incluses dans le rapport. Il s'agit des données concernant la mise en œuvre des plans d'action ainsi que des actions visant le partage des connaissances acquises dans le cadre du projet pour l'année scolaire 2019-2020. Quatre enjeux évaluatifs sont visés par l'évaluation : la mise en œuvre, l'efficacité, les effets initiaux et la pertinence. Deux grandes périodes ont guidé l'organisation des activités d'évaluation.

Durant la première période (2017-2018), l'évaluation s'est penchée sur les actions initiales planifiées et mises en œuvre, sur leur pertinence et sur les facteurs ayant eu une influence sur le déploiement du projet-pilote durant cette période. Une première phase de collecte de données (avril-mai 2018) a été effectuée auprès des membres des équipes de travail du projet-pilote et un premier rapport intermédiaire sur la mise en œuvre a été produit.

Durant la deuxième période (2018-2019), l'évaluation s'est penchée sur le suivi des points saillants de la mise en œuvre relevés durant la première collecte d'information ainsi que sur l'identification des changements apportés et des nouvelles actions entreprises. Une seconde phase de collecte de données (avril-mai 2019) a été organisée auprès des membres des équipes de travail du projet-pilote et un second rapport intermédiaire sur la mise en œuvre a été produit.

Au cours de cette deuxième période, des visites sur le terrain auprès des six organismes scolaires participants ont aussi été organisées (automne 2019). Ces visites ont permis de réaliser des entretiens semi-dirigés auprès de membres du personnel enseignant, d'adultes participant au projet et de représentants d'organisations avec lesquelles les centres de formation ont collaboré localement durant la mise en œuvre du projet-pilote (p. ex. conseil de bande, centre d'amitié autochtone, centre de services urbains). Des entretiens ont aussi été réalisés avec d'autres membres du personnel des centres de formation (p. ex. ressource professionnelle en travail social, personnel administratif) ayant collaboré avec les ressources professionnelles affectées au projet-pilote ou ayant une expérience d'intervention pertinente auprès des Autochtones. Finalement, les déplacements dans les centres de formation ont permis d'observer la mise en œuvre de certaines activités du projet.

Le présent rapport intègre l'information de ces différentes phases de collecte de données et porte une attention à la contribution des actions mises en œuvre à l'atteinte des objectifs du projet ainsi qu'à l'identification des effets initiaux.

2.2 Collecte et analyse des données

Différentes sources de données primaires et secondaires ont été utilisées pour cette évaluation. L'élaboration de ce rapport repose principalement sur des données provenant d'entretiens semi-dirigés, d'observations non participantes, de l'analyse de données administratives et de l'étude de la documentation produite dans le contexte du projet-pilote (p. ex. les plans d'action et le matériel élaboré par les ressources professionnelles et le personnel de soutien).

Entretiens semi-dirigés⁹

Des entretiens semi-dirigés ont été réalisés auprès des membres des équipes de travail dans chacun des organismes scolaires et auprès de l'équipe de gestion du projet au MEQ en avril-mai 2018 et 2019. Au total, 51 entrevues ont été réalisées pour ces deux années combinées (Tableau 6).

Tableau 6. Entretiens auprès des membres de l'équipe de mise en œuvre du projet-pilote

Catégorie	2018	2019
Gestionnaires	8	7
Ressources en orthopédagogie	5	6
Ressources en IOSP	7	5
Personnel de soutien	4	2
Membres de l'équipe de gestion du projet au MEQ	4	3
Total	28	23

Les entretiens ont été retranscrits. Les principaux extraits (segments de discours) liés aux questions d'évaluation ont été mis en évidence et analysés à l'aide du logiciel d'analyse de données qualitatives NVivo. Ce logiciel explore systématiquement les données collectées et facilite, entre autres, la précision et la transparence dans le processus d'analyse (Welsh, 2002). Son utilisation a permis de générer un portrait général des perspectives exprimées par les répondantes sur différents thèmes communs en relation avec la mise en œuvre du projet-pilote.

Comme il est expliqué dans la section 2.1, des visites (rencontres présentiels) ont été organisées dans les centres de formation des six organismes scolaires participants à l'automne 2019. Durant ces visites, il a été possible de joindre 77 participants : 26 enseignantes et enseignants, 33 adultes autochtones, 9 acteurs locaux et 9 autres membres du personnel des centres de formation. Les entretiens se sont déroulés individuellement (44 entretiens individuels) ou en petits groupes (11 groupes de discussion). Le Tableau 7, ci-dessous, fournit des informations complémentaires quant au profil des participants rencontrés.

Tableau 7. Participants rencontrés lors des visites sur le terrain

Catégorie	Nombre	Information complémentaire
Personnel enseignant	26	<ul style="list-style-type: none">• Hommes (n = 12); femmes (n = 14)• Profils variés : formation générale des adultes (principalement) ou formation professionnelle; enseignent une ou plusieurs des matières suivantes : français, anglais, mathématiques, sciences et technologies, notamment.
Adultes autochtones	33	<ul style="list-style-type: none">• Hommes (n = 12); femmes (n = 21)• Profils variés : âge (de 16 à 45 ans); programmes d'études (DEP, premier et deuxième cycle du secondaire, intégration sociale)
Acteurs locaux	9	<ul style="list-style-type: none">• Hommes (n = 3); femmes (n = 6).• Centre de services urbains (n = 1); centre d'amitié autochtone (n = 1); conseil de bande (n = 5); autres (n = 2).

⁹ Afin de préserver l'anonymat des participants et participantes à cette évaluation, nous avons utilisé un langage neutre dans les portions du texte rapportant leurs propos ou nous avons féminisé les propos.

Autres membres du personnel	9	<ul style="list-style-type: none"> • Hommes (n = 1); femmes (n = 8) • Profils variés : personnel professionnel (technicien en travail social, conseiller pédagogique), personnel administratif, agent de liaison, notamment.
Total	77	

Source : Données issues des entretiens réalisés auprès des participants durant les visites sur le terrain (automne 2019).

Les entretiens ont été retranscrits ou synthétisés et les principaux extraits liés aux questions d'évaluation ont été mis en évidence. Comme pour les entretiens semi-dirigés réalisés auprès de l'équipe de travail du projet-pilote, l'analyse des entretiens visait à générer un portrait général des perspectives exprimées par les participants sur différents thèmes communs en relation avec la mise en œuvre du projet-pilote.

Observations non participantes

Les données des observations non participantes ont été collectées lors des rencontres de suivi en présentiel de l'équipe du projet-pilote (équipe de gestion du MEQ et équipes des centres de formation) entre 2017 et 2019 (cinq observations non participantes au total : janvier, juin et novembre 2017; avril 2018; mai 2019). Les enregistrements de certaines rencontres réalisées en visioconférence ont aussi été consultés. Ces données ont aidé à étudier le développement du projet, notamment en ce qui concerne les besoins des intervenantes visés, les moyens expérimentés et les facteurs qui favorisent sa mise en œuvre ou qui y font obstacle.

Analyse de la documentation produite dans le cadre du projet-pilote et des données administratives

Plusieurs documents élaborés ou adoptés dans le cadre du projet-pilote ont aussi fait l'objet d'une analyse. D'une part, les plans d'action élaborés par les équipes dans les centres de formation participants et l'information de suivi de la mise en œuvre fournie dans le document intitulé *Annexe 1 – Suivi des moyens du plan* ont été analysés. L'analyse descriptive des données fournies dans ces instruments a permis d'établir un portrait général de la mise en œuvre du projet-pilote. De plus, elle a aidé à cerner plus précisément les acteurs concernés et les activités réalisées ainsi que des pratiques prometteuses et certains enjeux ou certaines difficultés par rapport à la mise en œuvre du projet-pilote.

D'autre part, l'information administrative compilée par les équipes de travail dans les centres de formation a été collectée et analysée. Elle inclut notamment des données administratives générales portant sur le contexte d'intervention (nombre d'adultes autochtones, taux de persévérance, etc.) ainsi que sur les services offerts et le nombre de personnes jointes par les ressources professionnelles en orthopédagogie et en IOSP dans le cadre du projet-pilote (des instruments de collecte de données ont été élaborés à cet effet dans le cadre du projet-pilote). Ces données ont été compilées annuellement pour chaque adulte autochtone identifié par les centres de formation pour la période du projet.

La définition des indicateurs utilisés pour la collecte de l'information administrative a été précisée au début du mandat d'évaluation avec l'équipe de gestion du projet-pilote du MEQ. Les définitions adoptées pour le calcul du taux d'abandon, du taux d'absentéisme, du taux de persévérance et du taux de réussite sont les suivantes :

- **Taux d'abandon** : Proportion d'élèves « sortants sans diplôme ni qualification [et qui ne sont] inscrits nulle part au Québec durant l'année suivante ni en formation générale, ni en formation

professionnelle, ni au collégial » (MEQ [2003], tel que documenté dans *Instruments et stratégie de collecte de données*, 2017).

- **Taux d'absentéisme** : Proportion d'élèves inscrits qui, au cours de l'année scolaire, ont été absents pour une période de cinq jours consécutifs ou plus¹⁰ (équipe de gestion du projet-pilote au MEQ, tel que documenté dans *Instruments et stratégie de collecte de données*, 2017).
- **Taux de persévérance** : Proportion d'élèves qui, *n* ans plus tard (soit au *n*ème trimestre d'automne qui suit) et dans le même service d'enseignement, sont inscrits aux études (équipe de gestion du projet-pilote au MEQ, tel que documenté dans *Instruments et stratégie de collecte de données*, 2017).
- **Taux de réussite** : Proportion d'élèves ayant satisfait aux critères de réussite du service d'enseignement dans lequel ils sont inscrits¹¹ (équipe de gestion du projet-pilote au MEQ, tel que documenté dans *Instruments et stratégie de collecte de données*, 2017). Les services d'enseignement comprennent entre autres le soutien pédagogique, l'alphabétisation, le présecondaire, les premier et second cycles du secondaire (Gouvernement du Québec, 2019).

Il est pertinent de noter que la mise en œuvre du projet-pilote a donné lieu à un processus d'apprentissage et de réflexion en lien avec la définition et l'opérationnalisation des indicateurs visant à suivre le parcours des adultes autochtones en formation (engagement, persévérance, réussite). En effet, le projet-pilote a permis d'acquérir une meilleure compréhension de ces parcours et de poser un regard différent sur les définitions établies au début du projet. En ce sens, des pistes réflexions visant à guider la définition d'indicateurs similaires dans de futurs projets sont présentées dans la section 7 du rapport portant sur la discussion des principaux résultats. Certaines limites relatives à la collecte des données effectuée tout long de la mise en œuvre et de l'évaluation du projet-pilote sont aussi discutées dans la prochaine section portant sur les limites et défis relatifs à la rédaction du rapport final d'évaluation.

2.3 Limites et défis relatifs à la rédaction du rapport final d'évaluation

Une première limite relative à la rédaction du rapport final d'évaluation concerne la disponibilité de données officielles permettant de connaître le profil et de suivre l'évolution des adultes autochtones inscrits dans les centres de formation participants. Comme il est souligné dans la *Synthèse de l'évaluation des besoins* (2018), l'ascendance autochtone n'est pas une donnée collectée officiellement lors de l'inscription des adultes au centre de formation. Les informations officielles sont colligées en fonction de la langue et non selon la nation d'appartenance.

La fluctuation du nombre d'adultes autochtones pose toutefois un défi pour la collecte et le suivi des données. Cette fluctuation résulte, entre autres, de la variété des cheminements individuels des adultes. En d'autres termes, en fonction du niveau auquel il se situe, de son rythme de progression et de ses objectifs de formation, chaque apprenant est inscrit au centre de formation pour une durée variable. Certains centres de formation offrent aussi aux adultes la possibilité de s'inscrire et de commencer leur formation à différents moments au cours de l'année. Finalement, les taux élevés d'absentéisme et

¹⁰ Une définition plus précise spécifierait que le taux absentéisme est lié au nombre de jours consécutifs d'absence, selon ce qui est prévu à l'horaire de l'adulte. Bien qu'il soit possible de poser l'hypothèse que, dans la pratique, les centres de formation participants ont considéré le nombre de jours consécutifs prévus à l'horaire de l'adulte comme base pour le calcul, nous ne disposons pas de l'information permettant de le confirmer.

¹¹ Il est à noter qu'une personne peut être inscrite à plus d'un service d'enseignement à la fois. Nous ne disposons pas de l'information permettant de préciser comment ces situations ont été gérées pour le calcul du taux de réussite dans chacun des centres de formation participants. Par ailleurs, le taux de réussite a été défini à partir de la réussite du service d'enseignement. De façon alternative, il aurait été possible de la définir à partir de celle de l'adulte, en fonction de son objectif.

d'abandon dans plusieurs centres de formation contribuent aussi à cette fluctuation. Ces défis ont également affecté la disponibilité de données portant sur la période précédant le début du projet-pilote.

Dans le cadre du projet-pilote, des instruments de collecte de données ont été élaborés et fournis aux équipes afin de générer l'information pertinente au suivi de certains indicateurs (p. ex. nombre d'adultes autochtones inscrits; taux de persévérance, de réussite, d'absentéisme et d'abandon). Toutefois, en fonction des dynamiques propres à chaque centre de formation, il peut exister des différences quant à la manière dont le suivi a été effectué. Ainsi, certaines nuances au niveau du calcul du taux de réussite ont été observées à certains moments du projet. Les adaptations proposées dans certains centres de formation assurent effectivement une plus grande sensibilité des données au contexte d'intervention et ont contribué, comme indiqué dans la section précédente, à alimenter la réflexion quant au suivi du parcours de formation des adultes autochtones. Ces nuances doivent être prises en considération si on désire effectuer une lecture comparative des données entre les organismes scolaires. Les nuances apportées aux définitions proposées sont indiquées dans les tableaux correspondants de ce rapport. Ces éléments posent certaines contraintes quant à la fiabilité (qualité de la mesure) et à la validité (représentation adéquate d'un concept) des données quantitatives recueillies (Durand et Blais, 2004).

Le roulement ou l'absence pour une durée prolongée du personnel chargé de la collecte de données a représenté un défi pour la production de données couvrant de manière continue l'ensemble de la période de mise en œuvre du projet-pilote. Depuis le début du projet-pilote, la plupart des centres de formation participants ont fait face, à un moment ou à un autre, au défi du roulement ou à l'absence pour une durée prolongée (p. ex. congé de maladie) des ressources professionnelles affectées au projet-pilote. Le recrutement d'une nouvelle ressource professionnelle ou le retour d'une ressource professionnelle après une absence prolongée s'est étendu dans chaque cas sur une période de quatre à six mois, parfois plus. Cette situation a une incidence sur la production de certaines données du processus d'évaluation du suivi individuel des participants au projet recevant des services en orthopédagogie ou en IOSP ainsi que sur les données touchant l'organisation d'activités (p. ex. formation, connaissance de soi, exploration professionnelle). Lorsqu'une telle situation se produit, les actions mises en œuvre par ces ressources professionnelles sont généralement interrompues et, par conséquent, la collecte de ces données n'est plus effectuée. En ce qui concerne l'année 2018-2019, le CSS de la Baie-James (ressource professionnelle en IOSP) et la commission scolaire Eastern Shores (ressources professionnelles en IOSP et en orthopédagogie) ont fait face à ce défi. Dans le cas de la commission scolaire Eastern Shores, le personnel du centre de formation a assumé certaines activités d'exploration professionnelle et des données sur ces activités ont donc été collectées. Toutefois, aucune donnée concernant le suivi individuel des adultes n'a été recueillie. Dans le cas du CSS de la Baie-James, quelques données concernant le suivi individuel des adultes avant le départ de la ressource professionnelle sont disponibles.

La disponibilité des données collectées par les ressources professionnelles en IOSP repose aussi sur :

- leur connaissance des procédures de collecte de données administratives (p. ex. une période d'adaptation a été requise au début du projet-pilote et à la suite de l'intégration de nouvelles ressources professionnelles);
- la présence, durant les rencontres de suivi, d'un contexte qui favorise l'échange et l'ouverture des apprenants à fournir l'information requise. Certaines données collectées par les ressources professionnelles en IOSP comportent une proportion élevée de données non disponibles (voir p. ex. la section 1.2.2).

Les données colligées par les ressources professionnelles en IOSP alimentent la réflexion concernant la pertinence et l'efficacité du projet-pilote. La présence de données non disponibles a des implications sur le degré de précision avec lequel il est possible d'apprécier ces dimensions contextuelles et de les intégrer à l'analyse des résultats.

Dans le cadre de la présente démarche d'évaluation, l'adoption d'un devis mixte, c'est-à-dire qui combine la collecte et l'analyse de données quantitatives et qualitatives, contribue à pallier partiellement les défis soulevés dans cette section et à limiter les effets sur la validité des conclusions de l'évaluation. En effet, dans le contexte du projet, la démarche qualitative a permis d'approfondir, à partir de l'expérience des intervenants et des adultes ayant participé au projet, la compréhension du développement, de la mise en œuvre et des résultats observés du projet, et ce, tant sur le plan individuel que sur le plan collectif.

3. Constats de l'évaluation : mise en œuvre

L'évaluation de la mise en œuvre vise à analyser les actions planifiées et réalisées, les changements apportés ainsi que les facteurs qui favorisent la mise en œuvre des interventions ou qui y font obstacle. L'évaluation cherche à répondre aux questions suivantes :

- *Quelles ont été les actions planifiées et mises en œuvre?*
- *Quels ont été les principaux changements apportés durant la mise en œuvre?*
- *Quels sont les principaux facteurs qui ont influencé la mise en œuvre des interventions?*

Cette section se divise en deux parties. La première se penche sur les actions planifiées et mises en œuvre dans les centres de formation participants. Elle détaille les actions élaborées et l'évolution de la nature des interventions. Dans la deuxième partie, les principaux facteurs ayant eu une influence sur la mise en œuvre sont analysés.

3.1 Actions planifiées et mises en œuvre dans le cadre du projet

Constats :

- La mise en œuvre du projet-pilote a permis l'expérimentation de différents moyens d'intervention en IOSP, en orthopédagogie et en ce qui concerne l'encadrement général des adultes autochtones en formation sur les plans personnel, scolaire et social. Les moyens les plus prometteurs incluent ceux touchant :
 - ✓ l'élaboration d'une procédure d'accueil pour des adultes autochtones nouvellement inscrits au centre de formation;
 - ✓ l'adaptation de la démarche d'accompagnement selon les besoins des adultes autochtones (IOSP);
 - ✓ la création de matériel d'appoint (en soutien aux activités d'enseignement) (orthopédagogie);
 - ✓ l'organisation de formations à l'intention du personnel enseignant et des apprenants, ainsi que l'accompagnement individualisé des apprenants (orthopédagogie);
 - ✓ le développement de relations de partenariat avec différents acteurs associés à la prestation de services aux Autochtones (encadrement général);
 - ✓ la valorisation de la culture autochtone au sein de l'aménagement et des activités du centre de formation (encadrement général).
- Le projet prévoyait la mise en place de mécanismes pour favoriser, chez les Autochtones, l'exploration du marché du travail et la réalisation de stages pendant leur formation. Certains moyens ont été expérimentés avec succès (p. ex. la réalisation de visites en entreprise et l'organisation d'ateliers sur des aspects tels que la rédaction d'un curriculum vitae et la recherche d'emploi). Toutefois, le volet de la réalisation de stages en cours de formation n'a pas été exploré autant que souhaité initialement, puisque la majorité des adultes suivis n'étaient pas parvenus à

cette étape dans leur cheminement scolaire et professionnel. La mise en œuvre du projet-pilote a aussi permis d'observer l'importance d'intégrer une diversité d'actions en vue notamment d'aider l'apprenant à gérer les difficultés rencontrées et à persévérer dans son milieu de travail, et de sensibiliser les entreprises qui accueillent des adultes autochtones. La nature des interventions prioritaires par les équipes de travail a progressivement évolué en fonction des apprentissages issus de la mise en œuvre du projet-pilote et d'une meilleure compréhension du contexte d'intervention. Des changements se sont notamment opérés sur le plan de l'intégration des dimensions culturelles et relationnelles au sein des interventions.

La mise en œuvre du projet-pilote peut être divisée en deux phases principales. La première phase couvre la période allant de 2016 à 2018. Au cours de l'année 2016-2017, les équipes de travail ont été formées dans la plupart des centres de formation. Elles ont pris part à des activités de formation, effectué le diagnostic des besoins, élaboré leur plan d'action et amorcé certaines actions auprès des adultes et des partenaires. Bien que quelques actions aient été entreprises en 2016-2017, la mise en œuvre des plans d'action a principalement débuté à partir de l'année 2017-2018. La seconde phase couvrait la période 2018-2020 et visait à permettre aux équipes de poursuivre et d'approfondir la mise en œuvre et l'expérimentation des stratégies d'intervention.

3.1.1 Moyens expérimentés en information et orientation scolaires et professionnelles

L'analyse de la documentation produite ainsi que les échanges avec les membres de l'équipe de travail permettent de regrouper les moyens expérimentés dans deux finalités qui consistent à :

- 1) améliorer l'offre de services d'accompagnement en IOSP;
- 2) organiser des activités d'information et de sensibilisation en lien avec l'exploration du marché du travail.

Les moyens expérimentés ont touché différents volets de la démarche SARCA, y compris l'accueil et l'accompagnement, ainsi que l'IOSP. Dans l'ensemble, les actions posées visaient à adapter les pratiques d'intervention en vue de mieux accompagner les adultes autochtones dans la définition et la réalisation d'un projet de formation, à améliorer leur connaissance des cheminements scolaires et professionnels pour qu'ils perçoivent plus facilement les différentes perspectives professionnelles, personnelles et scolaires, ainsi qu'à améliorer la motivation, l'estime de soi et la persévérance scolaire.

3.1.1.1 Améliorer l'offre de services d'accompagnement en information et orientation scolaires et professionnelles

En ce qui concerne le développement d'une offre de services en IOSP pour les adultes autochtones, les moyens expérimentés sont de :

- 1) renforcer les procédures d'accueil et d'encadrement des apprenants nouvellement inscrits au centre de formation;
- 2) adapter les modes de communication;
- 3) adapter la démarche d'accompagnement selon les besoins des Autochtones.

Le Tableau 8 reprend ces moyens et précise les principales actions mises en œuvre dans les organismes scolaires participants. Le tableau indique aussi la période au cours de laquelle ces actions ont été mises en œuvre.

Tableau 8. Développement de l'offre de services en IOSP pour les adultes autochtones : moyens déployés (2017-2019)

Moyen / Action mise en œuvre	Organismes scolaires **						Année	
	BJ	FER	EAS	EST	LIT	MCN	2017-2018	2018-2019
Élaboration d'une procédure d'accueil et d'encadrement des adultes autochtones nouvellement inscrits au centre de formation								
Établissement d'un premier contact avec l'adulte autochtone à son arrivée au centre de formation	✓*	✓	✓*	✓	✓	✓	X	X
Adaptation des modes de communication auprès des adultes autochtones								
Promotion des services et suivi ciblé auprès des adultes autochtones	✓*	✓	✓*	✓	✓	✓	X	X
Utilisation de divers modes de communication avec les adultes, y compris les médias sociaux	✓*	✓		✓	✓	✓	X	X
Adaptation de la démarche d'accompagnement selon les besoins des adultes autochtones								
Recours à des outils d'évaluation de la motivation ou autres objets significatifs pour l'adulte autochtone	✓*	✓	✓*	✓	✓	✓	X	X
Approche flexible au déroulement des rencontres	✓*	✓	✓*	✓	✓	✓	X	X
Organisation d'ateliers ciblant des besoins communs à plusieurs adultes autochtones		✓	✓*	✓	✓	✓	X	X

Source : Plans d'action des centres de formation participants.

* Ressource professionnelle en IOSP absente durant l'année 2018-2019. Les actions mises en œuvre concernent l'année 2017-2018.

**Organismes scolaires: BJ = de la Baie-James; FER = du Fer; EAS = Eastern Shores; EST = de l'Estuaire; LIT = du Littoral; MCN = de la Moyenne-Côte-Nord.

Dans tous les centres de formation participants, les ressources professionnelles ont collaboré au renforcement des procédures d'accueil et d'encadrement des apprenants nouvellement inscrits au centre de formation. La procédure d'accueil et d'encadrement vise à fournir à l'apprenant de l'information pertinente sur le fonctionnement du centre et sur les services professionnels mis à sa disposition. En fonction des centres de formation, les apprenants sont informés des services offerts directement par les ressources professionnelles affectées au projet-pilote ou par le personnel administratif responsable de l'admission (dans ce cas, un premier contact est aussi généralement établi entre la ressource en IOSP et l'apprenant afin de faciliter le suivi dans son cheminement).

Plusieurs actions ont porté sur l'adaptation des modes de communication et de diffusion de l'information auprès des adultes. Par exemple, dans plusieurs cas, les ressources professionnelles en IOSP ont rapporté avoir adopté une approche proactive : elles vont vers les apprenants autochtones pour se présenter, expliquer leur rôle et encourager les échanges. Dans certains centres de formation, les ressources professionnelles en IOSP ont aussi rapporté avoir recours à l'utilisation de modes de communication variés, y compris les médias sociaux (p. ex. Messenger, Facebook) afin d'informer les adultes des activités organisées par le centre, de stimuler la motivation ou d'effectuer des suivis auprès d'eux en cas d'absence prolongée.

Les ressources en IOSP ont aussi ajusté les démarches d'accompagnement afin d'assurer une intervention flexible en réponse aux besoins. L'accompagnement des adultes est une composante importante du travail effectué par les ressources professionnelles en IOSP et « consiste essentiellement à soutenir l'adulte tout au long de son cheminement vers la clarification ou l'élaboration de son projet, qui inclut la

mise au point d'un plan d'action et, lorsque cela est possible, pendant la réalisation de ce plan d'action » (MELS, 2006, p. 21). Les ressources professionnelles en IOSP ont ainsi été amenées à développer une relation de confiance avec les adultes, à leur transmettre de l'information pertinente sur les ressources existantes et à les soutenir dans l'identification de leurs forces, de leurs limites, de leurs besoins et des progrès réalisés.

Dans le cadre du projet-pilote, les ressources en IOSP ont notamment eu recours à des outils visuels (p. ex. images d'intérêts ou d'émotions), à des outils d'évaluation de la motivation ou à des objets significatifs pour l'adulte autochtone afin de faciliter les échanges dans le cadre de la démarche d'orientation. Une attention particulière a été accordée au suivi de l'assiduité. Les ressources professionnelles ont échangé avec les adultes afin d'évaluer leur niveau de motivation et la progression dans leur parcours scolaire. Ces espaces d'échange ont aussi permis de les diriger vers d'autres ressources professionnelles, selon les besoins. Les ressources professionnelles en IOSP ont aussi généralement préconisé une approche informelle pour réaliser les rencontres. Cette approche informelle s'est caractérisée par une flexibilité quant aux lieux de rencontre et aux thèmes abordés et par une ouverture à recevoir les adultes de manière spontanée, lorsqu'ils en ressentent le besoin ou qu'ils ont des questions.

Finalement, en plus des rencontres de suivi individuel, les ressources professionnelles en IOSP ont organisé des ateliers de groupe, à partir de l'identification de besoins communs chez plusieurs apprenants. Par exemple, dans la majorité des centres de formation participants, elles ont organisé des rencontres qui portaient sur des thèmes tels que la connaissance des parcours de formation (information scolaire), la connaissance de soi, la définition d'objectifs scolaires et professionnels, les facteurs de motivation par rapport au projet de formation, l'installation à l'extérieur de la communauté ou encore la gestion du stress.

3.1.1.2 Organiser des activités d'information et de sensibilisation en lien avec l'exploration du marché du travail

En ce qui concerne le développement d'activités d'information et de sensibilisation, les ressources professionnelles en IOSP ont posé des actions en lien avec l'expérimentation de deux moyens (Tableau 9) :

- 1) organiser des activités d'exploration professionnelle et entrepreneuriale;
- 2) favoriser le partage d'expériences en lien avec les parcours scolaires et professionnels des adultes autochtones.

Les activités d'exploration professionnelle et entrepreneuriale ont inclus des visites de développement professionnel, telles que la participation à un salon de l'emploi, la visite d'un établissement d'études postsecondaires (cégep), la réalisation d'un stage d'un jour dans un centre de FP ou la visite d'une entreprise de la région.

Au cours de l'année 2018-2019, l'équipe de travail du CSS de l'Estuaire a expérimenté la réalisation de stages en milieu de travail et l'offre d'un cours d'initiation à l'entrepreneuriat au Centre d'éducation des adultes de Pessamit. Huit adultes (cinq femmes, trois hommes) en FGA ont effectué des stages au sein d'entreprises locales¹². La plupart de ces stages ont été entrepris dans le cadre du certificat de formation

¹² Ce nombre n'inclut pas les stages ayant pu être réalisés dans le cadre des programmes de formation professionnelle (information non disponible). Dans le cadre du projet-pilote, les actions que les ressources professionnelles ont mises en œuvre en matière d'exploration du marché du travail ont principalement été tenues auprès des apprenants en FGA.

à un métier semi-spécialisé (CFMS). Ce nombre demeure relativement faible par rapport au nombre total d'adultes autochtones inscrits en FGA (95 adultes en 2017-2018). Les échanges avec les membres de l'équipe de travail ont permis de cerner différents éléments pouvant expliquer ce constat. D'une part, certains adultes doivent, dans un premier temps, préciser davantage leur projet de formation afin de pouvoir déterminer les avenues professionnelles qu'ils souhaitent explorer. D'autre part, la réalisation d'un stage ou d'une autre activité d'exploration du marché du travail peut amener les adultes à devoir se déplacer en milieu urbain et, par conséquent, à quitter leur communauté ou milieu d'origine. Certains ne se sentent pas prêts à effectuer ce déplacement ou encore assument des obligations familiales, ont un accès restreint à un moyen de transport ou disposent de ressources financières limitées, ce qui pose un obstacle à leur participation à ce type d'activités. Finalement, dans certains milieux, des tensions et des perceptions négatives teintent la relation entre les allochtones et les Autochtones. Cela crée un défi supplémentaire pour les adultes participant au projet qui souhaitent effectuer un stage. Ce défi peut se manifester avant la réalisation d'un stage (crainte, anticipation) ou sur le lieu de travail lorsque l'apprenant est amené à s'adapter à des normes professionnelles et culturelles propres au milieu de travail dans lequel il se trouve (p. ex. gestion du temps, interactions sociales).

Ces éléments ont amené les ressources professionnelles à préconiser des activités portant sur la connaissance de soi, le soutien à la motivation ainsi que l'organisation d'autres types d'activités d'exploration du marché du travail. Par exemple, au CSS du Fer, une attention particulière a été portée à l'organisation d'activités qui favorisent le partage d'expériences en lien avec les parcours scolaires et professionnels. À cet égard, des témoignages de professionnels autochtones ayant fait des études à l'extérieur de leur communauté d'origine ont été présentés. Les ressources professionnelles ont aussi organisé des espaces d'échange visant à favoriser le partage d'expériences entre les adultes en lien avec la motivation et la persévérance scolaire.

Tableau 9. Organisation d'activités d'information et de sensibilisation en lien avec l'exploration du marché du travail : moyens déployés (2017-2019)

Moyen / Action mise en œuvre	Organismes scolaires**						Année	
	BJ	FER	EAS	EST	LIT	MCN	2017-2018	2018-2019
Activités d'exploration professionnelle et entrepreneuriale								
Visites de développement professionnel	✓*	✓	✓*	✓	✓	✓	X	X
Stages en milieu de travail (adultes en FGA) et sensibilisation culturelle auprès des employeurs				✓				X
Cours d'initiation à l'entrepreneuriat				✓				X
Favoriser le partage d'expériences en lien avec les parcours scolaires et professionnels des adultes autochtones								
Organisation d'espaces d'échange et d'activités de présentation de témoignages		✓					X	X

Source : Plans d'action des centres de formation participants.

* Ressource professionnelle en IOSP absente durant l'année 2018-2019. Les actions mises en œuvre concernent l'année 2017-2018.

**Organismes scolaires: BJ = de la Baie-James; FER = du Fer; EAS = Eastern Shores; EST = de l'Estuaire; LIT = du Littoral; MCN = de la Moyenne-Côte-Nord.

3.1.2 Moyens expérimentés en orthopédagogie

L'analyse de la documentation produite dans le cadre du projet-pilote ainsi que les échanges avec les membres de l'équipe de travail permettent de regrouper les moyens expérimentés dans les trois catégories suivantes :

- 1) implanter une procédure détaillée visant la mise en œuvre de plans d'aide à l'apprentissage et de mesures adaptatives;
- 2) bonifier les ressources matérielles disponibles pour les adultes autochtones en formation;
- 3) renforcer les capacités d'intervention du personnel enseignant.

3.1.2.1 Implanter une procédure détaillée visant la mise en œuvre de plans d'aide à l'apprentissage et de mesures adaptatives

Les ressources professionnelles en orthopédagogie ont accompagné le personnel enseignant dans l'élaboration et la mise en œuvre d'un plan d'aide à l'apprentissage (PAA) ou dans l'octroi de mesures adaptatives. L'élaboration et la mise en œuvre des plans d'aide à l'apprentissage ont aussi impliqué le renforcement des processus existants, c'est-à-dire l'élaboration d'une procédure détaillant les étapes et la marche à suivre, l'informatisation des plans (CSS de la Moyenne-Côte-Nord) et la formation du personnel enseignant. Ces éléments sont résumés dans le Tableau 10.

Des mesures adaptatives peuvent être autorisées pour un adulte ayant des besoins particuliers lors des apprentissages en classe et pour la passation d'examens. Globalement, les mesures adaptatives peuvent « porter sur les conditions de réalisation [d'une] tâche, la présentation visuelle des documents, l'environnement de travail, le temps imparti ou l'utilisation d'un outil d'aide technologique » (MEES, 2017). Par exemple, en situation d'évaluation, ces mesures peuvent inclure la prolongation de la durée de l'épreuve jusqu'à un maximum équivalent au tiers du temps normalement alloué, la présence d'un accompagnateur, l'utilisation d'un outil d'aide à la lecture ou à l'écriture et la passation de l'épreuve dans un endroit isolé (MEES, 2017). Le plan d'aide à l'apprentissage fait état du ou des besoins de l'apprenant. Il établit l'objectif et les moyens les plus adaptés à mettre en œuvre pour aider la personne ayant des besoins particuliers. Ces moyens peuvent inclure des recommandations pour faciliter l'apprentissage en classe (p. ex. utiliser des outils tels que la carte conceptuelle ou le champ lexical, échanger entre les pairs, prioriser certains exercices, expliquer les exercices en contexte de travail ou de vie, amener l'apprenant à résumer et exprimer dans ses mots les explications reçues), un accompagnement sur le plan psychosocial (p. ex. développer des stratégies pour gérer l'anxiété ou le stress, résoudre des problèmes, réduire les conflits interpersonnels, améliorer l'organisation et la planification sur le plan des échéanciers et des méthodes de travail, entre autres) et des mesures adaptatives autorisées en examen.

Tableau 10. Mise en œuvre de plans d'aide à l'apprentissage et de mesures adaptatives en orthopédagogie : moyens déployés (2017-2019)

Moyen / Action mise en œuvre	Organismes scolaires**						Année	
	BJ	FER	EAS	EST	LIT	MCN	2017-2018	2018-2019
Mise en œuvre de plans d'aide à l'apprentissage et de mesures adaptatives								
Élaboration d'une procédure	✓	✓*	✓*	✓	✓	✓	X	X
Accompagnement du personnel enseignant dans la mise en œuvre des PAA ou de mesures adaptatives ponctuelles.		✓*	✓*	✓		✓	X	X

Source : Plans d'action des centres de formation participants.

* Ressource professionnelle en orthopédagogie absente durant l'année 2017-2018 (FER) ou 2018-2019 (EAS).

** Organismes scolaires : BJ = de Baie-James; FER = du Fer; EAS = Eastern Shores; EST = de l'Estuaire; LIT = du Littoral; MCN = de la Moyenne-Côte-Nord.

3.1.2.2 *Bonifier les ressources matérielles disponibles pour les adultes autochtones en formation*

Comme l'illustre le Tableau 11, dans la plupart des centres de formation participants, les ressources professionnelles en orthopédagogie ont mis à la disposition des apprenants du matériel didactique et littéraire, tel que des dictionnaires innus-français, des livres de grammaire pour le français langue seconde, des ouvrages de littérature et des magazines couvrant un éventail de champs d'intérêt. Du matériel technologique, tel qu'Antidote, Word Q ou Read & Write, a aussi été rendu disponible dans la plupart des centres de formation participants. Dans l'ensemble, le matériel technologique mis à disposition a été considéré comme étant utile et a été apprécié. En fonction des contextes, ces actions ont pris des formes variées aux différentes étapes de la mise en œuvre du projet. Au début de la mise en œuvre (2017-2018), certains organismes scolaires ont fait l'acquisition de matériel supplémentaire pour mieux répondre aux besoins des adultes autochtones. Par la suite, les ressources professionnelles ont travaillé à faciliter l'accès à ces ressources : elles ont assuré leur promotion, accompagné les adultes et le personnel enseignant dans leur utilisation et ont organisé des ateliers de formation.

Finalement, les ressources professionnelles en orthopédagogie des centres de formation participants ont aussi entrepris des actions visant la création de matériel d'appoint. L'élaboration de ce matériel a notamment permis de fournir au personnel enseignant, en fonction des besoins des participants au projet, des exercices supplémentaires ou encore des résumés pour faciliter la transmission d'informations en lien avec la matière enseignée. À partir de 2018-2019, la ressource professionnelle en orthopédagogie du CSS de la Moyenne-Côte-Nord a aussi expérimenté (en collaboration avec le personnel enseignant) l'élaboration d'un lexique comprenant des termes en français qui causent régulièrement des difficultés de compréhension chez les apprenants autochtones. Le lexique comporte une explication du terme de manière à prendre en compte les spécificités de la langue innue et à en faciliter la compréhension par les adultes. À la fin de l'année scolaire 2019, la réalisation de cet outil était en cours pour les cours de français et de mathématique.

Tableau 11. Bonification des ressources matérielles disponibles pour les adultes autochtones en formation : moyens déployés (2017-2019)

Moyen / Action mise en œuvre	Organismes scolaires**						Année	
	BJ	FER	EAS	EST	LIT	MCN	2017-2018	2018-2019
Mise à disposition de matériel didactique, littéraire et technologique pour soutenir l'apprentissage des adultes autochtones								
Mise à disposition de matériel didactique et littéraire	✓		✓*	✓	✓	✓	X	
Mise à disposition de matériel technologique	✓	✓*	✓*	✓	✓	✓	X	
Création de matériel d'appoint								
Fournir du matériel complémentaire en soutien aux activités d'enseignement		✓*	✓	✓	✓	✓	X	X
Préparation d'un lexique						✓		X

Source : Plans d'action des centres de formation participants.

* Ressource professionnelle en orthopédagogie absente durant l'année 2017-2018 (FER) ou 2018-2019 (EAS).

** Organismes scolaires : BJ = de la Baie-James; FER = du Fer; EAS = Eastern Shores; EST = de l'Estuaire; LIT = du Littoral; MCN = de la Moyenne-Côte-Nord.

3.1.2.3 Renforcer les capacités d'intervention du personnel enseignant quant au soutien des adultes en formation

En vue de soutenir le personnel enseignant, les ressources professionnelles en orthopédagogie ont aussi conçu diverses activités de formation. Elles ont organisé ces activités de formation sur des thèmes établis en fonction des besoins des milieux d'intervention. Comme l'illustre le Tableau 12, les formations ont abordé le profil des adultes autochtones et les principes de l'intervention en contexte interculturel, l'accompagnement des adultes ayant des besoins particuliers et les stratégies d'enseignement. Dans le cadre des formations portant sur les stratégies d'enseignement, les ressources professionnelles en orthopédagogie ont cherché à fournir au personnel enseignant des outils permettant de prendre en compte différentes modalités d'apprentissage et d'effectuer une distinction entre les défis reliés à des difficultés ou troubles d'apprentissage et les défis reliés à des difficultés relatives à la langue, dans le but d'adapter l'accompagnement offert.

**Tableau 12. Formations offertes au personnel enseignant et autres membres du personnel
(2017-2019)**

Formation offerte et thème abordé	Organismes scolaires**					
	BJ	FER	EAS	EST	LIT	MCN
Profil des adultes autochtones et intervention en contexte interculturel						
Profil des adultes autochtones en FGA	✓					✓
Sensibilisation à l'intervention en contexte interculturel	✓			✓		✓
Accompagnement des adultes ayant des besoins particuliers						
Difficultés d'apprentissage et plans d'aide à l'apprentissage	✓	✓*	✓*	✓	✓	✓
Outils d'aide technologiques : Antidote, Word Q, Read & Write, etc.		✓*	✓*	✓		✓
Stratégies d'enseignement						
Accompagnement de l'apprenant dans le développement de stratégies d'apprentissage, de lecture et de résolution de problème	✓	✓*	✓*	✓	✓	✓

Source : Plans d'action des centres de formation participants.

* Ressource professionnelle en orthopédagogie absente durant l'année 2017-2018 (FER) ou 2018-2019 (EAS).

** Organismes scolaires : BJ = de la Baie-James; FER = du Fer; EAS = Eastern Shores; EST = de l'Estuaire; LIT = du Littoral; MCN = de la Moyenne-Côte-Nord.

Des ateliers de formation ont été offerts aux apprenants dans le but d'approfondir des notions spécifiques dans une matière (p. ex. en mathématique), de consolider des connaissances en français ou en anglais en tant que langue d'enseignement (p. ex. vocabulaire, grammaire, syntaxe) ou de faciliter l'acquisition de compétences plus générales en lien par exemple avec les stratégies de lecture ou la prise de notes efficace. Certains adultes présentant des besoins particuliers ont pu bénéficier d'un accompagnement individualisé par les ressources professionnelles en orthopédagogie. Ces éléments sont résumés dans le Tableau 13 ci-dessous.

**Tableau 13. Renforcement des capacités d'intervention du personnel enseignant : moyens déployés
(2017-2019)**

Moyen / Action mise en œuvre	Organismes scolaires**						Année	
	BJ	FER	EAS	EST	LIT	MCN	2017-2018	2018-2019
Formations offertes au personnel enseignant et autres membres du personnel enseignant								
Organisation d'ateliers de formation	✓	✓*	✓*	✓	✓	✓	X	X
Formations offertes aux adultes en formation et accompagnement individualisé								
Organisation d'ateliers (en classe ou hors classe)		✓*		✓		✓	X	X
Accompagnement individualisé	✓	✓*	✓*	✓	✓	✓	X	X

Source : Plans d'action des centres de formation participants.

* Ressource professionnelle en orthopédagogie absente durant l'année 2017-2018 (FER) ou 2018-2019 (EAS).

** Organismes scolaires : BJ = de la Baie-James; du FER = Fer; EAS = Eastern Shores; EST = de l'Estuaire; LIT = du Littoral; MCN = de la Moyenne-Côte-Nord.

3.1.3 Moyens expérimentés en matière d'encadrement des adultes autochtones sur les plans personnel, scolaire et social

L'analyse de la documentation produite dans le cadre du projet-pilote ainsi que les échanges avec les membres de l'équipe de travail permettent de regrouper les moyens expérimentés dans les trois catégories suivantes :

- 1) renforcer l'insertion du centre de formation dans les réseaux locaux associés aux services aux Autochtones (dans la communauté et en milieu urbain);
- 2) créer un sentiment d'appartenance au centre de formation;
- 3) bonifier les procédures actuelles touchant la prestation de services aux adultes autochtones en formation.

3.1.3.1 Renforcer l'insertion du centre de formation dans les réseaux locaux associés aux services aux Autochtones (dans la communauté et en milieu urbain)

Comme l'illustre le Tableau 14, diverses actions ont été organisées pour renforcer l'insertion du centre de formation dans les réseaux locaux associés aux services aux Autochtones (dans la communauté et en milieu urbain). Les actions posées ont visé le développement de relations de partenariat avec différents acteurs associés à la prestation de services aux Autochtones au sein des communautés, en particulier le conseil de bande, et en milieu urbain (p. ex. centre d'amitié autochtone et centre de services urbains). Les actions posées visaient aussi à mieux faire connaître les services offerts par les centres de formation, voire, par moment, à favoriser une complémentarité de services.

Tout d'abord, les équipes ont participé à des activités organisées par ces différents partenaires locaux. Les équipes de travail ont aussi organisé des activités de promotion des services offerts à l'éducation des adultes. Par exemple, les équipes des CSS du Littoral et de la Moyenne-Côte-Nord ont réalisé des capsules radiophoniques dans le but d'informer les communautés situées sur le territoire d'intervention des services offerts au centre de formation et de stimuler l'intérêt d'apprenants potentiels. L'équipe de la Moyenne-Côte-Nord a, de plus, organisé des activités « portes ouvertes » dans les communautés partenaires afin de faire connaître les services de formation offerts.

D'autre part, les directions des centres de formation des CSS de la Baie-James, de l'Estuaire et du Fer ont collaboré à des tables locales de coordination regroupant différents acteurs associés à la prestation de services aux Autochtones en milieu urbain dans différents secteurs (p. ex. santé, éducation, services sociaux). La participation des équipes à ces espaces de dialogue a facilité l'échange d'information sur les services offerts par les différentes organisations participantes dans le but d'améliorer la coordination des services.

Finalement, tous les organismes scolaires, à l'exception du CSS la Baie-James, ont réalisé des activités visant l'échange d'information, la consultation ou la concertation auprès des représentants du conseil de bande. Les actions posées ont impliqué principalement la collaboration des représentants du conseil responsables des secteurs de l'aide au revenu, de la formation ou de l'emploi. Les activités de développement de partenariat ont pris différentes formes : partage d'information sur les activités organisées par le centre de formation, consultation périodique des membres du conseil de bande sur la planification et la mise en œuvre des activités du plan d'action, validation des priorités et amélioration des services éducatifs offerts aux points de service.

Tableau 14. Évolution des moyens déployés pour mettre en œuvre la mesure visant à renforcer l'insertion du centre de formation dans les réseaux locaux (2017-2019)

Moyen / Action mise en œuvre	Organismes scolaires*						Année		
	BJ	FER	EAS	EST	LIT	MCN	2017-2018	2018-2019	
Développement de relations de partenariat avec différents acteurs associés à la prestation de services aux Autochtones									
Participation à des événements culturels, semaines thématiques ou autres coordonnés par des organisations locales ou la communauté	✓	✓			✓	✓	X	X	
Promotion des services offerts à l'éducation des adultes				✓	✓	✓	X	X	
Partage d'information au sein de tables locales de coordination des services	✓	✓		✓	✓		X	X	
Activités d'information, de consultation et de concertation avec le conseil de bande		✓	✓	✓	✓	✓	X	X	

Source : Plans d'action des centres de formation participants.

* Organismes scolaires : BJ = de la Baie-James; FER = du Fer; EAS = Eastern Shores; EST = de l'Estuaire; LIT = du Littoral; MCN = de la Moyenne-Côte-Nord.

3.1.3.2 Créer un sentiment d'appartenance des adultes autochtones au centre de formation

Les équipes dans les centres de formation participants ont porté une attention particulière à la réalisation d'activités contribuant à créer chez les adultes en formation un sentiment d'appartenance au centre de formation. Premièrement, tous les centres de formation ont organisé des activités de groupe à caractère social, sportif ou culturel. Par exemple, au cours de l'année 2018-2019, l'équipe du Centre d'éducation des adultes à Pessamit (CSS de l'Estuaire) a organisé, en collaboration avec une organisation innue, une activité sportive (baseball) et deux activités culturelles (canotage et tannage de peau).

Différentes actions visant la valorisation de la culture autochtone ont aussi été mises en œuvre. Ces actions ont pris la forme d'aménagement d'espaces de partage et de socialisation ainsi que d'affichage de photos ou d'éléments symboliques d'un point de vue culturel. Les adultes participant au projet ont aussi été invités à collaborer à la réalisation de ces actions. Finalement, en 2017-2018, tous les centres de formation, à l'exception du CSS du Littoral, ont réalisé des activités d'information et de sensibilisation auprès du personnel (enseignant, professionnel, administratif). Ces activités ont permis de présenter le projet-pilote et de partager de l'information sur le profil des Autochtones en formation et sur les principes de la sécurisation culturelle.

Tableau 15. Création d'un sentiment d'appartenance des adultes autochtones au centre de formation : moyens déployés (2017-2019)

Moyen / Action mise en œuvre	Organismes scolaires*						Année		
	BJ	FER	EAS	EST	LIT	MCN	2017-2018	2018-2019	
Organisation d'activités parascolaires (sociales, culturelles, sportives)									
Organisations d'activités de groupe à caractère social, sportif ou culturel	✓	✓	✓	✓	✓	✓	X	X	
Valorisation de la culture autochtone au sein de l'aménagement du centre de formation									

Aménagement d'espaces de partage et de socialisation, affichage de photos ou d'éléments symboliques d'un point de vue culturel		✓	✓	✓		✓	X	X	
Réalisation d'activités d'information et de sensibilisation auprès du personnel des centres de formation									
Présentation du projet-pilote, partage d'information avec le personnel du centre sur le profil des Autochtones en formation et sur les principes de la sécurisation culturelle	✓	✓	✓	✓	✓	✓	X		

Source : Plans d'action des centres de formation participants.

* Organismes scolaires : BJ = de la Baie-James; FER = du Fer; EAS = Eastern Shores; EST = de l'Estuaire; LIT = du Littoral; MCN = de la Moyenne-Côte-Nord.

3.1.3.3 Bonifier les procédures actuelles touchant la prestation de services éducatifs aux adultes autochtones en formation

Dans les centres de formation participants des CSS du Fer, de l'Estuaire et de la Moyenne-Côte-Nord, la mise en œuvre du projet-pilote a aussi créé un effet de levier et facilité la mise en œuvre d'autres actions en lien avec la prestation de services éducatifs aux adultes autochtones. Ces actions touchent le développement de mesures complémentaires visant à stimuler la rétention des apprenants, la bonification de l'offre de formation et le recrutement de personnel autochtone. Le projet est considéré comme un levier puisque la mise en œuvre de ces mesures repose en partie sur des ressources complémentaires mises de l'avant par les centres de formation et d'autres partenaires. Il est pertinent de noter qu'il s'agit d'initiatives spécifiques mises de l'avant dans certains organismes scolaires uniquement. Ces initiatives sont complémentaires aux activités communes de base prévues dans le cadre du projet-pilote. Ces actions ont, dans certains cas, impliqué le recours à des sources de financement externes au projet-pilote, telles que les mesures budgétaires *Accroche-toi en formation professionnelle* et *Accroche-toi en formation générale des adultes* (ministère de l'Éducation) et le Fonds d'appui au rayonnement des régions (ministère des Affaires municipales et de l'Habitation). Comme l'illustre le Tableau 16, la plupart de ces actions ont été menées à partir de l'année 2018-2019.

L'équipe du CSS de la Moyenne-Côte-Nord a offert du soutien aux adultes en formation qui souhaitent participer à des activités traditionnelles ponctuelles, par l'octroi symbolique d'autorisation d'absence (p. ex. durant la période de chasse à l'automne). Par ce geste, l'équipe du centre de formation souhaite reconnaître l'importance accordée par certains apprenants à ces activités d'un point de vue culturel. Les ressources professionnelles et la direction du centre de formation ont observé que les adultes apprécient cette marque de confiance. Il s'agit d'une motivation à poursuivre leur projet de formation au retour de cette activité.

À partir des besoins relevés dans les années précédentes, l'équipe du CSS de l'Estuaire a expérimenté, au cours de l'année 2018-2019, la mise en place d'un système de transport pour faciliter le déplacement des adultes ainsi que d'un système de récompenses basé sur l'engagement. Certaines actions mises de l'avant par l'équipe visent également à bonifier l'offre de services du Centre d'éducation des adultes de Pessamit. L'équipe a notamment travaillé au développement de l'offre de formation en intégration socioprofessionnelle, ce qui assure entre autres à l'adulte arrivé au terme de sa formation et de la réalisation d'un ou des stages d'obtenir un certificat de formation à un métier semi-spécialisé (CFMS) ou un certificat de formation en insertion socioprofessionnelle des adultes (CFISA). Le centre de formation a également développé l'offre de services en intégration sociale par la création d'un groupe d'élèves. Ce groupe suit un cursus adapté en classe en plus de travailler sur des projets qui développent les habiletés

sociales pour en arriver à intégrer le marché du travail. Ce groupe réalise aussi des projets sur des plateaux de travail communautaires, par exemple, organiser et tenir un comptoir vestimentaire éphémère ou offrir un service de cantine ponctuel. Ces élèves sont également suivis en orientation scolaire et professionnelle.

Finalement, dans les trois centres de formation, des actions ont été entreprises pour recruter des membres du personnel d'ascendance autochtone. L'ajout de ces ressources professionnelles visait à soutenir le travail des ressources professionnelles affectées au projet-pilote en agissant à titre d'agents de liaison entre le personnel du centre, les adultes en formation et d'autres acteurs de la communauté ou, dans certains cas, en effectuant un accompagnement en travail social. Le recours à des agents de liaison était une pratique déjà en vigueur au CSS de la Moyenne-Côte-Nord avant l'implantation du projet-pilote. Le projet a toutefois permis de réactiver les activités dans les deux points de service et il a, par conséquent, facilité le recrutement d'agents de liaison issus de la communauté.

Tableau 16. Évolution des moyens déployés pour mettre en œuvre la mesure visant à bonifier les procédures actuelles touchant la prestation de services aux adultes autochtones (2017-2019)

Moyen / Action mise en œuvre	Organismes scolaires*						Année	
	BJ	FER	EAS	EST	LIT	MCN	2017-2018	2018-2019
Développement de mesures complémentaires visant à stimuler la rétention des adultes								
Soutien aux adultes en formation qui souhaitent participer à des activités traditionnelles ponctuelles (p. ex. autorisation d'absence)					✓	✓	X	X
Mise en place d'un système de transport pour faciliter le déplacement des adultes autochtones				✓				X
Mise en place d'un système de récompenses basé sur l'engagement des adultes				✓	✓			X
Bonification de l'offre de formation								
Offre de formation en intégration socioprofessionnelle et en intégration sociale (Centre d'éducation des adultes de Pessamit)				✓				X
Recrutement de personnel autochtone								
Technicienne en travail social, agent de liaison		✓		✓		✓	X	X

Source : Plans d'action des centres de formation participants.

* Organismes scolaires : BJ = de la Baie-James; FER = du Fer; EAS = Eastern Shores; EST = de l'Estuaire; LIT = du Littoral; MCN = de la Moyenne-Côte-Nord.

3.1.4 Évolution des plans d'action mis en œuvre

Grâce à la mise en œuvre des plans d'action, les équipes dans les centres de formation participants ont pu expérimenter différents moyens au sein des axes d'intervention prioritaires. La nature des interventions prioritaires par les équipes de travail a progressivement évolué en fonction des apprentissages issus de la mise en œuvre et d'une meilleure compréhension du contexte d'intervention.

Des changements dans les pratiques se sont notamment opérés au chapitre des dimensions culturelles et relationnelles. L'équipe de travail en IOSP a progressivement orienté ses interventions vers le renforcement de l'estime et de la connaissance de soi ainsi que vers la motivation des adultes en formation. Pour sa part, l'équipe de travail en orthopédagogie a progressivement incorporé à ses objectifs l'acquisition de connaissances sur les particularités de la langue autochtone et l'élaboration d'outils visant

à aider le personnel enseignant à intégrer cette dimension (particularités de la langue) à l'encadrement offert. Une réflexion a aussi été amorcée avec le personnel enseignant sur le développement d'approches pédagogiques alternatives. Ces approches font référence, par exemple, au recours à des outils visuels ou manipulables ou à différentes situations d'apprentissage formatives en préparation aux examens. En ce qui concerne les mesures d'encadrement des adultes autochtones sur les plans personnel, scolaire et social, celles-ci se sont progressivement diversifiées et ont bénéficié du rapprochement entre les acteurs locaux dans plusieurs centres de formation.

3.2 Facteurs d'influence sur la mise en œuvre du projet

Constats :

Les centres de formation participants ont rapporté divers facteurs internes et externes qui ont eu une influence positive ou négative sur la mise en œuvre des actions du projet-pilote et sur les résultats obtenus.

- Les facteurs internes se situent principalement sur le plan du roulement du personnel prenant part à la mise en œuvre du projet-pilote; du rôle de leadership exercé par la direction du centre de formation; et des relations de collaboration entre la direction, les ressources professionnelles, le personnel enseignant et les autres membres du personnel. Les facteurs internes présentent un caractère dynamique et leur influence (positive dans certains milieux, posant des défis dans d'autres milieux) a évolué tout au long du projet-pilote. Dans l'ensemble, ces facteurs révèlent l'importance de porter attention à la gestion des dimensions organisationnelles associées au renforcement des mesures de soutien auprès des adultes autochtones ainsi qu'à la gouvernance du projet.
 - Le roulement du personnel affecté au projet-pilote ou son absence pour une période prolongée a posé des défis importants à la mise en œuvre du projet-pilote. Il a touché plus de la moitié des organismes scolaires participants (à des degrés divers). L'absence des ressources professionnelles limite la mise en œuvre des actions prévues au plan d'action. De plus, l'entrée en fonction d'une nouvelle intervenante ou le retour d'une intervenante après une absence prolongée implique une période d'adaptation au cours de laquelle la ressource professionnelle doit recréer un lien de confiance avec les apprenants. La stabilité du personnel affecté au projet-pilote a été rapportée dans certains milieux comme ayant eu une influence positive sur le développement de ce lien de confiance.
 - Le rôle de leadership exercé par la direction du centre de formation a eu une influence positive dans certains centres de formation où il a été caractérisé par une présence active, une sensibilité culturelle et une ouverture à l'expérimentation. Le rôle de soutien des directions de centres de formation a été considéré comme un facteur important exerçant une influence positive sur la mise en œuvre puisqu'il contribue à créer un climat favorable à l'intervention des ressources professionnelles participant au projet-pilote.
- Les relations de collaboration entre les ressources professionnelles et les autres membres ont eu une influence positive dans certains centres de formation où les différents intervenants concernés ont été en mesure de développer une vision partagée de la mise en œuvre du projet-pilote. Dans d'autres milieux, la présence de visions divergentes au sein de l'équipe semble avoir posé des défis à la mise en œuvre. Les facteurs externes se situent principalement sur le plan du contexte socio-économique, politique, culturel et géographique des milieux d'intervention. Les facteurs externes ont posé des défis à la mise en œuvre dans tous les organismes scolaires participants, mais à des degrés divers. En effet, bien que les organismes scolaires se situent tous sur le territoire du Plan Nord, les centres de formation participants sont situés dans des milieux présentant des

caractéristiques géographiques, démographiques et sociales distinctes qui peuvent atténuer ou accentuer l'influence de ces facteurs externes (p. ex. certains centres de formation se situent en milieu urbain alors que d'autres se situent dans des zones plus retirées). Ainsi, la manifestation des besoins chez les adultes, leur influence sur la mise en œuvre des actions du projet-pilote ainsi que les ressources (internes et externes) à la disposition des ressources professionnelles pour y répondre varient entre les centres de formation participants.

Les facteurs qui ont exercé une influence sur la mise en œuvre du projet-pilote sont regroupés autour de deux grandes catégories : les facteurs d'influence internes, soit ceux qui sont sous le contrôle des acteurs participant à la mise en œuvre du projet-pilote (p. ex. les décisions relatives aux modalités de gestion et de mise en œuvre du projet) et les facteurs externes, c'est-à-dire ceux qui se trouvent à l'extérieur de la sphère de contrôle de l'équipe de mise en œuvre du projet-pilote (p. ex. les facteurs associés à l'environnement externe au centre de formation).

3.2.1 Facteurs internes

En ce qui concerne les facteurs internes, ils peuvent être regroupés sous les catégories de facteurs associés : a) aux ressources humaines participant directement ou indirectement à la mise en œuvre du projet-pilote; b) au rôle de leadership exercé par la direction du centre de formation; c) aux relations de collaboration entre les ressources professionnelles, le personnel enseignant et les autres membres du personnel.

Ressources humaines participant à la mise en œuvre du projet-pilote

Sur le plan de la gestion des ressources humaines, le roulement du personnel affecté au projet-pilote ou son absence pour une période prolongée (p. ex. en raison d'un congé de maladie) a été reconnu comme un facteur entraînant des difficultés majeures par rapport à la mise en œuvre du projet. Comme l'illustre le Tableau 17, entre 2017 et 2019, quatre organismes scolaires sur six ont été touchés, à un moment ou à un autre, par l'absence prolongée ou le départ d'une ressource professionnelle. L'absence des ressources professionnelles limite la mise en œuvre des actions prévues au plan d'action. Ce défi a été particulièrement présent au centre de formation participant de la commission scolaire Eastern Shores. Sur la base des besoins répertoriés, une seule ressource professionnelle a été embauchée pour couvrir les deux volets du projet-pilote (orthopédagogie et IOSP). À la suite du départ de cette ressource professionnelle en juin 2018, une nouvelle ressource est entrée en fonction en septembre 2018 pour couvrir le volet en orthopédagogie (il n'a pas été possible de recruter une ressource professionnelle pour couvrir le volet en IOSP). Elle s'est toutefois absentée à partir de décembre 2018 et a quitté officiellement ses fonctions à la fin de l'année scolaire 2018-2019¹³. Les CSS du Fer et de la Baie-James ont aussi fait face à l'absence prolongée (pour une période de six ou sept mois) d'une des deux ressources professionnelles, respectivement en 2017-2018 et 2018-2019. L'entrée en fonction d'une nouvelle intervenante ou le retour d'une intervenante après une absence prolongée implique aussi une période d'adaptation au cours de laquelle la ressource professionnelle doit recréer un lien de confiance avec les apprenants. Ce défi a notamment été présent au centre de formation participant du CSS du Littoral où, entre 2017 et 2019, trois ressources professionnelles différentes se sont succédé. À l'inverse, la stabilité du personnel affecté au

¹³ Au moment de la rédaction de ce rapport, le centre de formation n'avait pas été en mesure d'embaucher de nouvelles ressources professionnelles (orthopédagogie et IOSP).

projet-pilote, par exemple dans le cas du CSS de la Moyenne-Côte-Nord, a été considérée comme ayant eu une influence positive sur le développement de ce lien de confiance.

Tableau 17. Mouvements de personnel (ressources professionnelles affectées au projet-pilote)

Année scolaire	Organismes scolaires	Description
2017-2018	Du Fer	<ul style="list-style-type: none"> • Absence de la ressource professionnelle en orthopédagogie pour une période de 7 mois (d’octobre 2017 à mai 2018). • Absence de la ressource professionnelle en IOSP pour une période de 3 mois (de février à mai 2018).
	Du Littoral	<ul style="list-style-type: none"> • Départ de la ressource professionnelle en IOSP à la fin de l’année scolaire (2016-2017 et 2017-2018) et entrée en fonction d’une nouvelle ressource professionnelle au début de l’année scolaire suivante, soit en septembre 2017 et 2018.
2018-2019	De la Baie-James	<ul style="list-style-type: none"> • Absence de la ressource professionnelle en IOSP pour une période de 6 mois (d’octobre 2018 à avril 2019).
	Eastern Shores	<ul style="list-style-type: none"> • Absence de la ressource professionnelle en orthopédagogie et en IOSP pour une période de 6 mois (de décembre à juin 2019)

Source : Données issues des entretiens réalisés auprès des membres de l’équipe de mise en œuvre du projet-pilote (2018, 2019).

Rôle de leadership exercé par la direction du centre de formation et relations de collaboration entre les ressources professionnelles, le personnel enseignant et les autres membres du personnel

Les entretiens réalisés auprès des ressources professionnelles affectées au projet-pilote et des membres du personnel enseignant ont aussi permis de reconnaître l’influence du leadership des directions des centres de formation et des relations de collaboration entre la direction, les ressources professionnelles, le personnel enseignant et les autres membres du personnel sur la mise en œuvre. Ces facteurs ont exercé une influence positive dans certains centres de formation où les différents intervenants concernés ont été en mesure de développer une vision partagée de la mise en œuvre du projet-pilote. Dans d’autres milieux, la présence de visions divergentes au sein de l’équipe semble avoir posé des défis à la mise en œuvre. Il est pertinent toutefois de noter que ces dynamiques ont évolué tout au long du projet-pilote, affectant davantage certains centres de formation à différents moments de la mise en œuvre.

En ce qui concerne l’influence du leadership des directions de centres de formation, les membres des équipes de travail ont souligné que ce rôle a une influence positive lorsqu’il est caractérisé par une présence active (c’est-à-dire que la direction est accessible et favorise le suivi et la mise en œuvre des plans d’action) ainsi que par une sensibilité culturelle et une ouverture à l’expérimentation (c’est-à-dire la possibilité d’intervenir en dehors du cadre régulier pour s’adapter aux besoins des apprenants). Le rôle de soutien des directions de centres de formation est considéré comme un facteur important ayant une influence positive sur la mise en œuvre. Il contribue à créer un climat favorable à l’intervention des ressources professionnelles participant au projet-pilote. En ce qui concerne la relation de collaboration entre la direction, les ressources professionnelles, le personnel enseignant et les autres membres du personnel, elle contribuerait à favoriser l’intégration du projet aux activités du centre de formation. Il s’agit d’un facteur qui facilite la mise en œuvre du projet-pilote puisqu’il contribue à l’adhésion des parties prenantes qui ont une meilleure compréhension du projet et de ses objectifs, se sentent davantage interpellées et ont un intérêt à contribuer aux activités du projet.

3.2.2 Facteurs externes

Les facteurs d'influence externes soulignés dans le cadre du projet-pilote se situent principalement sur le plan des enjeux personnels vécus par les adultes ainsi que du contexte socio-économique, politique, culturel et géographique des milieux d'intervention. La fin du projet-pilote a aussi été marquée, sur le plan sanitaire, par la propagation de la COVID-19. Cette situation a eu pour conséquence de ralentir la mise en œuvre de certaines actions du projet-pilote. Les centres de formation ont été fermés à partir de la mi-mars et ont repris progressivement leurs activités à partir du mois de mai 2020.

Influence des enjeux personnels vécus par les adultes

Dans tous les centres de formation, les membres de l'équipe de travail et les enseignantes consultées ont souligné les défis associés à l'influence des enjeux personnels vécus par les adultes sur la mise en œuvre de leur projet de formation. Ces défis ont aussi été décrits par les ressources professionnelles en IOSP. Les enjeux constatés incluent en particulier des problèmes personnels de santé physique et mentale, des problèmes familiaux et la difficulté relative à la conciliation travail-famille-étude. D'autres défis ont été soulevés par les différents groupes de répondants (membres de l'équipe de travail, personnel enseignant, adultes autochtones) en lien avec l'accès au logement et au transport ou des ressources financières limitées. De manière générale, ces facteurs externes à la sphère éducative et au contrôle du projet ont une influence sur la réponse des participants aux services offerts dans le cadre du projet-pilote. Ces facteurs posent des obstacles quant à la capacité des adultes à s'engager de manière soutenue dans un projet de formation, d'autant plus que pour plusieurs, la langue d'enseignement (français ou anglais) n'est pas leur langue maternelle.

Ces enjeux ont aussi été décrits plus largement comme des défis auxquels font face les adultes en formation (MELS, 2009). Ces problèmes prennent toutefois une forme particulière dans le contexte d'intervention du projet. D'une part, les problèmes individuels et sociaux observés doivent être compris dans leur dimension culturelle. C'est-à-dire qu'ils sont étroitement liés aux conditions sociohistoriques au sein desquelles ont évolué les relations entre allochtones et Autochtones au Québec. Dans certains contextes locaux d'intervention du projet, la présence de ces problèmes est notamment accompagnée de tensions et de perceptions négatives (de part et d'autre) qui posent un défi supplémentaire à l'intervention du projet.

Contexte socio-économique, politique, culturel et géographique des milieux d'intervention

D'autre part, le territoire du Plan Nord au sein duquel le projet-pilote est mis en œuvre présente certaines caractéristiques géographiques, démographiques, sociales, technologiques et environnementales qui posent des enjeux à l'intervention publique. Ces défis touchent notamment le fait qu'il s'agit d'un territoire ample, faiblement peuplé et principalement formé de petites communautés isolées. Ces communautés font aussi généralement face à des défis particuliers quant au développement des services et des conditions de vie difficiles (Gouvernement du Québec, 2015). Ces éléments soulèvent notamment des enjeux en ce qui a trait à l'adéquation entre l'offre de services des centres de formation et les besoins locaux en emploi. Ces conditions posent aussi des défis supplémentaires pour les centres de formation qui souhaitent motiver et amener les adultes autochtones à effectuer un retour en formation.

Bien qu'ils soient tous situés sur le territoire du Plan Nord, les centres de formation participants sont dans des milieux présentant des caractéristiques géographiques, démographiques et sociales distinctes. Ainsi, la manifestation des besoins chez les adultes, leur influence sur la mise en œuvre des actions du projet-

pilote ainsi que les ressources (internes et externes) à la disposition des ressources professionnelles pour y répondre varient entre les centres de formation participants. Par exemple, les centres de formation participants du CSS de la Baie-James, du CSS du Fer et de la commission scolaire Eastern Shores se situent en milieu urbain. Les CSS de l'Estuaire et de la Moyenne-Côte-Nord, pour leur part, interviennent à la fois en milieu urbain et au sein de communautés autochtones. Finalement, le centre de formation participant du CSS du Littoral intervient uniquement auprès d'une communauté autochtone.

Certains centres de formation, par exemple ceux situés en milieu urbain, bénéficient de la présence de facteurs facilitants, tels qu'un accès au transport et aux services externes plus facile qu'en milieu rural, éloigné ou difficilement accessible (p. ex. absence de route).

Finalement, sur le plan des facteurs technologiques et environnementaux, dans certains cas, les conditions climatiques ont limité les déplacements dans les communautés pour le suivi auprès des adultes et la réalisation d'activités durant la période hivernale. Pour limiter l'influence de ces contraintes, les ressources professionnelles ont parfois effectué des suivis par visioconférences. Des défis technologiques (p. ex. défaillance dans le fonctionnement du service Internet) ont toutefois limité l'utilisation de cette option au cours de la dernière année.

4. Constats de l'évaluation : efficacité

L'évaluation de l'efficacité vise à analyser la contribution des actions posées à l'atteinte des objectifs du projet, soit le renforcement des mesures de soutien auprès des adultes autochtones en FGA et en FP (MEES, 2016). L'évaluation cherche à répondre aux questions suivantes :

- *Dans quelle mesure le projet a-t-il contribué à l'implantation de stratégies d'accompagnement adaptées aux besoins des Autochtones?*
- *Dans quelle mesure le projet a-t-il contribué à mettre en place ou à améliorer des mécanismes pour favoriser chez les Autochtones l'exploration du marché du travail et la réalisation de stages pendant leur formation?*
- *Dans quelle mesure le projet a-t-il contribué à outiller le personnel enseignant en vue de répondre aux besoins éducatifs et d'encadrement des Autochtones en formation ayant des besoins particuliers?*
- *Comment la mise en œuvre du projet-pilote a-t-elle contribué à l'implantation ou au renforcement de mesures d'encadrement des adultes autochtones sur les plans personnel, scolaire et social¹⁴?*
- *Dans quelle mesure le projet a-t-il contribué à améliorer les connaissances sur les conditions de mobilisation et les formes d'accompagnement?*

L'analyse des orientations priorisées dans les plans d'action, de l'évolution des moyens déployés et des perceptions des différents acteurs associés à la mise œuvre du projet indiquent que les moyens expérimentés dans le cadre du projet ont contribué à améliorer, sous différents angles, les mesures de soutien auprès des adultes autochtones, principalement en FGA. Des changements positifs ont été observés sur les plans :

- de l'accessibilité des services et de la capacité des ressources professionnelles à joindre les adultes autochtones;

¹⁴ L'intervention sous cette dimension est apparue au sein des axes d'intervention durant la phase diagnostique et l'élaboration des plans d'action. Les éléments de réponse à cette question ont été consignés dans les rapports intermédiaires sur la mise en œuvre (2018 et 2019).

- de l'intégration de la dimension culturelle au sein des pratiques et approches dans les centres de formation participants;
- du développement des relations avec le milieu d'intervention.

Ces dimensions guident donc l'analyse dans les trois premières parties de cette section, au sein desquelles est analysée la contribution des moyens expérimentés en IOSP, en orthopédagogie et au centre de formation plus généralement. Ces trois premières parties débutent aussi par un retour sur certaines données pertinentes collectées durant la phase diagnostique du projet. La dernière partie aborde plus généralement la contribution du projet-pilote à l'amélioration des connaissances sur les conditions de mobilisation et les formes d'accompagnement des adultes autochtones en formation.

4.1 Contribution du projet au renforcement des stratégies d'accompagnement en matière d'information et d'orientation scolaires et professionnelles

Constats :

- Les actions mises en œuvre dans le cadre du projet ont aidé les ressources professionnelles à joindre plus facilement les adultes. Il s'agit en particulier des actions liées à l'élaboration d'une procédure d'accueil ainsi qu'à la diversification des modes de communication et des activités d'information et orientation scolaires et professionnelles. Les ressources professionnelles ont en effet été davantage en mesure de créer une relation de proximité avec les adultes, et ce, dès le début de leur parcours, et de prendre en compte la diversité de leurs besoins et des situations personnelles.
- La présence accrue de ressources professionnelles en IOSP dans les milieux de l'adulte autochtone et le caractère ciblé de l'accompagnement offert ont aussi joué un rôle important dans le développement de cette relation de proximité. Ces deux éléments ont, par conséquent, contribué à améliorer la capacité des ressources professionnelles à joindre les adultes autochtones. Les moyens expérimentés dans le projet-pilote ont aussi offert des occasions de renforcer des relations de partenariat avec des organisations présentes dans le milieu.
- En participant aux différentes activités prévues dans le projet-pilote, les ressources professionnelles en IOSP ont observé avoir développé et consolidé leurs connaissances sur les réalités autochtones et leurs compétences d'intervention en contexte interculturel (savoir-faire, savoir-être). Ces connaissances ont progressivement été intégrées aux moyens expérimentés. Bien que des avancées soient observées dans plusieurs centres de formation, la mise en œuvre de stratégies d'intervention intégrant les variables culturelles est un aspect sur lequel il est important de poursuivre la réflexion et l'amélioration continue des interventions.
- Les données collectées auprès des équipes de travail mettent en avant l'importance de consolider les mécanismes qui favorisent la coordination entre les ressources professionnelles en fonction de leur sphère de spécialisation respective. Celles-ci peuvent ainsi accompagner les adultes autochtones en prenant en compte le caractère multidimensionnel de leurs besoins et assurer un partage des rôles et responsabilités entre les différents acteurs concernés dans la démarche de projet de l'adulte.
- La pérennité des actions est une condition essentielle pour maintenir dans le temps les progrès réalisés sur le plan du renforcement des mesures de soutien. Les données collectées auprès des équipes de travail soulignent l'importance, entre autres : d'intégrer les pratiques développées au fonctionnement régulier des centres de formation; de s'assurer que le financement disponible dans les centres de formation permet le maintien en poste des ressources professionnelles; et de

sensibiliser divers acteurs externes au projet-pilote aux besoins particuliers et aux spécificités culturelles de l'intervention auprès des adultes autochtones.

- Deux éléments ont limité la collecte de données permettant d'effectuer un suivi détaillé de la participation des adultes autochtones aux différentes activités organisées en IOSP. Il s'agit du fait que les Autochtones ne soient pas identifiés comme tels dans les bases de données et de l'absence de la ressource professionnelle en IOSP pour une période prolongée dans certains centres de formation.

Retour sur les données collectées durant la phase diagnostique

Les données collectées lors de la phase diagnostique du projet et durant les entretiens avec les membres des équipes de travail dans les centres de formation participants ont permis de constater que des services en IOSP étaient disponibles dans tous les organismes scolaires participants avant le début du projet-pilote. Ces services étaient mis à la disposition de tous les adultes en formation ou non, allochtones et autochtones. En fonction des caractéristiques de chaque organisme scolaire, ces services étaient offerts dans les centres de formation participants sous différentes formes : à temps plein ou partiel, de façon centralisée ou délocalisée (c'est-à-dire qu'une ressource professionnelle peut fournir ses services à plus d'un centre de formation) et directement par le centre de formation ou en partenariat avec des ressources externes (p. ex. une ressource de la communauté).

Les ressources professionnelles en IOSP ont aussi mis en relief les difficultés à joindre les adultes autochtones et à maintenir des liens une fois le processus amorcé. Elles considèrent ces difficultés comme étant des défis importants associés à leur intervention (*Synthèse de l'évaluation des besoins*, 2018). En ce qui concerne les mécanismes d'exploration du marché du travail, les échanges avec les ressources professionnelles en IOSP ont permis de constater que certaines activités de développement professionnel étaient organisées de manière ponctuelle avant le début du projet (cet aspect a toutefois été peu abordé durant la phase diagnostique).

4.1.1 Accessibilité des services et capacité des ressources professionnelles à joindre les adultes autochtones

Les actions mises en œuvre dans le cadre du projet ont aidé les ressources professionnelles à joindre plus facilement les adultes. Il s'agit en particulier des activités liées à l'élaboration d'une procédure d'accueil ainsi qu'à la diversification des modes de communication et des activités d'information et orientation scolaires et professionnelles. En effet, les ressources professionnelles ont davantage été en mesure de créer une relation de proximité avec les adultes, et ce, dès le début de leur parcours, et de prendre en compte la diversité de leurs besoins et des situations personnelles.

À l'intérieur du centre de formation, les ressources professionnelles ont collaboré avec le personnel d'accueil afin de s'assurer que la procédure d'accueil des Autochtones permet de cerner leurs besoins ou leurs difficultés au regard d'éventuels projets d'apprentissage ou professionnels et de les guider vers les services adéquats. Elles ont aussi adopté une approche proactive : elles vont vers les apprenants pour se présenter, expliquer leur rôle et encourager les échanges. L'analyse des données collectées par les ressources professionnelles en IOSP a mis en lumière le rôle important joué par ces éléments dans la clarification du rôle de la personne-conseil en orientation auprès des adultes autochtones. Elle a aussi révélé l'importance de l'élaboration conjointe (entre la ressource professionnelle en IOSP et l'adulte) de

plans de travail. L'organisation d'activités de suivi individuel et en groupe a aussi contribué à stimuler l'intérêt des apprenants à s'engager dans un projet de formation et à joindre des participants aux profils variés.

Par ailleurs, la présence accrue de ressources professionnelles en IOSP dans les milieux de l'adulte autochtone et le caractère ciblé de l'accompagnement offert ont aussi joué un rôle important dans le développement de cette relation de proximité. Ces deux éléments ont, par conséquent, contribué à améliorer la capacité des ressources professionnelles à joindre les adultes autochtones. Dans les CSS de l'Estuaire et de la Moyenne-Côte-Nord, l'ajout de ressources professionnelles a facilité le développement de l'offre de services en IOSP dans les points de service des communautés autochtones de Pessamit (CSS de l'Estuaire) et de Nutashkuan et Ekuanitshit (CSS de la Moyenne-Côte-Nord). Avant le début du projet, l'offre de services était relativement limitée dans ces points de service. En ce qui concerne les CSS de la Baie-James, du Fer et du Littoral ainsi que la commission scolaire Eastern Shores, le financement accordé par le projet-pilote a rendu possible l'affectation de ressources professionnelles consacrées spécifiquement à la prestation de services aux adultes autochtones dans les centres de formation participants.

Les entretiens réalisés auprès des adultes participant au projet ont aussi aidé à évaluer les retombées de certaines activités. C'est le cas notamment de l'activité d'accueil organisée au centre de formation participant du CSS du Fer à certains moments durant la mise en œuvre du projet-pilote. L'activité impliquait la participation d'adultes déjà inscrits en formation. Ceux-ci étaient invités à parler de leur parcours aux nouveaux apprenants inscrits et à leur raconter les difficultés qu'ils ont vécues et les moyens qu'ils ont mis en œuvre pour réussir et persévérer. Cette activité visait notamment à sécuriser les adultes qui entrent en formation et à soutenir leur intégration au centre de formation. En ce qui concerne cette activité, l'une des adultes consultées a souligné ceci :

Quand je suis rentrée ici, elle [une apprenante autochtone] était à l'avant. J'avais peur parce que je me demandais si je prenais la bonne décision. Je [venais] de démissionner d'un [emploi]. J'ai travaillé toute ma vie et je me posais 56 000 questions. En fin de compte, lorsque je l'ai vue [l'apprenante autochtone] à l'avant [je me suis sentie rassurée]. Donc maintenant, lorsque je parle à l'avant, je la prends comme exemple. Grâce à elle, je me suis adaptée. (Entrevue n° A3-2019)

Analyse des données liées au suivi effectué par les ressources professionnelles en IOSP

Certes, on ne dispose pas de données comparatives portant sur la période qui précède le projet-pilote. Néanmoins, certaines données offrent une appréciation de la capacité des ressources professionnelles à joindre les adultes autochtones. C'est le cas des données liées au suivi effectué par les ressources professionnelles en IOSP et à la perception des ressources professionnelles en IOSP quant à l'évolution de leurs interventions.

Comme l'illustre la Figure 3, dans l'ensemble des organismes scolaires, les ressources professionnelles en IOSP ont réalisé un accompagnement individuel auprès d'environ 93 adultes en 2017-2018, de 107 adultes en 2018-2019 et de 71 adultes en 2019-2020. Durant l'année 2018-2019, parmi les 107 adultes rencontrés, 52 (49 %) avaient reçu en 2016-2017 ou en 2017-2018 des services en lien avec l'évaluation de leur dossier scolaire, l'information scolaire et professionnelle, l'aide à la recherche à l'emploi ou l'orientation professionnelle. De plus, six apprenants (6 %) avaient reçu des services avant

l'année 2016-2017¹⁵. Un adulte a aussi indiqué avoir reçu des services antérieurement, mais sans en préciser la date. Les apprenants avaient reçu ces services dans les centres de formation participants et à l'extérieur de ceux-ci (autres centres d'éducation des adultes, école secondaire, services dans la communauté). Les données n'étaient toutefois pas disponibles pour 48 adultes (45 %). Il se peut que ceux-ci n'aient pas reçu de services antérieurement ou que les ressources professionnelles n'aient pas été en mesure d'obtenir cette information. En ce qui concerne l'année 2019-2020, environ 27 adultes (38 %) avaient aussi été rencontrés par les ressources professionnelles en IOSP en 2018-2019 (c'est-à-dire qu'ils poursuivaient, en 2019-2020, la démarche amorcée au cours de l'année 2018-2019). Ces éléments indiquent que dans un certain nombre de cas, les ressources professionnelles en IOSP ont été en mesure de maintenir le lien avec l'apprenant, une fois le processus enclenché.

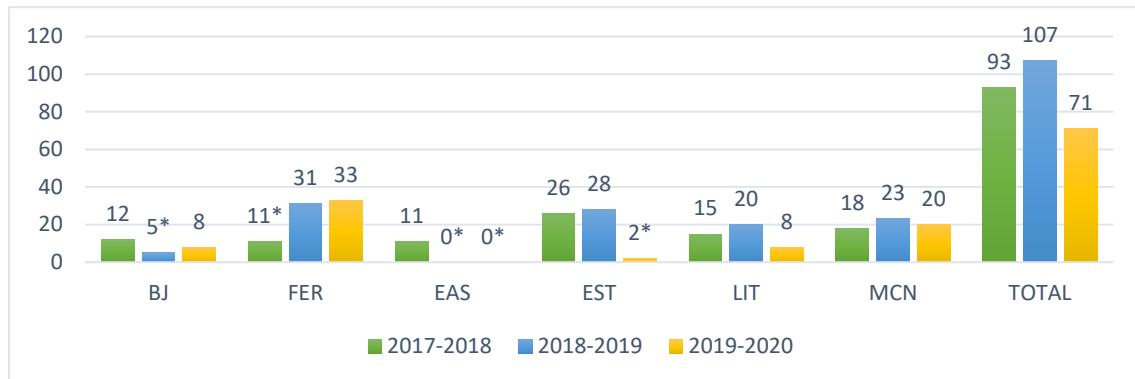
Par ailleurs, par le biais d'entretiens, il a été possible de relever que les ressources professionnelles en IOSP se sont senties davantage en mesure de joindre les adultes vers la fin du projet qu'au début du projet. Il est aussi pertinent de noter que la plupart des apprenants ayant participé à des rencontres de suivi individuel étaient inscrits en FGA au moment de commencer le processus. Cette tendance concorde avec l'orientation des actions prévues dans le cadre du projet-pilote. En 2018-2019 et en 2019-2020, les données de suivi individuel des CSS de l'Estuaire, du Fer et de la Moyenne-Côte-Nord incluent toutefois un certain nombre d'adultes inscrits en FP. Ces données ainsi que les échanges avec les ressources professionnelles de ces CSS semblent aussi indiquer une plus grande capacité des ressources professionnelles à joindre les adultes autochtones à l'extérieur de la FGA. Il a ainsi été possible de cerner certains besoins d'accompagnement en lien avec l'intégration au marché du travail et, dans certains cas, de constater la remise en question de leur projet de formation ou professionnel.

Il est toutefois pertinent de noter que le suivi auprès des adultes et la collecte des données ont été limités pour certains centres de formation en raison de l'absence de la ressource professionnelle en IOSP pour une période assez longue. C'est le cas du CSS du Fer pour l'année 2017-2018 (absence pour une période de trois mois entre février et mai 2018), du CSS de la Baie-James (absence pour une période de six mois entre octobre 2018 et avril 2019), de la commission scolaire Eastern Shores pour l'année 2018-2019 (absence pour une période de six mois entre décembre 2018 et juin 2019¹⁶) et du CSS de l'Estuaire pour l'année 2019-2020 (absence pour une période de six mois entre octobre 2019 et avril 2020). Les données reposent aussi sur le nombre d'apprenants pour lesquels une fiche de suivi SARCA a été remplie. Pour cette raison, il est possible que dans certains cas, le nombre réel d'apprenants rencontrés par les ressources professionnelles en IOSP soit plus élevé.

¹⁵ Cette donnée recense uniquement les cas où la date la plus récente indiquée est antérieure à l'année 2016-2017. Parmi les 52 adultes ayant reçu des services en 2016-2017 ou en 2017-2018, 13 d'entre eux avaient aussi reçu des services dans les années précédentes.

¹⁶ Noter que la ressource professionnelle a quitté ses fonctions à la fin de l'année scolaire 2018-2019. Au moment de la rédaction de ce rapport, le centre de formation n'avait pas été en mesure d'embaucher une nouvelle ressource professionnelle. Par conséquent, aucun adulte n'a participé à des rencontres de suivi individuel en IOSP en 2018-2019 et en 2019-2020.

Figure 3. Nombre d'adultes autochtones ayant participé à des rencontres de suivi individuel en information et orientation scolaires et professionnelles (2017-2020)



Source : Collecte de données administratives du SARCA (2017-2020).

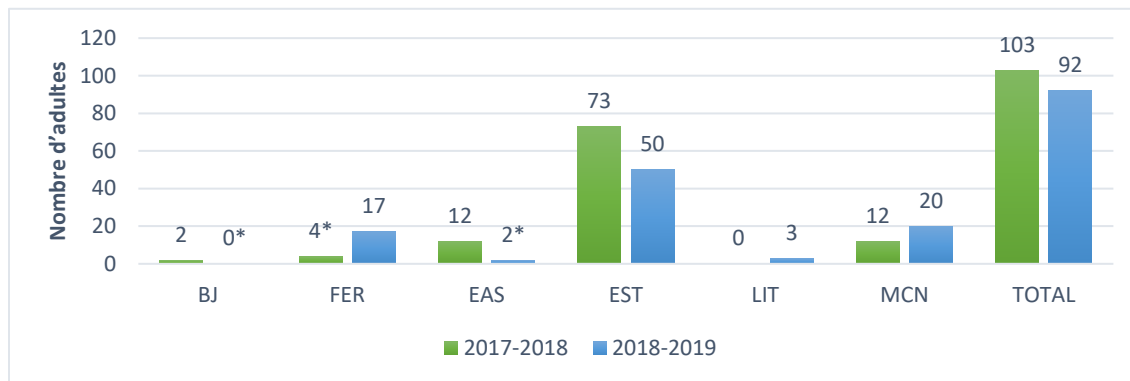
* Absence de la ressource professionnelle en IOSP pour une période prolongée durant l'année analysée.

Organismes scolaires : BJ = de la Baie-James; FER = du Fer; EAS = Eastern Shores; EST = de l'Estuaire; LIT = du Littoral; MCN = de la Moyenne-Côte-Nord.

La diversité des actions mises en œuvre (rencontres de suivi individuel et en groupe, visites de développement professionnel, etc.) renforce la capacité des ressources professionnelles à joindre les adultes. Elle leur offre la possibilité de prendre en compte la diversité des besoins des adultes et des situations personnelles dans lesquelles ils se situent.

L'organisation de visites de développement professionnel en est un exemple. Ces activités s'inscrivent dans le cadre de la mise en œuvre, par les ressources professionnelles, de stratégies d'intervention en information et orientation professionnelle. Elles incluent, par exemple : la participation à un salon de l'emploi, la visite d'un établissement d'études postsecondaires (cégep), la réalisation d'un stage d'un jour dans un centre de FP ou la visite d'une entreprise de la région. Comme l'illustre la Figure 4, en 2017-2018, 103 adultes ont participé à une telle activité alors qu'en 2018-2019, 92 y ont pris part. Tout comme pour la figure précédente, il est nécessaire de tenir compte du fait que la réalisation de ces activités et la collecte des données ont été limitées pour certains centres de formation en raison de l'absence de la ressource professionnelle en IOSP pour une partie importante de l'année.

Figure 4. Nombre d'adultes autochtones en FGA ayant réalisé des visites de développement professionnel durant leur formation (2017-2019)



Source : Collecte de données administratives (2017-2019).

* Absence de la ressource professionnelle en IOSP pour une période prolongée durant l'année analysée.

Organismes scolaires : BJ = de la Baie-James; FER = du Fer; EAS = Eastern Shores; EST = de l'Estuaire;

LIT = du Littoral; MCN = de la Moyenne-Côte-Nord.

Les adultes consultés durant les visites sur le terrain ont généralement exprimé une appréciation positive des activités de développement professionnel. Certains ont notamment souligné que leur participation à une visite d'un cégep ou à l'exploration d'un programme de FP leur avait permis d'élargir leurs horizons et de réfléchir sur leurs intérêts professionnels. Ils ont aussi apprécié l'organisation d'espaces d'échange et d'activités de présentation de témoignages, notamment au CSS du Fer. À cet effet, l'une des participantes note ce qui suit :

Parfois aussi, [la conseillère en orientation] invitait des gens qui sont déjà passés par les adultes et qui maintenant travaillent. Ils nous expliquaient comment ce n'est pas facile. De les inviter ici, c'est beau à voir et à entendre. C'est motivant pour nous. (Entrevue n° A1-2019)

Les données associées à la capacité des ressources professionnelles à joindre les adultes autochtones sont aussi étroitement liées à l'intégration de la dimension culturelle et du développement de la relation avec le milieu.

4.1.2 Intégration de la dimension culturelle au sein des pratiques et approches

En participant aux différentes activités prévues dans le projet-pilote, les ressources professionnelles en IOSP ont observé avoir développé et consolidé leurs connaissances sur les réalités autochtones et leurs compétences d'intervention en contexte interculturel (savoir-faire, savoir-être)¹⁷. Ces connaissances ont progressivement été intégrées aux moyens expérimentés par la prise en compte des besoins spécifiques des adultes participant au projet. En d'autres termes, les ressources professionnelles ont intégré des considérations relatives aux forces historiques, politiques et sociales ayant eu une influence sur les adultes du projet et sur la définition de leur identité. À cet effet, certaines répondantes associées à l'intervention en IOSP expliquent ce qui suit :

C'est sûr qu'il y avait déjà des petits outils de connaissance de soi qui se faisaient, ce qui a changé [c'est] peut-être au niveau de comment l'aborder, comment le travailler avec l'adulte, le savoir-

¹⁷ Cette dimension a aussi été intégrée dans les pratiques d'accompagnement adoptées par les orthopédagogues et le personnel enseignant. Ces éléments sont abordés de manière plus détaillée dans la partie 4.2.

être, ça, c'est quelque chose qu'elles [les ressources professionnelles en IOSP] apprennent beaucoup, comment aborder ça avec l'adulte autochtone. À ce niveau-là [le] savoir-être, [le] savoir-faire de l'intervenant, il y a un changement par rapport à ce qui se faisait avant. (Entrevue n° M7-2018)

On a peut-être un peu pataugé dans la première année. [Qu'est-ce qu'il faut] développer, [quelles sont] les stratégies, [quel est] le matériel qui pourrait servir, et on s'est rendu compte qu'on partait de beaucoup plus loin que j'aurais pensé. Moi, je pensais qu'on aurait modifié les tests psychométriques. On n'est pas là du tout, du tout. On est vraiment dans la reconstruction de l'estime de soi à la base, pour après ça, amener à avoir une vision et une projection de soi. On n'est vraiment dans l'estime de soi pour diverses raisons dans l'historique et tout. (Entrevue n° M6-2018)

Ces constats concordent avec la littérature scientifique, qui met en avant l'importance de prendre en compte des facteurs culturels dans le développement des interventions en orientation auprès des populations autochtones (Heberson, 1997; Neumann et coll., 2000; Juntunen et coll., 2001). Les facteurs culturels peuvent influencer le sens accordé au choix de carrière et au rôle de la famille et de la communauté dans le processus décisionnel. Ces approches s'inscrivent dans la littérature portant sur les approches multiculturelles à l'orientation (Nuttgens et Campbell, 2010; Kharkongor et Albert, 2014; Blue et coll., 2015), qui cherchent à combiner les croyances autochtones traditionnelles et des modèles d'intervention généralement utilisés en contexte occidental. Nuttgens et Campbell (2010) soulignent la pertinence du développement de compétences chez l'intervenant dans trois domaines : a) la connaissance de soi (intervenant) et de ses biais culturels; b) la connaissance de l'autre (participant autochtone) et des forces historiques, politiques et sociales qui influencent son identité; c) la prise en compte de la représentation du monde de l'élève autochtone (p. ex. sa perception du rôle des traditions culturelles autochtones au quotidien). À la lumière de ces éléments, les ressources professionnelles sont ainsi invitées à réfléchir sur la nature de leur relation avec les adultes autochtones. Elles sont incitées à prendre en considération les défis qui l'entourent ainsi que les interactions développées par le passé, puis à analyser leur influence sur la relation qu'elles souhaitent développer avec les adultes autochtones dans le cadre de la démarche d'accompagnement.

Comme le décrit la section 3 concernant la mise en œuvre du projet, plusieurs des actions posées ont porté sur l'adaptation des pratiques d'intervention et des modes d'interaction entre les ressources professionnelles en IOSP et les adultes. Ce procédé avait pour but de prendre en compte des facteurs culturels dans la démarche d'accompagnement. Ces actions ont eu des retombées positives. Par exemple, le recours à des outils d'orientation variés, à des objets significatifs pour l'apprenant ainsi qu'à une approche flexible dans le déroulement des rencontres a facilité l'échange entre les ressources professionnelles en IOSP et les participants au projet. L'analyse des données collectées par ces ressources professionnelles révèle que certains participants ont progressivement développé leur capacité d'auto-analyse. Ceux-ci ont perçu plus aisément leurs forces et leurs intérêts, ce qui a facilité la clarification et la validation de leur choix professionnel.

Par ailleurs, en réponse aux besoins cernés chez les adultes du projet, une attention particulière a été portée à la gestion de la motivation, de la persévérance, de la connaissance de soi et de l'estime de soi. Cet accompagnement a permis aux adultes qui en présentaient le besoin de prendre connaissance de certains outils et de les utiliser (p. ex. l'élaboration d'un journal de bord, la définition d'objectifs hebdomadaires, l'identification de leurs facteurs de motivation et l'identification d'éléments positifs et

des progrès réalisés au cours d'une journée). Cela les a aidés à suivre leur cheminement et à développer leur capacité à gérer les défis rencontrés durant leur parcours scolaire.

Durant les visites sur le terrain, les échanges avec les adultes participant au projet ont aussi permis de constater que les ressources professionnelles sont des personnes significatives dans leur vie puisqu'elles ont été en mesure de développer une relation de confiance avec eux. D'un point de vue d'intégration de la dimension culturelle, ce constat souligne la pertinence des ajustements aux pratiques d'intervention mises en œuvre par les ressources professionnelles en IOSP. Une apprenante fait part du fait qu'elle aime échanger avec la ressource professionnelle puisque celle-ci l'aide à réfléchir. Elle mentionne ceci :

J'aime ça parler avec elle [la ressource professionnelle en IOSP]. J'aime voir comment elle voit le monde. [...] J'aime ça, comment elle me fait voir [certaines choses] pour que j'aime un peu plus le français. (Entrevue n° A2-2019)

Dans le but de consolider ces mesures, il serait pertinent de poursuivre les actions visant à intégrer ces ajustements aux pratiques et procédures guidant le travail des ressources professionnelles au sein des centres de formation. Il serait également approprié de sensibiliser divers acteurs externes au projet-pilote aux besoins particuliers et aux spécificités culturelles de l'intervention auprès des adultes autochtones. Ces actions contribueront aussi à la pérennité des ajustements après le projet-pilote, dans l'éventualité où les ressources professionnelles quitteraient leurs fonctions à la fin du projet (cet aspect est abordé de manière plus approfondie dans la section 7 du rapport).

4.1.3 Développement des relations avec le milieu

Les moyens expérimentés dans le projet-pilote ont offert des occasions de renforcer les relations de partenariat avec des organisations présentes dans le milieu par l'intermédiaire de leur implication dans la mise en œuvre d'activités en IOSP.

Les ressources professionnelles en IOSP ont aussi parfois été amenées à rediriger les adultes vers des organisations offrant des services dans divers domaines, tels que les soins de santé, l'accompagnement dans la recherche de logement ou du soutien financier. En ce sens, l'amélioration des relations de partenariat est importante pour le renforcement des mesures de soutien. Elle permet d'aller chercher des ressources et des expertises complémentaires à ce que peut offrir la ressource professionnelle en orientation. La nature des liens avec ces organisations ainsi que leur évolution sont présentées dans la partie 4.3 de ce rapport portant sur les mesures générales d'encadrement mises en œuvre, notamment par les directions des centres de formation.

4.2 Contribution du projet au développement d'outils pour le personnel enseignant en réponse aux besoins éducatifs et d'encadrement des Autochtones en formation

Constats :

- En participant aux différentes activités prévues dans le projet-pilote, les ressources professionnelles en orthopédagogie ont observé avoir développé et consolidé leurs connaissances sur les réalités autochtones et leurs compétences d'intervention en contexte interculturel (savoir-faire, savoir-être). Ces connaissances ont progressivement été intégrées aux moyens expérimentés.
- Les actions mises en œuvre ont renforcé les mesures de soutien. Il s'agit en particulier des activités de soutien à l'apprentissage visant à prendre en compte les défis associés aux difficultés

d'apprentissage et à la connaissance de la langue d'enseignement. En effet, les ressources professionnelles ont ainsi pu accorder une place plus importante aux facteurs culturels dans leur démarche d'accompagnement et prendre davantage en compte les besoins spécifiques des adultes participant au projet. La mise en œuvre de stratégies d'intervention intégrant des variables culturelles (p. ex. visant à faciliter l'intégration de la culture autochtone dans les cours et les stratégies pédagogiques) est un aspect sur lequel il est important de poursuivre la réflexion et l'amélioration continue des interventions.

- Le personnel enseignant et les ressources professionnelles en orthopédagogie ont fait face à des défis pour accompagner les apprenants autochtones en FP. Il s'est parfois avéré difficile de concilier les exigences associées à la structure relativement rigide des programmes de FP et celles associées au processus de soutien des apprenants ayant des besoins particuliers.
- De façon générale, les moyens expérimentés ont soutenu le développement et la consolidation d'approches conjointes d'intervention entre les ressources professionnelles en orthopédagogie et le personnel enseignant auprès des apprenants autochtones ayant des besoins particuliers. Toutefois, la portée et la qualité des relations de collaboration entre les ressources professionnelles en orthopédagogie et le personnel enseignant varient entre les centres de formation participants. Certains facteurs contribuent à enrichir cette relation. Il s'agit notamment de facteurs liés au développement d'une conception partagée du rôle de l'orthopédagogue en soutien à l'enseignante et auprès des adultes individuellement; à la capacité de l'orthopédagogue à adapter l'accompagnement offert en réponse aux besoins particuliers des enseignantes et des adultes; et à l'ouverture du personnel enseignant aux échanges avec l'orthopédagogue sur différents aspects liés à la gestion de l'enseignement en classe et, éventuellement, à la modification de certaines de ses pratiques.
- La pérennité des actions est une condition essentielle pour maintenir dans le temps les progrès réalisés sur le plan du renforcement des mesures de soutien. Les données collectées auprès des équipes de travail soulèvent, entre autres, l'importance d'intégrer les pratiques développées au fonctionnement régulier des centres de formation, de s'assurer que le financement disponible dans les centres de formation permet le maintien en poste des ressources professionnelles et de sensibiliser divers acteurs externes au projet-pilote aux besoins particuliers et aux spécificités culturelles de l'intervention auprès des adultes autochtones.
- Deux éléments ont limité la collecte de données permettant d'effectuer un suivi détaillé de la manière dont les adultes autochtones bénéficient des différentes activités organisées en matière de soutien à l'apprentissage. Il s'agit du fait que les Autochtones ne sont pas identifiés comme tels dans les bases de données et de l'absence de la ressource professionnelle en orthopédagogie pour une période prolongée dans certains centres de formation.

Retour sur les données collectées durant la phase diagnostique

Les données collectées durant la phase diagnostique du projet et les entretiens avec les membres des équipes de travail dans les centres de formation participants ont permis de découvrir certaines mesures visant le soutien à l'apprentissage qui étaient en place avant le début du projet. Selon les milieux, ces mesures pouvaient inclure, par exemple : l'utilisation d'outils de soutien à l'apprentissage, l'organisation de périodes de récupération et d'activités pédagogiques supplémentaires, la création et l'adaptation de matériel, l'instauration de conditions favorables à la réalisation des examens (p. ex. accorder plus de temps pour les épreuves ou utiliser un local isolé pour favoriser la concentration et diminuer l'anxiété) et le développement d'activités visant à soutenir la motivation (*Synthèse de l'évaluation des besoins*, 2018).

Durant la phase diagnostique, les ressources professionnelles en orthopédagogie ont aussi constaté un certain nombre de défis en lien avec les activités de soutien à l'apprentissage. Il s'agit par exemple de difficultés liées à :

- la méconnaissance de la langue d'enseignement. Le français n'est généralement pas la langue première, ce qui a des répercussions sur l'apprentissage dans les différentes matières;
- l'inefficacité de la communication interculturelle entre la ressource professionnelle et l'apprenant. La communication parfois ardue peut nuire à la relation;
- l'inadéquation du matériel. Le matériel utilisé est désuet ou ne correspond pas toujours aux besoins des adultes; il manque de matériel pour les niveaux moins avancés (alphabétisation, présecondaire); l'accès aux outils technologiques est insuffisant;
- la relation difficile des adultes avec le milieu scolaire. Celle-ci a rapport à l'historique d'échecs scolaires ou aux divergences quant aux compétences associées à un niveau d'études (p. ex. troisième secondaire) lorsque l'apprenant effectue le passage d'une école de bande (p. ex. école secondaire) au centre de formation des adultes (*Synthèse de l'évaluation des besoins*, 2018, p. 13).

Les ressources en orthopédagogie ont aussi consulté certains adultes autochtones dans le cadre d'une rencontre ponctuelle durant la phase diagnostique du projet. Elles ont constaté des défis reliés à la connaissance de la langue d'enseignement, à la communication avec le personnel enseignant et à l'adaptation à un contexte culturellement différent (p. ex. lors du passage d'un parcours d'étude dans la communauté à des études dans les centres de formation participants en milieu urbain).

4.2.1 Accessibilité des services et capacité des ressources professionnelles à joindre les adultes

Comme il est souligné dans la partie 4.1 portant sur la mise en œuvre des stratégies d'intervention en IOSP, trois éléments ont contribué à améliorer la capacité des ressources professionnelles à joindre les apprenants. Il s'agit de la présence accrue de ressources professionnelles en orthopédagogie, du caractère ciblé de l'accompagnement offert et du développement de l'offre de services dans certains points de service intervenant auprès des communautés autochtones.

Dans certains milieux, les actions touchant l'instauration d'une procédure d'accompagnement des adultes ayant des besoins particuliers ont contribué à améliorer l'accessibilité et la capacité des ressources professionnelles à joindre les adultes. Cette action a consisté à clarifier la définition des rôles de chacun et à favoriser l'échange d'information grâce à l'utilisation d'outils communs de suivi. La procédure d'accompagnement peut notamment inclure la mise en œuvre de PAA et de mesures adaptatives ainsi que l'organisation d'activités de formation par les ressources professionnelles en orthopédagogie à l'intention du personnel enseignant et des adultes. Certains membres du personnel enseignant ont souligné l'importance de la présence des ressources professionnelles en orthopédagogie pour la pérennité des processus instaurés. Les ressources professionnelles consultées ont, pour leur part, souligné l'importance d'intégrer les pratiques mises au point au fonctionnement régulier des centres de formation. Elles ont également signalé l'importance de sensibiliser divers acteurs externes au projet-pilote aux besoins particuliers et aux spécificités culturelles de l'intervention auprès des adultes autochtones (cet aspect est abordé de manière plus approfondie dans la section 7 du rapport).

Toutefois, une attention particulière pourrait aussi être portée aux modalités de soutien à l'apprentissage des adultes autochtones en FP. Des enseignantes consultées ont souligné que c'est parfois un défi, tant pour le personnel enseignant que pour les ressources professionnelles en orthopédagogie, de parvenir à détecter les difficultés d'un apprenant et de lui fournir du soutien en temps opportun. Il s'est avéré difficile

dans certains cas de concilier les exigences associées à la structure relativement rigide et aux attentes quant à la progression des apprentissages au sein des programmes de FP et celles associées au processus de soutien des apprenants ayant des besoins particuliers. Le processus de soutien requiert notamment une certaine flexibilité et, dans certains cas, la possibilité pour l'apprenant de progresser à un rythme différent.

Analyse des données liées au suivi effectué par les ressources professionnelles en orthopédagogie

On ne dispose pas de données comparatives portant sur la période qui précède le projet-pilote. Néanmoins, les données liées au suivi effectué par les ressources professionnelles en orthopédagogie et les données concernant leur perception quant à l'évolution de leurs interventions offrent une appréciation de leur capacité à joindre les adultes autochtones.

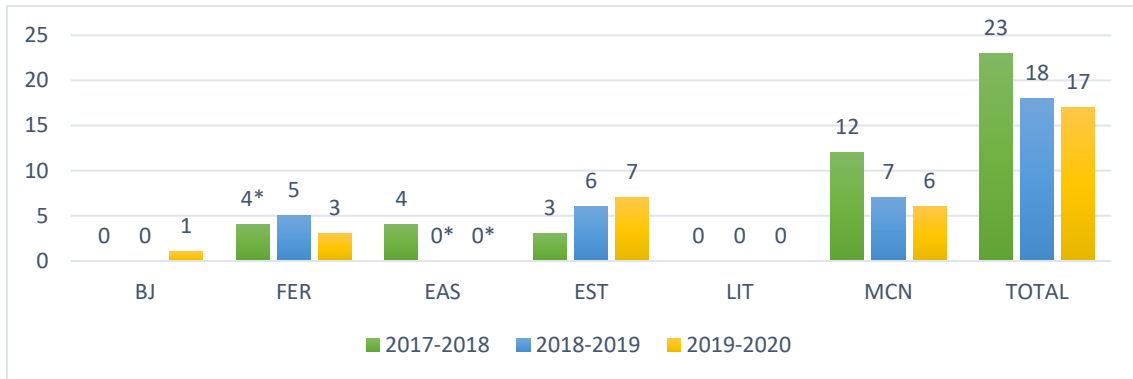
Entre 2017 et 2020, en moyenne, 19 étudiants par année ont bénéficié d'un PAA ou de l'octroi de mesures adaptatives ponctuelles (Figure 5), c'est-à-dire : 23 adultes en 2017-2018, 18 adultes en 2018-2019 et 17 adultes en 2019-2020 dans l'ensemble des organismes scolaires. Bien que ce nombre représente une proportion relativement faible par rapport au nombre total d'apprenants inscrits, il est important de rappeler que les PAA représentent une forme d'accompagnement parmi d'autres offerte par les ressources professionnelles en orthopédagogie ou le personnel enseignant.

Lorsqu'elles doivent décider d'élaborer (ou non) un PAA, les ressources professionnelles en orthopédagogie tiennent compte de plusieurs éléments. Un premier facteur concerne la nature des besoins d'un apprenant en matière de soutien à l'apprentissage. Les PAA sont généralement élaborés pour les apprenants qui présentent d'importants besoins d'accompagnement. Ceux qui présentent des besoins ponctuels pourront bénéficier d'autres formes d'accompagnement par les ressources professionnelles en orthopédagogie ou par le personnel enseignant (p. ex. de l'accompagnement individualisé, des ateliers de formation, des exercices supplémentaires). Le recours au PAA est aussi préconisé lorsque l'accompagnement de l'apprenant requiert la coordination de plusieurs intervenants (p. ex. l'orthopédagogue, la conseillère en orientation et la technicienne en travail social).

De plus, sous cet axe aussi, l'absence de la ressource professionnelle en orthopédagogie pour une partie de la durée du projet-pilote a limité le suivi auprès des adultes et la collecte de données pour certains centres de formation. C'est le cas du CSS du Fer pour l'année 2017-2018 (absence entre octobre 2017 et mai 2018 [7 mois]) et de la commission scolaire Eastern Shores pour l'année 2018-2019 (absence entre décembre 2018 et juin 2019 [6 mois]¹⁸). Dans la Figure 5, la donnée « 0 » indique qu'aucun PAA n'a été élaboré, soit en raison de l'absence de la ressource professionnelle, soit parce qu'il a été établi qu'un PAA n'était pas nécessaire, soit parce que les conditions n'en permettaient pas la mise en œuvre.

¹⁸ Noter que la ressource professionnelle a quitté ses fonctions à la fin de l'année scolaire 2018-2019. Au moment de la rédaction de ce rapport, le centre de formation n'avait pas été en mesure d'embaucher une nouvelle ressource professionnelle.

Figure 5. Nombre d'adultes autochtones ayant bénéficié d'un plan d'aide à l'apprentissage (PAA) (2017-2020)



Source : Collecte de données administratives — Plan d'aide à l'apprentissage (PAA) (2017-2020).

* Absence de la ressource professionnelle en IOSP pour une période prolongée durant l'année analysée.

Organismes scolaires : BJ = de la Baie-James; FER = du Fer; EAS = Eastern Shores; EST = de l'Estuaire; LIT = du Littoral; MCN = de la Moyenne-Côte-Nord.

Les échanges avec les ressources professionnelles en orthopédagogie ont aussi permis de découvrir d'autres facteurs pouvant influencer la décision d'implanter ou non un PAA. L'élaboration d'un PAA requiert la présence de l'apprenant dans le centre de formation en vue de consigner les besoins, de formaliser la stratégie de soutien et d'en effectuer la mise en œuvre et le suivi. Certaines ressources professionnelles ont exprimé des difficultés à mettre en œuvre un PAA lorsque l'apprenant ne se présente pas de manière assidue ou qu'il est absent pour de longues périodes. Quelques-unes ont aussi rapporté que certains adultes en formation ayant bénéficié d'un plan d'intervention durant leur parcours à la formation générale des jeunes ne souhaitent plus, à l'âge adulte, maintenir ce type d'encadrement.

4.2.2 Intégration de la dimension culturelle au sein des pratiques et approches

Comme il est souligné dans la partie 4.1 portant sur la mise en œuvre des stratégies d'intervention pour l'axe d'intervention en IOSP, en participant aux différentes activités prévues dans le projet-pilote, les directions des centres de formation, les ressources professionnelles et les membres du personnel enseignant consultés ont observé avoir développé et consolidé leurs connaissances sur les réalités autochtones et leurs compétences d'intervention en contexte interculturel. Ces connaissances ont progressivement été intégrées aux moyens expérimentés.

La notion de « pratique culturellement sensible » est inspirée du concept de « scolarisation sensible à la culture » (*culturally responsive schooling*), qui s'inscrit dans la littérature plus large sur l'éducation multiculturelle. Elle est définie en référence à un ensemble de pratiques éducatives culturellement pertinentes ou adaptées, c'est-à-dire permettant de créer des ponts avec certains référents culturels importants pour les apprenants ciblés (Castagno et Brayboy, 2008).

Castagno et Brayboy (2008) observent aussi que la mise en œuvre de ces pratiques requiert des intervenants qu'ils développent un ensemble de connaissances et de compétences qui facilitent une intervention interculturelle efficace. Chez les enseignants, il peut s'agir, par exemple, de l'acquisition de connaissances sur la culture, d'une capacité à poser un regard réflexif sur ses attitudes et croyances, de la création d'un climat de confiance, de respect de la diversité et d'inclusion en classe, ou encore, de la variation des modalités pédagogiques en fonction des besoins des adultes (Castagno et Brayboy, 2008).

Dans le cadre du projet-pilote, une attention particulière a été portée aux aspects touchant la langue d'enseignement, la relation entre enseignant et élève, les styles d'apprentissage et les approches pédagogiques.

Plus précisément, les ressources professionnelles ont déployé divers moyens afin d'améliorer leurs propres connaissances des langues autochtones et des particularités du soutien à l'apprentissage en contexte interculturel. En plus de contribuer au développement de leurs compétences, ces actions ont aussi aidé les ressources professionnelles à bonifier l'accompagnement et la formation offerts au personnel enseignant et aux adultes autochtones.

Par exemple, les ressources professionnelles ont progressivement été en mesure de diversifier les hypothèses qu'elles posent au moment d'analyser les causes sous-jacentes des difficultés rencontrées par un apprenant autochtone. En d'autres termes, face à un apprenant autochtone qui éprouve des difficultés de lecture, les ressources professionnelles tenteront de définir s'il s'agit plutôt d'un trouble d'apprentissage ou d'une difficulté associée au degré de connaissance de la langue d'enseignement.

Durant les entretiens, les ressources professionnelles ont mentionné se sentir davantage aptes à reconnaître et à définir avec précision les défis auxquels font face les apprenants ainsi qu'à proposer, à l'apprenant et au personnel enseignant, des approches pertinentes pour y répondre. Les entretiens effectués avec le personnel enseignant ont aussi permis de percevoir des retombées positives de l'accompagnement offert, entre autres dans le CSS de la Moyenne-Côte-Nord. Le personnel enseignant consulté a grandement apprécié les actions que la ressource professionnelle en orthopédagogie a mises en œuvre dans le but de développer un lexique ainsi que les formations portant sur le profil des Autochtones et l'intervention en contexte interculturel (voir section sur la mise en œuvre). Comme l'illustrent les deux extraits ci-dessous, les actions posées ont aidé certains membres du personnel enseignant à répondre plus adéquatement aux besoins éducatifs et d'encadrement des apprenants en leur fournissant des outils qui facilitent la communication avec ceux-ci. Plus précisément, deux membres du personnel enseignant soulignent ce qui suit :

La langue, parler plus lentement [...] et le choix de mon vocabulaire. [...] ça, je n'en étais pas consciente. Mais avec [l'orthopédagogue], avec la formation qu'elle nous a donnée, ça a vraiment beaucoup aidé. Parce qu'aussi, dans le cahier, ne serait-ce que les problèmes écrits en mathématiques. Il y a plein de mots qui n'ont pas de sens pour eux. Juste retravailler ça avec mon élève, ça faisait toute une différence. Pour le rendre à sa portée, à sa compréhension. (Entrevue n° E1-2019)

Lorsque [l'orthopédagogue] a fait son truc « verber » [le lexique], j'ai trouvé ça génial. Ça apporte une définition à quelque chose que j'avais expérimenté, mais que je n'avais pas clarifié. Sur lequel je n'avais pas mis de mots. C'est important. (Entrevue n° E2-2019)

4.2.3 Développement des relations avec le milieu

En ce qui concerne les moyens déployés en orthopédagogie, la dimension du développement des relations avec le milieu est principalement comprise sur le plan de l'environnement interne du centre de formation. De façon générale, les moyens expérimentés ont soutenu le développement et la consolidation d'approches conjointes d'intervention entre les ressources professionnelles en orthopédagogie et le personnel enseignant auprès des apprenants autochtones ayant des besoins particuliers. Les échanges

avec le personnel enseignant durant les visites sur le terrain ont permis de constater différents exemples de collaboration ayant mené à des résultats positifs tant pour les enseignantes que pour les adultes. La portée et la qualité des relations de collaboration entre les ressources professionnelles en orthopédagogie et le personnel enseignant semblent toutefois varier entre les centres de formation participants.

Certaines enseignantes consultées ont noté que les échanges avec la ressource professionnelle en orthopédagogie les ont amenées à innover dans le choix des approches pédagogiques utilisées en classe. Certaines d'entre elles ont mentionné se sentir plus à l'aise d'expérimenter de nouvelles approches et d'utiliser certains des outils partagés par l'orthopédagogue. Par exemple, une enseignante en mathématique a rapporté avoir davantage recours à des outils visuels ou manipulables pour l'enseignement de notions abstraites telles que les fractions. Toujours en mathématique, une autre enseignante a indiqué avoir recours à un aide-mémoire préparé par l'orthopédagogue afin de faciliter la résolution de problèmes mathématiques chez les adultes. Ces enseignantes ont aussi observé des retombées positives chez les apprenants à la suite de ces changements de pratique.

Les échanges avec les membres du personnel enseignant ont aussi permis de constater que les démarches effectuées pour élaborer une procédure de mise en œuvre des PAA ont généré des retombées positives dans certains centres de formation participants. Dans ces centres de formation, les actions entreprises ont aidé à clarifier la définition des rôles de chacun et elles ont facilité la coordination et l'échange d'information entre les différents intervenants touchés par l'utilisation d'outils communs de suivi.

Par exemple, dans les CSS du Fer et de la Moyenne-Côte-Nord, la procédure a été instaurée comme un outil central de suivi et de coordination entre les intervenants (ressources professionnelles, personnel enseignant) en ce qui concerne l'accompagnement des apprenants ayant des besoins particuliers. Ces processus étaient absents ou mis en œuvre de manière embryonnaire avant la mise en œuvre du projet-pilote. Dans ces centres de formation, les enseignantes consultées ont souligné qu'à la suite de l'accompagnement offert par l'orthopédagogue, elles étaient davantage portées à échanger avec leurs collègues ou avec les ressources professionnelles sur les difficultés que vivent les adultes.

Des enseignantes ont toutefois exprimé des perceptions plus négatives par rapport à l'accompagnement reçu. Pour elles, l'accompagnement reçu s'est avéré limité ou les modalités de mise en œuvre de cet accompagnement n'ont pas permis de répondre à leurs besoins. Il est pertinent de noter que lors des entretiens avec les ressources professionnelles en orthopédagogie, certaines d'entre elles avaient aussi exprimé faire face à des défis pour joindre des membres du personnel enseignant.

À la lumière des données collectées, les divergences exprimées semblent être associées de manière plus large à la qualité de la relation de collaboration développée entre les membres du personnel enseignant individuellement et la ressource professionnelle en orthopédagogie. En effet, les retombées positives mentionnées par les enseignantes se situent généralement dans un contexte où une relation efficace de collaboration a été établie. Les échanges soutenus entre les membres du personnel enseignant et les ressources professionnelles à différents moments au cours du projet ont permis de déterminer divers facteurs qui concourent à enrichir cette relation. Il s'agit notamment des facteurs suivants :

- Le développement d'une conception partagée du rôle de l'orthopédagogue en soutien à l'enseignante et auprès des adultes individuellement;
- La disponibilité de l'orthopédagogue pour offrir de l'accompagnement en temps opportun;
- La capacité de l'orthopédagogue à adapter l'accompagnement offert en réponse aux besoins particuliers des enseignantes et des adultes (y compris par exemple la capacité d'aller chercher une expertise complémentaire, au besoin);

- L'ouverture du personnel enseignant aux échanges avec l'orthopédagogue sur différents aspects liés à la gestion de l'enseignement en classe (p. ex. les approches pédagogiques ou l'organisation physique de la classe) et, éventuellement, à la modification de certaines de ses pratiques.

4.3 Contribution au renforcement des mesures générales d'encadrement des adultes autochtones

Constats :

- Les actions mises en œuvre dans le cadre du projet-pilote ont contribué, à divers degrés, à ce qu'une plus grande visibilité soit accordée à la culture autochtone, aux difficultés spécifiques vécues par les adultes autochtones et à la promotion de saines relations interculturelles. Ce contexte favorable a constitué une condition importante à l'intégration de la dimension culturelle au sein des pratiques et approches chez les différents intervenants au sein des centres de formation et, par conséquent, au renforcement des mesures de soutien.
- Le développement des relations de collaboration avec les organisations représentant les Autochtones ou leur offrant des services sur le territoire d'intervention du centre de formation a été une variable importante pour le renforcement des mesures de soutien. Dans certains milieux, des organisations partenaires ont participé à la planification et à la mise en œuvre de certaines des actions du projet-pilote. Leur participation a aussi permis de recenser les besoins du milieu et d'assurer la pertinence des actions proposées et leur caractère adéquat en réponse aux besoins des adultes participants. Ces organisations partenaires détiennent aussi des ressources et une expertise complémentaire à ce que peut offrir le centre de formation.

Les données collectées durant la phase diagnostique du projet-pilote et les échanges avec les membres des équipes de travail ont permis de cerner des actions mises en œuvre de manière ponctuelle dans les centres de formation participants avant le début du projet-pilote. Celles-ci incluent notamment l'organisation d'activités culturelles et sportives et le partenariat avec les ressources en place dans la communauté autochtone ou en milieu urbain.

4.3.1 Intégration de la dimension culturelle au sein des pratiques et approches

Les actions visant à valoriser la culture autochtone au sein de l'aménagement des centres de formation participants ont créé un contexte d'intervention favorable à l'intérieur duquel une plus grande attention a été accordée à la culture autochtone, aux difficultés spécifiques vécues par les adultes et à la promotion de saines relations interculturelles. Ce contexte favorable a constitué une condition importante à l'intégration de la dimension culturelle au sein des pratiques et approches chez les différents intervenants au sein des centres de formation et, par conséquent, au renforcement des mesures de soutien.

La littérature souligne l'importance d'une culture institutionnelle de soutien, basée sur la compréhension culturelle, le respect et un engagement positif du personnel envers les communautés autochtones (Silver et coll., 2003; Castagno et Brayboy, 2008; Helme, 2010; McEachern, 2016). À ce sujet, Gauthier et coll. (2015) notent l'importance de mettre en œuvre des mesures visant : 1) le soutien à la transition et à l'adaptation des adultes autochtones (p. ex. semaine d'accueil, sessions d'intégration, développement d'un réseau social de soutien, aide pédagogique, jumelage ou mentorat entre élèves autochtones); 2) la reconnaissance des Premiers Peuples (p. ex. visibilité de la culture autochtone au sein de l'institution d'enseignement, représentation autochtone au sein du personnel enseignant, professionnel et

administratif, création de partenariats avec les organismes autochtones et la communauté); 3) le renforcement des relations entre les élèves autochtones et le personnel institutionnel, dans le but d'améliorer l'expérience scolaire des étudiants autochtones. Gauthier et coll. (2015) ainsi que Loïselle et Legault (2010) suggèrent aussi la création de « zones de confort », soit des lieux et moments où les apprenants autochtones peuvent sentir que leur culture est présente, reconnue et respectée et où ils peuvent se rassembler et communiquer entre eux. Il est important que ces « zones de confort » soient créées en fonction des besoins des apprenants autochtones pour qu'ils s'y identifient et qu'elles aient du sens pour eux.

Dans le cadre du projet, les visites des centres de formation ont aussi permis d'observer que plusieurs actions mises en œuvre dans les centres de formation concordent avec les orientations suggérées dans la littérature. Il s'agit notamment des actions visant l'intégration et l'adaptation des adultes autochtones, la reconnaissance des Premiers Peuples et la création de « zones de confort ». Les adultes consultés durant les visites sur le terrain ont généralement une appréciation positive de ces actions.

Par exemple, par rapport à la création d'une salle de partage et à l'ajout de photos représentant différentes activités traditionnelles ou objets symboliques autochtones dans le centre de formation participant du CSS du Fer, une apprenante met de l'avant l'importance qu'elle accorde au partage des traditions culturelles et elle note ceci :

Cette année, il y [a plus d'images représentant la culture autochtone]. Mais avant, il n'y en avait pas. Là, vraiment, on est intégré. [...] Tout le monde est fier. Il n'y a personne qui est intimidé ici par rapport à ça. C'est ce que j'aime aussi. Comparé à avant, je trouve qu'il y a une grande amélioration. [...] C'est plus fusionnel. On peut dire aux gens que [les photos] nous représentent. J'ai regardé ça en montant. Il y en a partout. J'ai trouvé ça l'fun. Je me disais qu'il était temps qu'ils mettent quelque chose pour nous. Pas juste pour eux. (Entrevue n° A3-2019)

Une autre apprenante a aussi souligné l'importance de continuer à favoriser les occasions d'échange entre allochtones et Autochtones au sein du centre de formation afin de contribuer à la réduction des stéréotypes et autres barrières culturelles. L'apprenante ne se réfère pas à des situations vécues dans le centre de formation en particulier, mais dans la société en général. Elle considère toutefois qu'en étant bien informés, les adultes inscrits au centre de formation peuvent être des agents de changement à l'extérieur du centre. Elle mentionne ceci :

Il devrait y avoir plus [d'activités permettant de mieux connaître les Autochtones] parce qu'on n'est pas tous pareils. Il y a plusieurs stéréotypes sur les [A]utochtones [...]. Il devrait y avoir plus d'activités [pour apprendre à connaître vraiment qui ont est] les Innus. [...] pour [nous] voir d'une autre manière. (Entrevue n° A2-2019)

Finalement, les échanges avec les équipes de travail (directions des centres de formation, ressources professionnelles) et du personnel enseignant ont aussi mis en évidence l'apport de la présence d'intervenants autochtones au sein du personnel du centre de formation, entre autres sur le plan du personnel professionnel (p. ex. technicien en travail social) ou comme agent de liaison. L'agent de liaison joue un rôle d'intermédiaire d'un point de vue culturel. Dans le cadre du projet-pilote, les agents de liaison ont soutenu les interactions entre les membres de la communauté et les centres de formation participants sur le plan linguistique. De plus, ils ont aussi facilité la compréhension mutuelle des codes ou repères culturels pouvant différer entre les acteurs. Plusieurs membres des équipes de travail et du personnel enseignant ont noté que la présence d'intervenants autochtones au sein du personnel du centre de

formation contribue à créer un sentiment d'appartenance et de sécurité chez les adultes autochtones et favorise l'acquisition de savoirs culturels par les équipes de travail.

4.3.2 Développement des relations avec le milieu

Dans certains milieux, les actions mises en œuvre dans le cadre du projet ont permis d'aller chercher des ressources et des expertises complémentaires à ce que pouvait offrir le centre de formation. Il s'agit, en particulier, d'actions touchant le développement de relations de collaboration avec les organisations qui représentent les Autochtones ou qui leur offrent des services sur le territoire d'intervention du centre de formation. Ces actions se sont donc avérées être une variable importante pour le renforcement des mesures de soutien. La participation d'organisations partenaires à la planification et à la mise en œuvre de certaines actions du projet-pilote a aussi permis, dans certains milieux, d'assurer la pertinence des actions proposées et leur caractère adéquat en réponse aux besoins des adultes participants.

Les entretiens réalisés auprès des membres des équipes de travail dans les centres de formation participants et auprès de représentants d'organisations partenaires dans les organismes scolaires participants ont offert des exemples de situations où les relations développées ont contribué à résoudre des difficultés ponctuelles, à créer des ponts sur le plan des relations interculturelles et à améliorer les services et l'accompagnement offerts aux adultes. Par exemple, au CSS de l'Estuaire, la collaboration entre les représentants du conseil de bande et ceux du centre de formation a facilité l'ajustement des modalités de gestion des allocations offertes aux adultes par le conseil de bande. Elle a aussi mené à l'assouplissement des règles de gestion des absences pour tenir compte des situations vécues par les adultes (p. ex. absences dues aux soins des enfants ou à des rendez-vous médicaux). Au CSS de la Moyenne-Côte-Nord, la collaboration entre l'enseignante affectée à l'un des points de service et le conseil de bande a facilité l'octroi d'un nouvel espace physique pour le centre de formation. Cela faisait suite à l'instauration de nouveaux services dans les locaux antérieurement utilisés par le centre de formation.

L'analyse des données révèle aussi l'importance des relations de collaboration entre les ressources professionnelles et les autres membres du personnel pour la mise en œuvre des actions du projet-pilote. En effet, le développement de ces relations a mené, dans certains cas, à la création d'un réseau de soutien pour les adultes. Dans les centres de formation où il s'est formé, ce réseau de soutien représente une contribution importante du projet au renforcement des mesures d'encadrement des adultes autochtones.

Par exemple, dans l'un des centres de formation, une enseignante note qu'en l'absence d'une des ressources professionnelles, les adultes se sentent à l'aise de les consulter (les enseignantes) ou de consulter une autre intervenante du centre puisqu'ils savent qu'elles travaillent en équipe. À cet effet, une apprenante souligne ce qui suit :

Parfois, ça arrive des [hauts et des bas]. Il y a [la conseillère en orientation] qui est là pour nous. On va la voir. Même si ce n'est pas son rôle premier, elle est là pour nous écouter pareil. C'est une grande aide, comme [la technicienne en travail social]. [...] Ensuite, il y a [l'orthopédagogue]. Elle fait le tour de l'étage. Il y a toujours quelqu'un. Peu importe à qui tu as affaire. Si [l'une ou l'autre] n'est pas disponible, il y a toujours du monde sur l'étage. (Entrevue n° A3-2019)

4.4 Amélioration des connaissances sur les conditions de mobilisation et les formes d'accompagnement

Constats :

- Les membres des équipes de travail (directions des centres de formation, ressources professionnelles) situent sur différents plans les apports du projet à l'amélioration de leurs connaissances. Plus précisément, elles soulignent que les activités de la communauté d'apprentissage mises en œuvre dans le cadre du projet ont :
 - ✓ facilité le partage d'expériences, tant du point de vue de l'application technique des pratiques professionnelles que du point de vue de la gestion des situations vécues dans la mise en œuvre du projet;
 - ✓ encouragé le développement et le renforcement de liens existants entre les équipes de travail des différents centres de formation qui participent au projet-pilote ainsi qu'entre ces équipes et d'autres ressources professionnelles à l'échelle régionale et provinciale dans les sphères d'intervention du projet-pilote;
 - ✓ facilité l'accès à une information spécialisée dans les différentes sphères d'intervention du projet-pilote. Plusieurs ressources professionnelles ont observé avoir été en mesure d'approfondir et de consolider leurs connaissances de la culture autochtone, les facteurs motivant un retour en formation chez les adultes autochtones et l'intervention auprès des adultes autochtones en formation.
- Dans l'ensemble, les enseignantes portent une appréciation positive sur les connaissances transférées par les ressources professionnelles dans le cadre du projet-pilote. Plusieurs auraient toutefois souhaité participer à des activités de formation sur le plan culturel afin de bénéficier directement d'un accès aux ressources spécialisées (p. ex. en ce qui a trait aux particularités de la langue innue, à l'histoire, à la culture autochtone et à l'intervention en contexte interculturel). Des enseignantes consultées ont aussi indiqué que, si l'occasion se présentait, elles souhaiteraient échanger avec d'autres enseignantes en milieu autochtone sur les pratiques pédagogiques prometteuses.

Cette section se penche tout d'abord sur les caractéristiques de la communauté d'apprentissage formée dès le début du projet ainsi que sur les perceptions des équipes de travail dans les centres de formation participants quant à la contribution de la communauté d'apprentissage à l'amélioration de leurs connaissances. Par la suite, elle aborde les actions entreprises dans le but de favoriser la systématisation et la diffusion des connaissances acquises et celles visant à soutenir la pérennisation des stratégies d'intervention mises en œuvre dans le cadre du projet-pilote.

4.4.1 Caractéristiques de la communauté d'apprentissage

Tout au long de la mise en œuvre du projet, l'équipe de gestion du projet-pilote au MEQ a organisé des rencontres périodiques avec les groupes de travail (IOSP, orthopédagogie, gestionnaires) en vue de faciliter la création d'une communauté d'apprentissage. Des rencontres présentielle impliquant la participation de toute l'équipe (équipe de gestion du projet-pilote au MEQ, équipes dans les centres de formation) ont aussi été organisées annuellement.

Dans le cadre des rencontres, les ressources professionnelles et les directions des centres de formation ont été invitées à partager leurs expériences et leurs idées concernant l'accompagnement des adultes

autochtones. Des activités de formation et de sensibilisation ont aussi été organisées par l'équipe de gestion du projet-pilote (voir Tableau 18). Elles ont porté sur des thèmes tels que l'intervention auprès des adultes autochtones en formation (formation offerte à tous les groupes de travail), les troubles d'apprentissage et l'utilisation optimale d'outils tels qu'Antidote (formations offertes aux ressources professionnelles en orthopédagogie). L'organisation de ces activités de formation visait à améliorer les connaissances des équipes de travail dans les centres de formation participants quant aux réalités autochtones. Elle avait ainsi comme objectif de soutenir les ressources professionnelles dans l'adaptation des pratiques, dans une optique de pérennisation des actions, et de mieux appuyer le suivi et la mise en œuvre des mesures liées au plan d'action.

Tableau 18. Formations organisées par l'équipe de gestion du projet-pilote

Formation offerte et thème abordé	2016-2017	2017-2018	2018-2019
Formation destinée à l'ensemble de l'équipe (centres de formation et MEQ)			
Compétence et sécurisation culturelle (2 formations)	X		
Mise en œuvre d'une communauté de pratique et gestion du changement	X	X	X
Configurations linguistiques des langues autochtones		X	
Expérience de la Société Niskamoon : la persévérance scolaire et la sécurisation culturelle		X	
L'accompagnement des adultes autochtones vivant avec des problèmes psychosociaux			X
Formation destinée au groupe de travail en information et orientation scolaires et professionnelles			
Les traumas, l'attachement et l'anxiété			X
Formation destinée au groupe de travail en orthopédagogie			
Différenciation entre les difficultés langagières et les troubles ou les difficultés d'apprentissage chez l'apprenant adulte autochtone			X
Antidote 9			X
Formations sur mesure, y compris suivi et soutien individuel et de groupe, sur des sujets liés aux difficultés langagières et aux troubles d'apprentissage chez l'apprenant adulte autochtone.			X

Source : Collecte de données administratives (2017-2019).

Finalement, les groupes de travail en orthopédagogie et en IOSP ont bénéficié de l'accompagnement de spécialistes dans ces domaines. Ces spécialistes leur ont offert du soutien dans la réflexion sur les orientations à donner à la mise en œuvre de leur plan d'action et dans la résolution des défis rencontrés dans le domaine de la pratique professionnelle et du contexte d'intervention interculturel. Ils ont accompagné les ressources professionnelles durant leurs rencontres ainsi qu'à l'extérieur de celles-ci, en fonction des besoins (par l'intermédiaire d'échange de courriels ou d'appels, entre autres). En ce qui a trait au groupe d'orthopédagogues, la spécialiste leur a également offert plusieurs formations sur divers sujets afin de les outiller.

4.4.2 Principales contributions de la communauté d'apprentissage à l'amélioration des connaissances

Les membres des équipes de travail (directions des centres de formation, ressources professionnelles) situent les apports de la communauté d'apprentissage sur différents plans.

D'une part, les répondantes en orthopédagogie et en IOSP observent que la communauté d'apprentissage a facilité le partage d'expériences, tant du point de vue de l'application technique des pratiques professionnelles que du point de vue de la gestion des situations vécues dans la mise en œuvre du projet. En effet, ce partage a permis aux participantes non seulement de développer un sentiment d'appartenance au sein du projet, mais également de découvrir les réalités de chacun des centres et de recueillir certaines idées pouvant s'appliquer à leur réalité. Pour ce qui est du groupe de travail des gestionnaires, certaines répondantes ont toutefois mentionné que la diversité des contextes d'intervention aurait limité, dans certains cas, les possibilités d'échange et de partage.

D'autre part, selon certains membres des équipes de travail, la communauté d'apprentissage a encouragé le développement et le renforcement de liens existants entre les équipes de travail (ressources professionnelles, directions) des différents centres de formation participants ainsi qu'entre ces équipes et d'autres ressources professionnelles à l'échelle régionale et provinciale dans les sphères d'intervention du projet-pilote. Ces liens se sont construits à l'intérieur des espaces de rencontre organisés dans le cadre du projet-pilote et à l'extérieur, en fonction des projets en cours dans les différents centres de formation.

Finalement, les échanges avec les membres des équipes de travail ont aussi mis en lumière le fait que la communauté d'apprentissage a facilité l'accès à une information spécialisée dans les différentes sphères d'intervention du projet-pilote. Plusieurs ressources professionnelles ont observé avoir été en mesure d'approfondir et de consolider leurs connaissances en lien avec la culture autochtone, les facteurs motivant un retour en formation chez les adultes autochtones, les dynamiques entourant le parcours de formation (pouvant impliquer chez certains apprenants des périodes temporaires d'arrêt et de retour en formation) et l'intervention auprès des adultes autochtones en formation. En ce qui concerne le groupe en IOSP, certaines de ces connaissances ont permis de répondre aux besoins constatés au début du projet-pilote, en particulier sur le plan de la culture des Premières Nations et des stratégies en relation d'aide (*Synthèse de l'évaluation des besoins*, 2018). En ce qui a trait au groupe en orthopédagogie, les répondantes ont aussi rapporté avoir amélioré de manière plus générale leurs compétences professionnelles. Plusieurs répondantes ont aussi mentionné avoir mis en pratique des éléments présentés lors des formations offertes. Certains membres des équipes de travail ont notamment fait référence aux formations offertes au début du projet-pilote en lien avec l'intervention auprès des Autochtones et les principes de la sécurisation culturelle.

4.4.3 Systématisation et diffusion des connaissances acquises

Différentes actions ont été entreprises pour assurer la systématisation et la diffusion des connaissances acquises. Ces actions peuvent se regrouper sous les deux catégories suivantes¹⁹ :

- la participation à des colloques;
- l'élaboration d'une trousse d'outils pour le transfert de connaissances, composée de fiches descriptives des moyens expérimentés.

¹⁹ Selon les informations disponibles au moment de la collecte de données effectuée en avril-mai 2019.

Les ressources professionnelles et les directions des centres de formation participant à la mise en œuvre du projet-pilote ont effectué des présentations afin de parler de leur expérience dans la mise en œuvre du projet-pilote. Ces présentations ont eu lieu lors d'événements tels que le congrès de l'Association québécoise des intervenantes et des intervenants en formation générale des adultes (AQIFGA), le colloque de l'Ordre des conseillers et conseillères d'orientation du Québec et le lancement de la trousse à outils : Les femmes autochtones dans les métiers non traditionnels, organisé par la Commission de développement économique des Premières Nations du Québec et du Labrador (CDEPNQL).

Des actions ont aussi été amorcées en vue d'élaborer une trousse d'outils ou des fiches descriptives des différents moyens expérimentés dans le cadre du projet-pilote (activités, outils, formation). Les modalités spécifiques de diffusion visant à faciliter le transfert de connaissances étaient encore en discussion au moment de la collecte de données (avril-mai 2019).

5. Constats de l'évaluation : effets initiaux

L'évaluation des effets initiaux vise à décrire les retombées de l'intervention du projet-pilote chez les adultes autochtones. Les effets initiaux ont été définis dans le cadre de l'évaluation comme des changements dans le comportement des adultes autochtones en formation à la suite de l'intervention du projet (*Cadre d'évaluation*, 2017). Il s'agit de changements qui peuvent se manifester à court terme. Toutefois, ces changements ne dépendent pas uniquement des actions mises en œuvre dans le cadre du projet-pilote. L'intervention du projet est un facteur, parmi d'autres, contribuant aux résultats observés. L'évaluation cherche à répondre aux questions suivantes :

- *Dans quelle mesure le projet a-t-il contribué à accroître l'engagement, la persévérance et la réussite scolaire chez les adultes autochtones? (Section 5.1)*
- *Dans quelle mesure le projet a-t-il contribué à des changements sur le plan du développement personnel des adultes participants? (Section 5.2)*

La section portant sur l'efficacité a permis d'étudier la contribution des actions mises en œuvre au renforcement des mesures de soutien. Cette partie cherche à comprendre dans quelle mesure ces améliorations se sont traduites par des retombées sur le plan de l'engagement, de la persévérance et de la réussite des adultes. Elle se divise en deux parties. La première partie analyse la contribution du projet-pilote à l'engagement, à la persévérance et à la réussite des adultes dans leur projet de formation. La seconde partie se penche sur les changements sur le plan du développement personnel des adultes.

5.1 Contribution du projet à l'engagement, à la persévérance et à la réussite scolaire chez les adultes autochtones

Constats :

- Les résultats de l'évaluation indiquent la présence de retombées positives à la suite de l'intervention du projet-pilote chez les adultes autochtones. Les énoncés suivants offrent des exemples de situations où les actions mises en œuvre dans le cadre du projet-pilote ont eu une influence positive importante sur les facteurs qui soutiennent l'engagement et sur la persévérance des adultes autochtones en formation. Ces différents exemples s'avèrent complémentaires dans la mesure où ils offrent du soutien aux apprenants sur différents plans (intrapersonnel, interpersonnel, institutionnel et communautaire) :

- ✓ Le soutien offert par les ressources professionnelles en IOSP et en orthopédagogie a exercé une influence positive sur la progression de certains adultes dans leur parcours de formation. Il leur a permis de surmonter des difficultés ponctuelles (p. ex. des défis personnels [familiaux, financiers] ou d'apprentissage [liés à la compréhension de certaines notions ou certains concepts]). Il les a également aidés à renforcer leur confiance et leur estime de soi ou à préciser leurs intérêts et objectifs personnels et professionnels (plan intrapersonnel).
- ✓ L'organisation d'ateliers de groupe en IOSP et en orthopédagogie portant sur des thèmes variés (orientation, soutien à l'apprentissage, accompagnement, sujets sociaux et culturels) a eu une influence positive sur la motivation et sur la perception de soutien par les pairs (plan interpersonnel).
- ✓ La mise en œuvre d'initiatives visant à valoriser la culture autochtone (p. ex. aménagement d'espaces de partage et de socialisation, valorisation de la culture autochtone par le biais d'activités ou l'affichage de photos ou d'éléments symboliques d'un point de vue culturel) et l'établissement d'un premier niveau de contact dès l'entrée en formation de l'apprenant autochtone ont exercé une influence positive sur l'engagement de certains apprenants en créant un sentiment d'appartenance au centre de formation (plan institutionnel).
- ✓ Le développement des relations de partenariat entre le milieu scolaire et les organisations offrant des services aux Autochtones a contribué à soutenir certains apprenants dans la poursuite de leur projet de formation en les accompagnant dans la résolution de difficultés personnelles (p. ex. sur le plan de la conciliation travail-étude-famille ou du soutien financier) (plan communautaire).
- Ces résultats positifs constatés à l'échelle individuelle concordent avec des changements pouvant être observés à court terme. D'un point de vue plus global, l'observation de transformations qui se refléteraient, par exemple, sur les taux de persévérance s'inscrit dans une échelle temporelle différente, à moyen et long terme. En effet, ces changements ne dépendent pas uniquement des actions mises en œuvre dans le cadre du projet-pilote. L'intervention du projet est un facteur, parmi d'autres, contribuant aux résultats observés.
- Étant donné que les Autochtones ne sont pas identifiés comme tels dans les bases de données, il est difficile d'établir un portrait des adultes autochtones qui fréquentent les centres de formation des adultes, de connaître leur parcours et de comprendre les difficultés qu'ils rencontrent. De plus, pour être en mesure d'analyser adéquatement l'évolution de la situation en matière de persévérance et de réussite scolaire, il serait nécessaire de revoir la description et la définition des indicateurs relatifs à la persévérance scolaire dans un contexte d'éducation des adultes autochtones. Cela assurerait notamment de prendre en compte la diversité des parcours des adultes autochtones et des conceptualisations de la notion de réussite.

Cette section présente différentes données quantitatives et qualitatives. Les données quantitatives permettent d'observer les tendances générales (de façon agrégée) qui se sont dessinées durant la période de mise en œuvre du projet. Les indicateurs quantitatifs suivants ont été mesurés : a) l'évolution du nombre d'adultes autochtones inscrits dans les centres de formation participants; b) l'évolution du taux de persévérance, d'absentéisme, d'abandon et de réussite des adultes autochtones en formation (période 2016-2019)²⁰; c) le niveau de qualification et de progression des adultes autochtones inscrits. Les

²⁰ En prenant en considération le moment de la rédaction initiale du rapport final (janvier 2020) et la disponibilité des différents taux pour l'année 2019-2020 dans les organismes scolaires participants (septembre 2020), il a été convenu que ceux-ci n'apparaîtront pas dans le rapport final.

données qualitatives sont issues des entretiens²¹ réalisés avec les différents groupes de répondantes (membres des équipes de travail dans les centres de formation participants, personnel enseignant, adultes autochtones). Elles mettent en lumière les parcours individuels de certains adultes et apportent un éclairage complémentaire aux données quantitatives. Sur le plan quantitatif, l'analyse porte principalement sur les données des adultes inscrits en FGA. Ce choix s'explique par le fait que la majorité des actions du projet-pilote se sont déroulées auprès des adultes inscrits en FGA (les données relatives à la FP sont toutefois disponibles en annexe). Lorsque cela est possible, des liens sont établis entre les données quantitatives et des éléments qualitatifs pertinents qui proviennent des entretiens ou de l'analyse documentaire. Il convient toutefois de noter que dans la plupart des cas, les facteurs permettant d'expliquer les résultats observés sont variés et interreliés. Ils s'inscrivent aussi dans une sphère d'intervention plus ample que le projet-pilote.

Entre autres, il est pertinent de rappeler, comme il est souligné dans la section 1.2.2 (profil des adultes autochtones dans les centres de formation participants), que les adultes autochtones en formation ont des parcours variés. Leur cheminement au sein d'un parcours de formation peut être influencé par divers facteurs personnels, sociaux et familiaux. Les adultes ne sont pas non plus nécessairement les mêmes d'un trimestre à l'autre. Ils peuvent être inscrits pour une très courte durée, seulement pour la passation d'un sigle, ou s'inscrire dans un parcours aux objectifs plus larges (p. ex. passer plusieurs sigles associés à plus d'un niveau d'études). Ils peuvent aussi avoir un cheminement teinté d'allers et retours durant une année scolaire (p. ex. en alternant entre des périodes de présence et d'absence au cours d'une année).

Finalement, les données présentées dans cette section et les conclusions qui peuvent en découler doivent être interprétées avec précaution. En plus des limites relatives à la collecte de données présentées dans la section 2.3 au début du rapport, il est important de prendre en considération que, dans quatre des six organismes scolaires participants (soit les CSS de la Baie-James, du Littoral et de la Moyenne-Côte-Nord ainsi que la commission scolaire Eastern Shores), les données analysées reposent sur un nombre restreint d'adultes. Ainsi, une faible variation dans le nombre d'adultes (en valeur absolue) peut générer une variation plus importante en matière de proportion. Par exemple, le CSS de la Baie-James comptait 14 adultes autochtones inscrits en formation en 2017-2018. Ainsi, l'abandon d'un apprenant se traduit par une variation à la baisse d'environ 7 % du taux. Pour la même période, au CSS du Fer (158 adultes autochtones en 2017-2018), l'abandon d'un apprenant se traduit par une variation inférieure à 1 %.

5.1.1 Contribution à l'engagement et à la persévérance des adultes autochtones en formation

5.1.1.1 Évolution du nombre d'adultes autochtones inscrits

L'évolution du nombre d'adultes autochtones inscrits en FGA dans les centres de formation participants est présentée dans la Figure 6²².

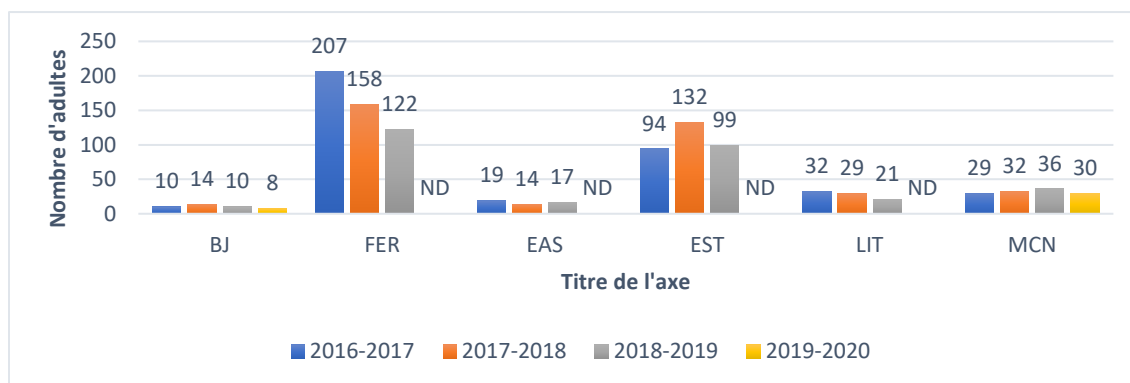
Les données collectées indiquent une diminution du nombre d'adultes autochtones inscrits en FGA dans les centres de formation participants des CSS du Fer et du Littoral. En ce qui concerne le CSS du Fer, le

²¹ Comme il est souligné dans la partie 2.2 (collecte et analyse des données), 51 entretiens au total ont été réalisés auprès des membres des équipes de travail dans chacun des organismes scolaires et de l'équipe de gestion du projet au ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES) en avril-mai 2018 et 2019. De plus, 44 entretiens individuels et 11 groupes de discussion ont été effectués au cours de l'automne 2019 auprès de membres du personnel des centres de formation (personnel enseignant, professionnel, administratif), d'adultes autochtones et d'acteurs locaux.

²² La présentation et l'analyse des données couvrent la période 2016-2019 ou 2016-2020 en fonction des données les plus récentes disponibles.

nombre d'adultes autochtones inscrits est passé de 207 adultes en 2016-2017 à 158 adultes en 2017-2018 et finalement à 122 en 2018-2019. La proportion d'adultes autochtones par rapport au total d'adultes inscrits a aussi diminué durant la même période. Elle se situait à 18 % en 2018-2019, comparativement à 21 % en 2017-2018 et 27 % en 2016-2017. Au CSS du Littoral, 32 adultes autochtones étaient inscrits en FGA en 2016-2017, alors que 29 adultes autochtones y étaient inscrits en 2017-2018 et 21 en 2018-2019. Durant la même période, la proportion d'adultes autochtones par rapport au total d'adultes inscrits est toutefois demeurée relativement stable (soit 94-95 %).

Figure 6. Évolution du nombre d'adultes autochtones inscrits en FGA dans les centres de formation participants (2016-2020)



Source : Collecte de données administratives (2017-2020). ND = données non disponibles.

Organismes scolaires : BJ = de la Baie-James; FER = du Fer; EAS = Eastern Shores; EST = de l'Estuaire;

LIT = du Littoral; MCN = de la Moyenne-Côte-Nord.

Au CSS de la Moyenne-Côte-Nord, en 2019-2020, 30 adultes autochtones étaient inscrits en FGA (45 % du nombre total d'adultes inscrits), comparativement à 36 en 2018-2019 (42 % du nombre total d'adultes inscrits), 32 en 2017-2019 (44 % du nombre d'adultes inscrits) et 29 en 2016-2017 (43 % du nombre d'adultes inscrits). Dans ce cas, l'augmentation du nombre d'adultes entre 2016 et 2019 semble être directement liée aux actions du projet-pilote. En effet, la majorité des adultes autochtones étudient dans l'un ou l'autre des points de service du CSS (communautés de Nutashkuan et Ekuanitshit). Durant la mise en œuvre du projet, l'équipe de travail a misé sur le renforcement des relations avec les membres de la communauté. Ainsi, elle a participé aux activités organisées dans la communauté, a renforcé la collaboration avec le conseil de bande et organisé diverses activités de promotion (portes ouvertes, diffusion à la radio) en vue de faire connaître les services offerts au centre de formation.

En ce qui concerne les CSS de l'Estuaire et de la Baie-James ainsi que la commission scolaire Eastern Shores, le nombre et la proportion d'adultes autochtones en formation sont demeurés relativement stables, avec quelques fluctuations à la hausse ou à la baisse au fil des années. Dans les centres participants du CSS de l'Estuaire, 99 adultes autochtones étaient inscrits en FGA en 2018-2019 alors que ce nombre était de 132 en 2017-2018 et de 94 en 2016-2017.

Le Centre de formation générale des adultes de la Baie-James a, pour sa part, accueilli 8 adultes autochtones en 2019-2020 (8 % du nombre total d'adultes inscrits). Ce nombre était semblable à celui des années précédentes, soit 10 adultes (9 % du nombre total d'adultes inscrits) en 2018-2019, 14 adultes (10 % du nombre total d'adultes) en 2017-2018 et 10 adultes (7 % du nombre total d'adultes) en 2016-2017.

Finalement, à la commission scolaire Eastern Shores, le Northern Lights Adult Education and Vocational Centre a accueilli 17 adultes autochtones en 2018-2019 (74 % du nombre total d'adultes inscrits). Ce nombre était de 14 adultes en 2017-2018 (61 % du nombre total d'adultes inscrits) et de 19 adultes en 2016-2017 (68 % du nombre total d'adultes inscrits).

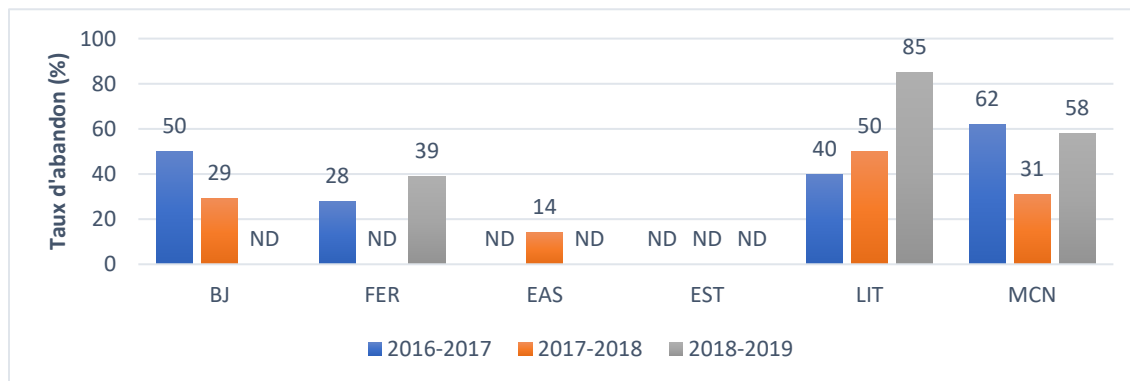
5.1.1.2 Évolution du taux d'abandon

Le taux d'abandon a été défini dans le cadre du projet-pilote comme la proportion d'adultes « sortant sans diplôme ni qualification [et qui ne sont] inscrits nulle part au Québec durant l'année suivante ni en formation générale, ni en formation professionnelle, ni au collégial » (*Instruments et stratégie de collecte de données*, 2017). L'évolution des taux pour tous les organismes scolaires entre 2016 et 2019 est présentée dans la Figure 7.

Selon Audas et Willms (2001), un ensemble de facteurs touchant le plan individuel, familial, des pairs, du milieu scolaire et de la communauté peuvent avoir une influence sur la décision d'un apprenant d'abandonner un programme. La dimension communautaire met de l'avant l'influence plus générale des caractéristiques sociales, économiques et historiques du milieu sur les décisions des adultes. Cette catégorie inclut par exemple le rôle des conditions du marché du travail local. Ces différents éléments se reflètent dans les données collectées dans le cadre du projet-pilote.

Une tendance à la hausse du taux d'abandon est observée pour le CSS du Littoral. En 2018-2019, le taux d'abandon était de 85 % comparativement à 50 % en 2017-2018 et à 40 % en 2016-2017. Lors des entretiens, les membres de l'équipe de travail ont constaté que les problèmes personnels vécus par les adultes (précarité, santé physique et mentale, conciliation famille-études-travail) représentent des obstacles importants à leur engagement de manière soutenue dans un projet de formation. Ces facteurs ont aussi une influence sur le taux d'absentéisme (section 5.1.1.3).

Figure 7. Évolution du taux d'abandon des adultes autochtones inscrits à un programme de formation générale (2016-2019)



Source : Collecte de données administratives (2017-2019). ND = données non disponibles.

Centres de services scolaires : BJ = de la Baie-James; FER = du Fer; EAS = Eastern Shores; EST = de l'Estuaire; LIT = du Littoral; MCN = de la Moyenne-Côte-Nord.

En ce qui concerne le CSS de la Moyenne-Côte-Nord, le taux d'abandon était de 58 % pour l'année 2018-2019. Il était de 31 % en 2017-2018 et de 62 % en 2016-2017. L'intervention du projet-pilote contribue en partie à expliquer ces résultats positifs pour l'année 2017-2018. Lors de la première phase de collecte de données, les membres de l'équipe de travail avaient observé l'effet positif des actions visant la promotion

des services et le renforcement des relations avec la communauté sur le maintien en formation des adultes. Plus précisément, le projet-pilote a permis aux membres de l'équipe de travail de se déplacer plus fréquemment vers les communautés de Nutashkuan et d'Ekuanitshit, où sont situés les points de service du CSS pour l'éducation des adultes. L'équipe a ainsi été en mesure d'augmenter le nombre de visites effectuées aux membres du conseil de bande et les occasions d'échange avec les membres des communautés. Ces échanges ont facilité le développement d'une relation de confiance entre les membres de la communauté (y compris le conseil de bande) et l'équipe de travail du projet-pilote. Ils ont aussi facilité le partage d'information par l'équipe de travail quant aux services de formation offerts. Il est pertinent de noter qu'aucun service n'était offert à Ekuanitshit depuis plusieurs années (le point de service a été rouvert durant la première année de mise en œuvre du projet-pilote).

Au cours de l'année 2018-2019, la nécessité de répondre simultanément à plusieurs priorités (p. ex. informatisation des PAA, accompagnement des adultes autochtones nouvellement inscrits au DEP) a représenté un défi pour les ressources professionnelles sur le plan de la gestion du temps et de la réalisation des suivis. Il est à noter que les ressources professionnelles sont basées à Havre-Saint-Pierre. Les communautés de Nutashkuan et d'Ekuanitshit sont situées à respectivement 150 km et 36 km d'Havre-Saint-Pierre, qui est situé géographiquement entre les deux communautés. Les ressources professionnelles notent également que le roulement de personnel enseignant dans l'une des communautés a aussi posé des défis à la mise en œuvre. En effet, il a affaibli le lien de confiance créé entre les adultes et l'enseignante en place. Dans tous les organismes scolaires, les adultes présentent des parcours variés et doivent parfois interrompre leurs études pour divers motifs personnels, familiaux et professionnels. Ainsi, le roulement des adultes est un facteur explicatif à ne pas sous-estimer. Finalement, les membres de l'équipe de travail notent que la cohorte d'adultes ayant débuté en 2018-2019 était relativement plus jeune (un certain nombre d'adultes venaient directement de la formation générale des jeunes) et plusieurs adultes présentaient un faible niveau de motivation et de maturité envers leur projet de formation (ce facteur aurait aussi fait augmenter le taux d'absentéisme).

Étant donné l'absence de données pour le CSS de la Baie-James (2018-2019), le CSS du Fer (2017-2018), la commission scolaire Eastern Shores (2016-2017 et 2018-2019) et le CSS de l'Estuaire (2016-2019), il n'est pas possible d'analyser l'évolution du taux d'abandon. Toutefois, en ce qui concerne le CSS de la Baie-James, l'équipe de travail du CSS précise que les données relatives aux taux de réussite, d'absentéisme et d'abandon ont été divisées par trimestre pour mieux refléter leur contexte d'intervention. Les données qui apparaissent dans les figures représentent la moyenne des taux rapportés pour l'ensemble des trimestres (les données telles que soumises par l'équipe sont disponibles en annexe 2). De même, pour le calcul des taux d'absentéisme, d'abandon et de réussite, les membres de l'équipe de travail soulignent que certains adultes qui se sont inscrits n'ont pas été pris en compte. Il s'agit de ceux qui ne se sont pas présentés ou qui sont venus seulement une heure ou deux et qui ne sont pas revenus (3 adultes sur 10 [2016-2017], 4 adultes sur 14 [2017-2018] et 2 adultes sur 10 [2018-2019]).

5.1.1.3 Évolution du taux d'absentéisme

Dans le cadre du projet-pilote, le taux d'absentéisme a été défini comme la proportion d'adultes inscrits qui, au cours de l'année scolaire, ont été absents pour une période de cinq jours consécutifs ou plus (*Instruments et stratégie de collecte de données*, 2017). L'évolution des taux pour tous les organismes scolaires entre 2016 et 2019 est présentée dans la Figure 8.

D'un point de vue global (voir Figure 8), les CSS de la Baie-James et du Littoral présentent les taux d'absentéisme les plus élevés. Au CSS de la Baie-James²³, en 2018-2019 le taux d'absentéisme était de 51 %. Il était de 90 % en 2017-2018 et de 79 % en 2016-2017. Sur la base des échanges avec les membres de l'équipe de travail, il est possible d'émettre l'hypothèse selon laquelle les taux relativement élevés et les variations observées sont principalement associés aux caractéristiques des adultes qui fréquentent le centre de formation chaque année ainsi qu'aux variations, au sein de ce profil, au fil des sessions. À titre indicatif, sur la base des données collectées par la ressource professionnelle en IOSP, en 2017-2018, les adultes qui ont fréquenté le centre de formation étaient principalement de jeunes femmes (moins de 30 ans) avec enfant. Lors des entretiens, les membres de l'équipe de travail ont rapporté que ces adultes font face à des défis importants en matière de conciliation étude-famille et doivent régulièrement s'absenter pour prendre soin de leurs enfants. Les membres de l'équipe de travail ont aussi rapporté, chez d'autres adultes, des contraintes personnelles (p. ex. des problèmes de santé mentale) et familiales (p. ex. des conflits familiaux).

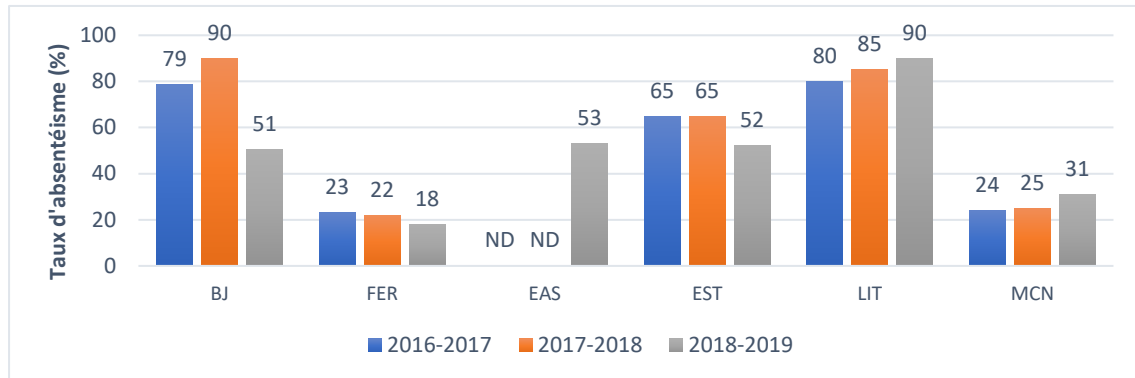
Au CSS du Littoral, le taux élevé d'absentéisme chez les adultes a été considéré comme un enjeu important par l'équipe du centre de formation dès le début du projet. Au cours de l'année 2018-2019, le taux d'absentéisme était de 90 %. Ce taux est plus élevé que celui des années précédentes (85 % en 2017-2018 et 80 % en 2016-2017). Les raisons pouvant expliquer ces taux sont multiples et interreliées. Durant les entretiens, les membres de l'équipe de travail et le personnel enseignant ont invoqué des problèmes personnels vécus par les adultes (précarité, santé physique et mentale, conciliation famille-études-travail) pour justifier le taux d'absentéisme observé. À quelques reprises au cours des différentes phases de collecte de données, la présence de perspectives d'emploi limitées au sein de la communauté a aussi été mentionnée comme un élément pouvant avoir une influence négative sur la persévérance scolaire des adultes et contribuer à expliquer l'absentéisme élevé des adultes.

Au CSS du Fer, en 2018-2019, le taux d'absentéisme était de 18 %, soit légèrement inférieur aux années précédentes (22 % en 2017-2018 et 23 % en 2016-2017). Au CSS de l'Estuaire, le taux d'absentéisme était de 65 % en 2017-2018 et en 2018-2019, légèrement inférieur au taux rapporté en 2016-2017, soit 52 %. Au CSS de la Moyenne-Côte-Nord, le taux d'absentéisme était de 31 % en 2018-2019, légèrement à la hausse par rapport aux années précédentes (24 % en 2016-2017 et 25 % en 2017-2018). Les facteurs associés à cette hausse (particulièrement entre 2017-2018 et 2018-2019) correspondent aux difficultés rapportées par les membres de l'équipe de travail lors des entretiens (voir section précédente sur le taux d'abandon). En ce qui concerne la commission scolaire Eastern Shores, des données sont disponibles uniquement pour l'année 2018-2019. Durant cette période, le taux d'absentéisme était de 53 %.

Différentes actions ont été mises en œuvre dans le cadre du projet-pilote pour contrer le taux d'absentéisme. Entre autres, les ressources professionnelles ont effectué des suivis plus rapprochés du progrès et de la motivation des adultes. Plusieurs équipes de travail dans les centres de formation participants ont aussi collaboré avec les représentants d'organisations locales (centre d'amitié autochtone, conseil de bande) pour sensibiliser les apprenants à l'importance de l'assiduité et pour offrir de l'accompagnement dans la résolution des enjeux limitant leur engagement. Ces démarches ont donné des résultats positifs pour certains apprenants. Néanmoins, comme l'illustrent les paragraphes précédents, il est pertinent de prendre en considération que les motifs entourant l'absence des apprenants semblent, dans plusieurs cas, associés à des facteurs individuels, familiaux ou structurels qui vont au-delà de la sphère d'intervention du projet-pilote uniquement.

²³ Voir les précisions dans la section précédente concernant les modalités de calcul pour le CSS de la Baie-James.

Figure 8. Évolution du taux d'absentéisme des adultes autochtones inscrits à un programme de formation générale (2016-2019)



Source : Collecte de données administratives (2017-2019). ND = données non disponibles.

Centres de services scolaires : BJ = de la Baie-James; FER = du Fer; EAS = Eastern Shores; EST = de l'Estuaire; LIT = du Littoral; MCN = de la Moyenne-Côte-Nord.

5.1.1.4 Persévérance des adultes autochtones en formation

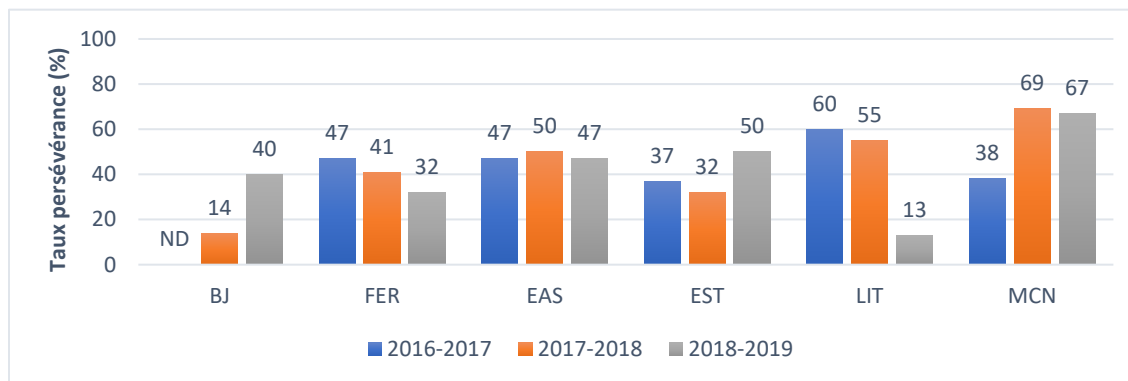
Dans le cadre du projet-pilote, la persévérance a été définie comme la proportion d'élèves qui, énièmes ans plus tard (soit au énième trimestre d'automne qui suit) et dans le même service d'enseignement, sont inscrits aux études (*Instruments et stratégie de collecte de données*, 2017). Les données présentées dans cette partie reposent sur le taux de persévérance « provisoire » (taux estimé), c'est-à-dire la proportion d'adultes autochtones qui devraient poursuivre leurs études à la session suivante selon l'objectif de la formation, à partir de l'information disponible au moment de la collecte des données (généralement en juin de chaque année). Le taux de persévérance « provisoire » peut différer du taux réel de persévérance (soit le nombre d'adultes qui se sont réellement réinscrits au cours de l'année suivante). L'évolution des taux pour tous les organismes scolaires entre 2016 et 2019 est présentée dans la Figure 9.

Au CSS de la Baie-James, le taux de persévérance estimé pour l'année 2018-2019 était de 40 %. En 2017-2018, cette proportion était de 14 %. Au CSS du Fer, pour l'année 2018-2019, le taux de persévérance était estimé à environ 32 %. Ce taux est inférieur à celui des années précédentes (soit 41 % en 2017-2018 et 47 % en 2016-2017).

En ce qui concerne la commission scolaire Eastern Shores, le taux de persévérance estimé en 2018-2019 était de 47 % des adultes inscrits qui poursuivront leur formation à l'automne 2019. Cette proportion est semblable à celle des années précédentes (50 % en 2017-2018 et 47 % en 2016-2017). Durant les visites sur le terrain, plusieurs adultes autochtones ont relevé que l'ambiance au centre de formation (p. ex. les relations avec les autres adultes et l'ensemble du personnel du centre) était un facteur de motivation significatif contribuant à leur maintien en formation, malgré les difficultés personnelles vécues. Puisque la plupart des adultes viennent de communautés éloignées, ils disposent d'un réseau social limité lorsqu'ils s'installent à Sept-Îles. La barrière de la langue est aussi un défi pour ces adultes (pour la plupart, l'anglais plutôt que le français est la langue seconde et les services offerts à Sept-Îles sont principalement en français). Certaines adultes ont fait valoir que venir au centre de formation leur permet d'être en contact avec d'autres adultes autochtones, membres de leur communauté ou de communautés voisines, et faisant face à des défis similaires sur le plan de leur intégration en milieu urbain.

Au CSS de l'Estuaire, le taux de persévérance estimé pour l'année 2018-2019 était de 50 %, comparativement à 32 % en 2017-2018 et 37 % en 2016-2017. Au CSS du Littoral, il était attendu que 13 % des adultes inscrits en 2018-2019 poursuivent leurs études en FGA à la session d'automne 2019. Cette proportion est largement inférieure à celle des années précédentes (55 % en 2017-2018 et 60 % en 2016-2017). Finalement, au CSS de la Moyenne-Côte-Nord, le taux de persévérance estimé en 2018-2019 était de 67 %. Ce taux était de 69 % en 2017-2018 et de 38 % en 2016-2017.

Figure 9. Évolution du taux de persévérance des adultes autochtones inscrits en FGA dans les centres de formation participants (2016-2019)



Source : Collecte de données administratives (2017-2019). ND = données non disponibles.

Centres de services scolaires : BJ = de la Baie-James; FER = du Fer; EAS = Eastern Shores; EST = de l'Estuaire; LIT = du Littoral; MCN = de la Moyenne-Côte-Nord.

Les données collectées auprès des adultes autochtones en formation offrent des éléments supplémentaires pertinents pour la compréhension des dynamiques liées à la persévérance des adultes autochtones. L'analyse de ces données permet de constater des exemples où les actions mises en œuvre dans le cadre du projet-pilote ont contribué à la persévérance de certains adultes en formation. Ces résultats positifs remarquables à l'échelle individuelle concordent avec des changements pouvant être observés à court terme. D'un point de vue plus global, l'observation de transformations, par exemple en matière de taux de persévérance, s'inscrit dans une échelle temporelle différente, à moyen et long terme. En effet, divers facteurs, souvent interdépendants, influencent la décision ou la capacité des adultes à intégrer un programme de formation, à progresser et à persévérer jusqu'à l'obtention d'un diplôme ou d'une qualification (Vontron et coll., 2007; Myers et coll., 2014). Hutchinson et coll. (2004, p. 3 et 4) les regroupent notamment sous trois dimensions principales : 1) intrapersonnelle (p. ex. la motivation interne, l'estime et la perception de soi, l'histoire personnelle, l'expérience scolaire, la santé physique et mentale, les projets de vie de l'adulte ainsi que toute autre ressource personnelle mobilisée par l'adulte); 2) interpersonnelle (p. ex. les relations avec la famille, les pairs, la communauté, le travail [employeurs] et le milieu éducatif [formateurs]); 3) institutionnelle (p. ex. le programme scolaire et parascolaire, les politiques organisationnelles et le climat au centre de formation).

Une configuration similaire de facteurs est proposée par Loïselle et Legault (2010) qui notent l'importance de facteurs tels que :

- la détermination personnelle, l'aide financière et l'accès à un logement (pour les élèves étudiant à l'extérieur de leur lieu de résidence) (facteurs déterminants);
- le désir de contribuer au développement et au mieux-être de sa communauté et de servir de modèle et d'exemple pour ses enfants et autres jeunes de la communauté; la proximité physique de

l'établissement d'enseignement à la communauté d'origine; un environnement scolaire caractérisé par une communication régulière et des partenariats entre l'établissement d'enseignement et la communauté (conseil de bande, aînés, familles) (facteurs motivants et influents);

- le soutien de la famille et des amis (facteurs de soutien);
- la possibilité d'établir une « zone de confort » dans l'établissement d'enseignement (présence d'autres étudiants autochtones sur le campus, possibilité de progresser à petits pas, avoir un lieu où se rassembler et avoir accès à des services spécialisés; disponibilité, authenticité et qualités humaines des professeurs et des chargés de cours) (facteurs facilitants).

Les visites sur le terrain ont donné l'occasion d'échanger avec quelques adultes autochtones en fin de parcours qui ont fait des progrès importants au cours des dernières années ou qui ont finalisé le programme de formation qu'elles avaient entrepris. Selon ces adultes, le soutien offert par la ressource professionnelle en IOSP ou en orthopédagogie a eu une influence positive sur leur progression dans le parcours de formation. Cette ressource les a aidées à résoudre certaines difficultés ponctuelles, à renforcer leur confiance et estime de soi ou à préciser leurs intérêts et objectifs personnels et professionnels. Par exemple, dans certains cas, l'accompagnement de l'orthopédagogue les a aidées à avancer plus rapidement dans les exercices à effectuer en classe.

À partir de la configuration de facteurs associés à la persévérance scolaire proposée par Loiselle et Legault (2010), il est possible d'observer que ces adultes partagent aussi un ensemble de conditions facilitantes, telles qu'une forte détermination personnelle envers leur projet de formation ou professionnel, un soutien financier adéquat ainsi que l'accompagnement de leurs proches (famille, amis). Finalement, dans une perspective plus large, certaines mentionnent aussi l'influence positive de l'ambiance du centre de formation (p. ex. perception d'un milieu de vie accueillant et dynamique, personnel enseignant disponible, flexible et offrant du soutien) sur leur motivation à poursuivre leur projet de formation.

Un constat similaire peut être posé par l'observation des données collectées par les ressources professionnelles en IOSP auprès des adultes autochtones. Parmi les facteurs qui facilitent la réalisation de leur projet de formation, les adultes autochtones consultés ont principalement souligné des éléments en lien avec la motivation ou la détermination personnelle, le soutien familial et le soutien offert par le personnel (enseignant et professionnel) ou l'ambiance dans les centres de formation participants. Dans une moindre mesure, ils ont aussi relevé le soutien financier et la proximité physique du centre de formation. Plusieurs adultes ont mentionné plus d'une catégorie de facteurs facilitants (p. ex. des éléments reliés à la motivation personnelle et au soutien offert par les ressources professionnelles). Il convient toutefois de noter qu'étant donné la proportion élevée de données non disponibles (47 % des adultes) pour cette question, l'importance de chacune des catégories de facteurs pourrait varier si l'ensemble des données étaient disponibles. L'analyse des données collectées permet toutefois d'illustrer l'importance que les adultes accordent à différentes catégories d'éléments dans la poursuite de leur parcours de formation.

Finalement, les échanges soutenus avec des organisations du milieu qui ont collaboré avec les centres de formation participants ont aussi permis de découvrir des exemples positifs d'accompagnement auprès d'adultes autochtones. Ces exemples illustrent l'importance des relations de partenariat entre le milieu scolaire et les organisations qui offrent des services aux Autochtones en vue d'accompagner les adultes autochtones en formation dans la résolution de difficultés personnelles (p. ex. sur le plan de la conciliation travail-étude-famille ou du soutien financier) et ainsi les soutenir dans la poursuite de leur projet de formation.

Dans l'ensemble, l'analyse des données collectées (quantitatives et qualitatives) révèle que les actions du projet-pilote contribuent à l'engagement, à la persévérance et à la réussite des adultes autochtones lorsque ces actions : combinent des facteurs de soutien sur le plan intrapersonnel, interpersonnel et institutionnel; intègrent adéquatement une dimension culturelle; et se déroulent dans un contexte communautaire favorable. Le Tableau 19 regroupe des actions mises en œuvre dans le cadre du projet-pilote et qui, sur la base des données collectées, semblent avoir agi à titre de facteurs de soutien à l'engagement et à la persévérance des adultes.

Tableau 19. Facteurs de soutien à l'engagement et à la persévérance des adultes autochtones en formation

Plan	Facteur*	Exemple d'action mise en œuvre dans le cadre du projet-pilote
Intrapersonnel	<ul style="list-style-type: none"> • Expérience scolaire, motivation interne • Estime et perception de soi • Santé physique et mentale • Projet de vie 	<ul style="list-style-type: none"> • Développement d'un lien de confiance entre la ressource professionnelle, le personnel enseignant et l'apprenant. • Échanges périodiques avec les adultes sur leur niveau de motivation, leurs projets, les progrès réalisés et les difficultés vécues pour que les intervenants puissent les accompagner dans la résolution de situations problématiques, les diriger vers les ressources professionnelles adéquates et stimuler leur détermination personnelle à poursuivre un projet de formation. • Prise en compte par les intervenants (ressources professionnelles, personnel enseignant) de dimensions culturelles dans le soutien offert aux adultes, notamment sur le plan des modes d'interaction et de l'intégration des référents culturels autochtones.
Interpersonnel	<ul style="list-style-type: none"> • Relation avec la famille, les pairs, la communauté, le milieu du travail • Relation avec le milieu éducatif 	<ul style="list-style-type: none"> • Organisation d'activités de suivis individuels et en groupe touchant divers secteurs (orientation, soutien à l'apprentissage, accompagnement, sujets sociaux et culturels). Création d'un milieu de vie (centre) accueillant. • Accès à des activités d'exploration professionnelle variées amenant les adultes à démystifier le marché du travail et à connaître les parcours scolaires et professionnels d'autres adultes autochtones. • Sensibilisation culturelle auprès d'employeurs recevant des adultes autochtones en stage dans le but de réduire les préjugés envers les Autochtones, lesquels peuvent persister dans certains milieux de travail.
Institutionnel	<ul style="list-style-type: none"> • Programme scolaire et parascolaire • Politiques organisationnelles et climat au centre 	<ul style="list-style-type: none"> • Établissement d'un premier niveau de contact dès l'entrée en formation de l'apprenant autochtone. • Mise en œuvre d'initiatives visant à créer chez l'apprenant un sentiment d'appartenance au centre de formation (p. ex. aménagement d'espaces de partage et de socialisation, valorisation de la culture autochtone par le biais d'activités ou l'affichage de photos ou d'éléments symboliques d'un point de vue culturel).

Source : Élaboration propre à partir des données collectées. Sur la base des facteurs déterminés par Hutchinson et coll. (2004).

5.1.2 Contribution à la réussite des adultes autochtones en formation

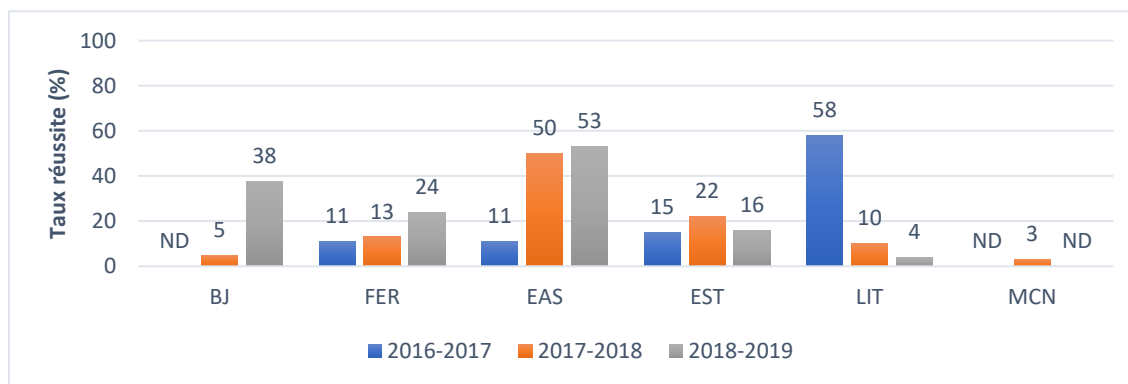
Le taux de réussite a été défini comme la proportion d'élèves ayant satisfait aux critères de réussite du service d'enseignement dans lequel ils sont inscrits (*Instruments et stratégie de collecte de données*, 2017). Durant la mise en œuvre du projet-pilote, les taux ont été calculés annuellement à partir de

l'information disponible au moment de la collecte des données (généralement en juin de chaque année). Les services d'enseignement sont ceux définis dans le Régime pédagogique de la FGA et comprennent le soutien pédagogique, l'alphabétisation, le présecondaire, le premier cycle du secondaire, le second cycle du secondaire, l'intégration sociale, l'intégration socioprofessionnelle, la francisation, la préparation à la formation professionnelle et la préparation aux études postsecondaires (Gouvernement du Québec, 2019). Une réflexion sur la mesure de la réussite en contexte autochtone est proposée à la fin de cette partie.

Description et analyse des données sur la réussite des adultes autochtones

Comme l'illustre la Figure 10, les taux de réussite recensés dans les organismes scolaires participants sont demeurés relativement faibles dans tous les organismes scolaires durant la période de mise en œuvre du projet-pilote, bien qu'une tendance à la hausse puisse être observée dans certains organismes scolaires. Au CSS de la Baie-James, le taux de réussite en 2018-2019 était de 40 %, en hausse par rapport à 2017-2018 (14 %). Au CSS du Fer, en 2018-2019, le taux de réussite était de 24 %, en hausse par rapport aux années précédentes (13 % en 2017-2018 et 11 % en 2016-2017). Au CSS de l'Estuaire, le taux de réussite était de 16 % en 2018-2019, de 22 % en 2017-2018 et de 15 % en 2016-2017. Au CSS du Littoral, en 2018-2019, le taux de réussite était de 4 %. Cette proportion est inférieure à celle des années précédentes (10 % en 2017-2018 et 58 % en 2016-2017). Finalement, au CSS de la Moyenne-Côte-Nord, le taux de réussite était de 3 % en 2017-2018 (données non disponibles pour les autres années).

Figure 10. Évolution du taux de réussite des adultes autochtones inscrits à un programme de formation générale (2016-2019)



Source : Collecte de données administratives (2017-2019). ND = données non disponibles.

Centres de services scolaires : BJ = de la Baie-James; FER = du Fer; EAS = Eastern Shores; EST = de l'Estuaire; LIT = du Littoral; MCN = de la Moyenne-Côte-Nord.

Finalement, à la commission scolaire Eastern Shores, en 2018-2019 le taux de réussite était de 53 % comparativement à 50 % en 2017-2018 et à 11 % en 2016-2017. Toutefois, il est important de noter que pour les données correspondant à 2017-2018 et 2018-2019, l'équipe de travail a considéré que les adultes réussissent lorsqu'ils progressent dans leurs niveaux (sigles) dans les différents cours offerts au centre. Cette définition diffère de la définition utilisée par les autres centres de formation (soit la définition standard présentée au début de cette sous-section) et peut expliquer le taux relativement élevé de réussite rapporté par cette commission scolaire par rapport aux autres organismes scolaires pour la même période.

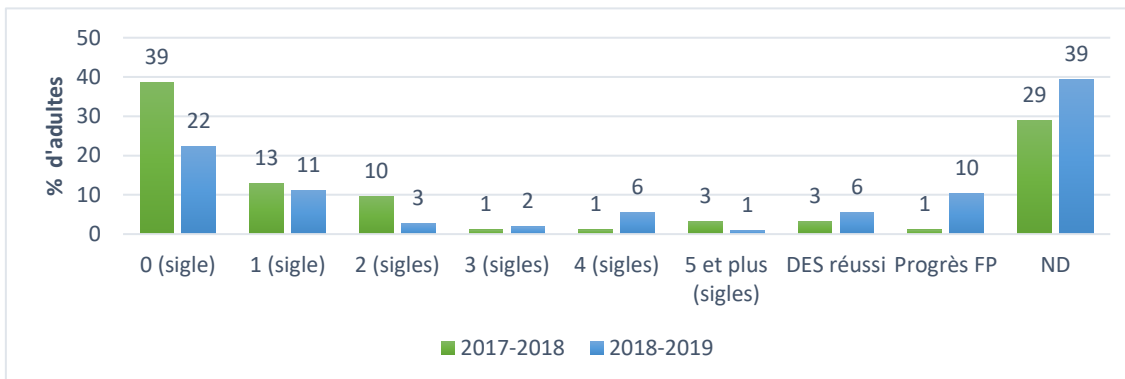
Description et analyse des données sur la progression des adultes autochtones

Comme prévu dans le cadre d'évaluation, pour tous les organismes scolaires, les ressources professionnelles en IOSP ont collecté des données concernant la progression des adultes autochtones. Cette mesure de progression visait à observer de manière plus fine l'avancement des apprenants dans leur parcours scolaire, de façon complémentaire au calcul du taux de réussite. Après analyse de l'information fournie, il a été établi que la mesure de progression utilisée est le nombre de cours réussis durant une année scolaire. La finalisation d'un cours est accompagnée d'un examen. La réussite de plusieurs cours permet de répondre aux exigences de différents niveaux d'études. Par exemple, pour satisfaire aux exigences associées au français de quatrième secondaire, un apprenant doit réussir quatre cours. Chaque cours peut avoir une durée et un nombre d'unités associées variables (MEES, 2018).

Les données recueillies au cours de la collecte sont présentées dans la Figure 11. Elles offrent une représentation partielle des mesures de progression des adultes inscrits puisqu'elles reposent uniquement sur les adultes ayant reçu de l'accompagnement de la part de la ressource professionnelle en IOSP et pour lesquels une fiche de suivi SARCA a été remplie. Cette proportion varie entre les organismes scolaires. D'un point de vue général, par exemple pour l'année 2017-2018, ces données correspondent à environ 25 % des adultes. Les données collectées s'avèrent aussi limitées étant donné le niveau important de données non disponibles (ND) pour chacune des années analysées. De manière générale, ces adultes se situent au premier et au deuxième cycle du secondaire.

Selon les données analysées, en 2018-2019, 22 % des adultes n'ont terminé aucun sigle. Cette proportion est inférieure à celle de 2017-2018, soit 39 %. Au sein de cette catégorie, certains adultes n'ont pas progressé. D'autres ont progressé, mais n'ont pas effectué l'examen avant la fin de l'année scolaire. Parmi les adultes ayant terminé au moins un cours en 2018-2019, une proportion légèrement supérieure d'adultes ont terminé quatre sigles ou ont satisfait aux exigences requises pour obtenir leur diplôme d'études secondaires. Dans ces derniers cas (DES terminé), la mesure de progression au cours de l'année est variable (un ou plusieurs sigles ont été achevés). En 2018-2019, les ressources professionnelles ont aussi rapporté qu'un certain nombre d'adultes autochtones ont réussi des cours au sein d'un programme de FP. Plusieurs de ces adultes étaient initialement en FGA et ont reçu de l'accompagnement de la part de la ressource professionnelle dans le processus de transition à la FP. Les données collectées ne permettent toutefois pas de préciser la valeur (p. ex. le nombre de cours réussis) des progrès rapportés. Sur la base des données collectées par les ressources professionnelles en IOSP, bien qu'une proportion importante de données soit non disponible (20 %), en 2018-2019, environ la moitié des adultes ont été présents pour une période d'au moins 4 mois durant l'année scolaire (27 % des adultes ont été présents pour une période de 4 à 6 mois et 31 % pour une période de 7 à 9 mois).

Figure 11. Nombre de sigles terminés durant l'année scolaire : adultes autochtones qui ont reçu de l'accompagnement en IOSP (2017-2019)



Source : Collecte de données administratives du SARCA (2017-2019). ND = données non disponibles.
Centres de services scolaires : BJ = de la Baie-James; FER = du Fer; EAS = Eastern Shores; EST = de l'Estuaire;
LIT = du Littoral; MCN = de la Moyenne-Côte-Nord.

L'enjeu de la progression et de la réussite peut être analysé sous l'angle de la motivation des adultes et sous l'angle pédagogique. Sous l'angle de la motivation, l'enjeu fait principalement référence aux éléments discutés dans la partie 5.1.1.4 concernant la persévérance et il met en relief l'importance pour les adultes d'avoir un projet de formation et des objectifs clairs. Sous l'angle pédagogique, il fait plutôt référence aux mesures de soutien à l'apprentissage en place et soulève l'importance de poursuivre l'expérimentation et la mise en œuvre de moyens ciblant les facteurs qui contribuent ou font obstacle à la progression et à la réussite scolaire des adultes autochtones. Les entretiens effectués auprès des ressources professionnelles, du personnel enseignant et des adultes autochtones ont mis en lumière certains de ces facteurs, tels que les défis relatifs aux difficultés ou troubles d'apprentissage, à la connaissance de la langue d'enseignement (comme il est abordé dans la section 4.2 portant sur les défis auxquels font face les adultes d'un point de vue de l'apprentissage) et la gestion du stress associé à la réalisation des examens (notamment la peur de l'échec). Puisque les adultes progressent à leur rythme, le stress associé à la réalisation d'un examen semble inciter certains apprenants à reporter sa réalisation. Les échanges avec les ressources professionnelles en orthopédagogie ont permis d'apprendre qu'il s'agit d'un enjeu sur lequel elles travaillent avec les adultes et le personnel enseignant. Par exemple, l'une des ressources professionnelles rapporte avoir observé des résultats positifs à la suite du recours à des modalités d'enseignement explicite et à l'instauration de situations d'apprentissage avec les adultes. Il s'agit d'un ensemble d'activités préparatoires pour lesquelles l'apprenant reçoit de la rétroaction, ce qui l'aide à reprendre confiance avant la réalisation de l'examen (ces pratiques s'inscrivent dans le cadre plus large du processus de renouveau pédagogique).

Les données collectées par les ressources professionnelles en IOSP auprès de certains adultes autochtones offrent aussi quelques éléments de réponse par rapport aux facteurs qui contribuent ou font obstacle à leur progression et à leur réussite scolaire. Les ressources professionnelles ont consulté certains adultes quant aux appréhensions ou difficultés qu'ils éprouvent par rapport à leur projet de formation. Les adultes autochtones consultés en 2018-2019 ont principalement rapporté des éléments liés à la présence de difficultés scolaires, au manque de motivation, à la présence de problèmes personnels (santé, famille), à la conciliation étude-famille ou étude-travail et à diverses craintes associées au retour en formation (anxiété, peur de ne pas réussir, entre autres). Dans une moindre mesure, ils ont aussi mentionné l'accès aux ressources financières ou à un moyen de transport pour se rendre au centre de formation. Il convient toutefois de noter, comme pour les facteurs facilitants, qu'étant donné la proportion élevée de données

non disponibles (47 % des adultes) pour cette question, l'importance de chacune des catégories de facteurs pourrait varier si l'ensemble des données étaient disponibles. L'analyse des données collectées permet toutefois d'illustrer l'importance que les adultes accordent à ces éléments dans la poursuite de leur parcours de formation.

Finalement, il est pertinent aussi de se pencher sur certaines considérations culturelles associées à la mesure de la réussite auprès des Premières Nations. La littérature portant sur la réussite en contexte autochtone précise qu'elle s'inscrit davantage dans une perspective holistique, c'est-à-dire touchant différentes sphères de l'être humain, et d'apprentissage tout au long de la vie. Certaines critiques portées sur les indicateurs de mesure du succès traditionnellement utilisés soulignent notamment l'attention accordée au déficit scolaire des Autochtones, au détriment d'autres résultats positifs d'apprentissage sur le plan expérientiel et d'activités d'éducation traditionnelle en dehors de la classe (Canadian Council on Learning, 2007). D'autre part, selon le rapport de recherche *L'étudiant autochtone et les études supérieures : regards croisés au sein des institutions*, élaboré conjointement par le Cégep de Baie-Comeau et l'Université du Québec à Chicoutimi par l'entremise du Centre des Premières Nations Nikanite, divers facteurs peuvent contribuer à maintenir une divergence dans les perceptions entre Québécois et Innus en ce qui concerne la réussite scolaire. Pour ces derniers, la notion d'échec n'existe pas. Un individu qui persévère, qui continue de progresser en dépit des obstacles, qui investit toutes ses connaissances et ses compétences dans un projet scolaire ou un examen a réussi, malgré sa note (Gauthier et coll., 2015).

Les échanges avec les adultes autochtones durant les visites sur le terrain ont surtout donné lieu à l'identification de réussites liées à leur parcours scolaire. Plusieurs adultes ont exprimé être fières d'avoir réussi un cours, d'avoir progressé entre les niveaux d'études, d'avoir surmonté une peur (p. ex. lors de la présentation d'un exposé oral) ou d'avoir accompli une tâche avec laquelle elles avaient de la difficulté. Certaines adultes ont aussi souligné d'autres apprentissages liés à leur capacité de gestion du temps et d'organisation. D'autres éléments peuvent aussi inclure, par exemple, le fait de réussir à se rendre à son stage et à le terminer, de rédiger son curriculum vitae, d'aller en entrevue d'emploi. Il serait pertinent de poursuivre l'analyse des perceptions des adultes autochtones sur leur réussite.

5.2 Contribution du projet à des changements sur le plan du développement personnel des adultes participants

Constat :

- ✓ Des adultes autochtones ont fait état de situations où les interventions mises en œuvre dans le cadre du projet-pilote ont contribué à des changements positifs sur le plan de leur développement personnel. Ces changements sont observables en particulier du point de vue du capital humain (compétences, attestations, expérience de travail), du capital social (réseaux de contacts) et du capital psychosocial (compétences transférables, estime de soi, motivation).

Selon Myers et coll. (2014), la participation des adultes à des activités de formation peut contribuer à l'atteinte de résultats sur le plan individuel, social et de l'intégration au marché du travail. L'articulation entre la participation dans des activités de formation et ces résultats passe par un ensemble de résultats intermédiaires associés au renforcement du capital social (p. ex. le développement du réseau social), du capital humain (p. ex. par le biais des connaissances et compétences acquises) et du capital psychosocial (c'est-à-dire des compétences non cognitives ayant une influence sur le comportement général de la personne, par exemple les compétences transférables, l'estime de soi ou la motivation) (Myers et coll., 2014).

Les visites sur le terrain ont permis d'échanger avec quelques apprenantes autochtones qui ont été inscrites en formation durant plusieurs années et qui ont bénéficié des actions mises en œuvre dans le cadre du projet-pilote. Ces adultes ont été en mesure de décrire des changements liés à leur développement personnel et professionnel. Par exemple, une apprenante a expliqué comment l'accompagnement de la ressource professionnelle en IOSP l'avait aidée à préciser ses intérêts professionnels et à se diriger vers un programme de FP. Elle a aussi expliqué que le stage réalisé dans le cadre de son programme de formation lui a permis d'accéder à un emploi à la fin de sa formation (au moment de l'entretien, elle avait cet emploi depuis quelques mois). Un autre exemple est offert par deux adultes ayant été dirigées vers un parcours de formation en intégration sociale, à la suite aussi de l'intervention de la ressource professionnelle en IOSP. Durant l'entretien, elles ont indiqué se sentir à l'aise dans ce nouveau parcours de formation, adapté à leurs besoins et à leurs capacités. Au fil des activités organisées, les adultes ont développé des liens et elles communiquent maintenant entre elles lorsqu'elles ont besoin de soutien à l'extérieur du centre de formation (capital social).

Lors de l'élaboration de la stratégie d'évaluation au début du projet-pilote, un autre indicateur avait été ajouté pour répondre à la question d'évaluation, soit le nombre d'adultes autochtones participants ayant trouvé un emploi et qui ont toujours un emploi à la fin du projet. Cet indicateur avait été sélectionné pour analyser la contribution des activités du projet visant l'exploration du marché du travail. La collecte de cette donnée a été incorporée aux instruments de collecte de données remplis par les ressources professionnelles en orientation. L'analyse des données collectées dans les instruments n'offre toutefois pas d'éléments supplémentaires permettant de répondre à la question. Bien que les données fournies indiquent que certains adultes ont travaillé durant leurs études et avaient un emploi au moment de terminer leur fréquentation au centre, les emplois rapportés ne sont pas nécessairement liés à l'intervention du projet. Il ne s'agit pas, non plus, nécessairement d'emplois qualifiés ou spécialisés, en lien avec la formation suivie par l'apprenant. D'autre part, étant donné que les activités du projet se sont principalement tenues auprès d'adultes en FGA, un suivi systématique du parcours des adultes en FP n'a pas été effectué.

6. Constats de l'évaluation : pertinence

L'évaluation de la pertinence vise à décrire les principaux besoins à la base de l'intervention proposée par le projet-pilote, leur évolution ainsi que la contribution des activités du projet à leur satisfaction. L'évaluation cherche à répondre à la question suivante :

- *Dans quelle mesure les interventions mises en œuvre ont-elles permis de répondre aux besoins et priorités initialement recensés (adultes autochtones et enseignants)?*

Constats :

- Le renforcement des stratégies d'accompagnement en orthopédagogie et en IOSP répond à un besoin en matière de soutien à la persévérance et à la réussite scolaire des adultes autochtones en formation.
- Les données collectées auprès des équipes de travail ont aussi permis d'illustrer l'importance de prendre en considération les caractéristiques propres à chaque milieu d'intervention et les interrelations existantes entre les sphères d'intervention de l'éducation et d'autres sphères d'intervention, notamment la santé et les services sociaux, en vue d'assurer la pertinence des

interventions. Dans quelques milieux, certaines répondantes consultées ont rapporté faire face à des défis pour motiver les apprenants à s'engager pleinement dans un projet professionnel ou de formation lorsqu'ils ne sont pas en mesure de répondre à d'autres besoins prioritaires dans leur milieu (p. ex. la satisfaction de besoins de base sur le plan physiologique et de sécurité). Les enjeux vécus par les adultes autochtones varient d'un milieu à un autre. Ces éléments soulèvent aussi l'importance d'assurer que le financement octroyé aux organismes scolaires permet de prendre en compte ces spécificités.

- Une dimension importante de la réponse aux besoins des adultes autochtones en formation repose sur l'accès des adultes à des ressources professionnelles spécialisées (en orthopédagogie et en IOSP, mais aussi dans d'autres secteurs d'intervention, par exemple en travail social) ainsi que sur la collaboration entre le personnel enseignant et ces ressources professionnelles en vue de répondre aux situations émergentes. Ces éléments mettent en relief la présence de besoins qui requièrent une intervention soutenue dans le temps, notamment par la prestation de services aux adultes autochtones par les ressources professionnelles.

6.1 Pertinence des axes d'intervention

Pertinence des axes d'intervention priorisés pour soutenir la persévérance et la réussite

La plupart des enseignantes consultées considèrent que le choix des axes d'intervention en orthopédagogie et en IOSP est pertinent pour soutenir la persévérance et la réussite des adultes autochtones en formation. Pour leur part, les adultes autochtones ayant bénéficié de soutien de la part des ressources professionnelles ont généralement qualifié de positive la contribution de l'aide reçue en réponse à leurs besoins individuels. Plusieurs enseignantes consultées sont aussi d'accord avec l'idée selon laquelle les adultes autochtones en formation ont des besoins pouvant être semblables à ceux des adultes allochtones en formation, mais qu'ils présentent également des besoins spécifiques. Ceux-ci résultent de particularités culturelles ou du contexte sociohistorique au sein duquel les relations entre allochtones et Autochtones ont évolué au cours des dernières années. Certaines enseignantes croient que ces besoins spécifiques justifient une intervention adaptée pour les adultes autochtones. Par exemple, plusieurs besoins recensés dans *Les services complémentaires en formation générale des adultes. Cadre de référence* (MELS, 2009, p. 10) ont aussi été constatés dans les organismes scolaires par les équipes de travail dans le cadre du projet-pilote. Il s'agit notamment de besoins liés aux difficultés d'apprentissage (p. ex. des retards scolaires, des difficultés langagières, la dyslexie); aux troubles du comportement (p. ex. le déficit d'attention, l'anxiété, les carences en habiletés sociales); à des problèmes psychosociaux (p. ex. la conciliation travail-études-famille, la responsabilisation en matière de sexualité et plus particulièrement les maladies transmises sexuellement, la grossesse et l'avortement); et aux enjeux en matière de santé mentale, de l'estime de soi, de la consommation et de la dépendance. Des différences entre les deux groupes (allochtones et Autochtones) peuvent toutefois se manifester au chapitre des éléments à l'origine des difficultés vécues, de l'ampleur de certains besoins et de la manière dont le besoin et la solution sont perçus par l'apprenant.

Interrelations entre la sphère de l'éducation et d'autres sphères d'intervention

Quelques membres du personnel enseignant et des équipes de travail se questionnent toutefois sur les interrelations existantes entre la sphère d'intervention de l'éducation et d'autres sphères d'intervention, notamment la santé et les services sociaux. Certaines répondantes consultées ont observé, par exemple, qu'il est difficile de motiver les apprenants à s'engager pleinement dans un projet professionnel ou de

formation lorsqu'ils ne sont pas en mesure de répondre à d'autres besoins prioritaires dans leur milieu (p. ex. la satisfaction de besoins de base sur le plan physiologique et de sécurité ainsi que la mobilisation des acteurs de la communauté).

Les axes d'intervention du projet-pilote ont été priorisés de manière à prendre en compte les sphères de compétences propres au MEQ, soit le domaine de l'éducation. Ainsi, certains aspects n'ont pas été abordés puisqu'ils sont sous la responsabilité d'autres ministères, par exemple au chapitre de la santé et des services sociaux. Il apparaît néanmoins important de réfléchir à la manière dont ces éléments pourraient être pris en considération dans le développement des interventions à la fin du projet-pilote et dans la priorisation des axes d'intervention de projets similaires dans le futur. Les constats posés par différentes répondantes, notamment par des membres du personnel enseignant et par des équipes de travail, donnent à penser que l'atteinte de certains résultats et changements espérés pourrait être limitée si l'intervention se limite à la sphère de l'éducation et qu'elle est déconnectée des autres sphères, notamment de la santé et des services sociaux. Certaines idées soulevées par les membres des équipes de travail durant la première phase de la collecte de données et présentées dans le premier rapport intermédiaire sur la mise en œuvre (2018) apparaissent pertinentes :

- Réfléchir à la manière dont certains besoins peuvent être abordés (en partie) à partir de la sphère d'intervention des centres de formation (p. ex. sensibiliser les adultes à certains sujets touchant la santé ou générer, entre les adultes autochtones, des échanges sur les défis qu'ils rencontrent, comme le fait de vivre à l'extérieur de leur communauté);
- Ajouter de nouvelles ressources professionnelles spécialisées (p. ex. en psychoéducation ou sous la forme d'appuis ponctuels variés);
- Renforcer les partenariats avec d'autres organisations locales, où les adultes autochtones pourront être dirigés afin d'obtenir de l'aide pour des besoins individuels ponctuels;
- Consolider, sur le plan institutionnel (MEQ), les partenariats avec d'autres ministères (p. ex. sur le plan de la santé et des services sociaux, de la famille et de l'emploi).

Il est pertinent de noter que certaines de ces idées ont été progressivement intégrées à l'intervention des équipes de travail dans les centres de formation participants. D'autre part, comme il est souligné dans la section 3.2 portant sur les facteurs externes ayant eu une influence sur la mise en œuvre, les contextes d'intervention au sein desquels se situent les centres de formation participants sont variés. Ainsi, les caractéristiques propres aux contextes d'intervention apparaissent aussi comme des éléments importants à prendre en compte au moment de prioriser les axes d'intervention du projet.

Absence de chevauchement avec d'autres programmes

D'autres programmes visant à soutenir les adultes autochtones en formation ou, plus largement, les adultes autochtones peuvent être relevés dans la littérature et au sein de différentes institutions gouvernementales (*Synthèse de l'évaluation des besoins*, 2018). Toutefois, leur caractère spécifique (objectifs, population ciblée, modalités de mise en œuvre) pose des défis à la comparaison des programmes entre eux. La plupart des répondantes consultées (membres des équipes de travail, personnel enseignant) tout au long du processus d'évaluation ont indiqué ne connaître aucun autre projet similaire, ce qui témoigne de la pertinence et de la valeur ajoutée des objectifs du projet-pilote dans les milieux d'intervention. D'autre part, comme il est souligné dans les sections précédentes, un certain nombre d'actions mises en œuvre dans les centres de formation participants concordent avec les orientations suggérées dans la littérature, par exemple sur le plan du développement d'un sentiment d'appartenance au centre de formation chez les adultes autochtones. Par ailleurs, les espaces d'échange entre les ressources professionnelles favorisent une approche flexible et évolutive au développement des

stratégies d'intervention dans certains secteurs qui posent des défis à la mise en œuvre, par exemple en ce qui concerne la prise en compte de la connaissance de la langue d'enseignement par les adultes. Ces éléments mettent aussi en évidence la pertinence et la valeur ajoutée des stratégies priorisées dans le cadre du projet-pilote.

6.2 Continuité des besoins qui justifient l'intervention

Malgré les avancées observées dans plusieurs centres de formation, la mise en œuvre de stratégies d'intervention intégrant les variables culturelles et les pratiques efficaces d'intervention auprès des adultes en formation est un aspect sur lequel il est important de poursuivre la réflexion et l'amélioration continue des interventions. Par exemple, certaines enseignantes soulignent les défis associés à la prise en compte des spécificités propres aux langues autochtones au sein des modalités de soutien à l'apprentissage. Pour leur part, quelques enseignantes observent que la culture autochtone pourrait être davantage intégrée dans les cours et les stratégies pédagogiques (p. ex. le recours à du matériel littéraire axé sur des aspects culturels, au travail d'équipe en classe qui rejoint la dimension communautaire et à l'utilisation d'outils visuels ou manipulables).

Par ailleurs, les directions des centres de formation, les ressources professionnelles et les enseignantes consultées avancent généralement qu'une part importante de la réponse aux besoins des adultes autochtones en formation repose sur deux éléments. Elles soulignent d'abord l'accès des adultes à des ressources professionnelles spécialisées (en orthopédagogie et en IOSP, mais aussi dans d'autres secteurs d'intervention, par exemple en travail social). Ensuite, elles insistent sur l'importance de la collaboration entre le personnel enseignant et ces ressources professionnelles afin de répondre aux situations émergentes. Ces éléments mettent en relief la présence de besoins qui requièrent une intervention soutenue dans le temps, notamment par la prestation de services aux adultes autochtones par les ressources professionnelles. Une appréciation similaire est aussi relevée dans *Les services complémentaires en formation générale des adultes. Cadre de référence* (MELS, 2009, p. 1). On y note l'importance des services de soutien aux adultes en formation en soulignant qu'ils peuvent « faire la différence dans la réussite personnelle de la formation pour l'adulte ». S'appuyant sur des études, ce document rappelle que les obstacles auxquels font face les adultes en formation sont, dans plusieurs cas, directement liés à des situations de vie (p. ex. situation financière, responsabilités familiales, problèmes personnels) qui présentent un caractère dynamique et imprévu. Il importe de prendre en compte ce constat dans une perspective de pérennité des actions du projet-pilote et dans le but de répondre aux besoins des adultes à long terme.

Finalement, le besoin de poursuivre l'intervention est aussi associé à la nature des objectifs du projet et au contexte d'intervention dans lequel il s'inscrit. Comme il est souligné en introduction, le projet-pilote vise à développer et à renforcer les mesures de soutien auprès des adultes autochtones en FGA et en FP. Dans l'ensemble, il s'agit donc de développer et de consolider une offre de services adaptée aux besoins des adultes autochtones en formation, dans les sphères d'intervention priorisées par le projet (c'est-à-dire en IOSP ainsi qu'en orthopédagogie). Sur le plan individuel, les adultes peuvent avoir besoin de recourir, de manière ponctuelle ou régulière, à ces services à différents moments de leur parcours scolaire. Les centres de formation reçoivent aussi chaque année de nouveaux adultes dont le profil et les besoins varient. La disponibilité des services offerts dans le cadre du projet-pilote assure aux adultes d'en bénéficier lorsqu'ils en ressentent le besoin. Les adultes sont généralement informés des services offerts dès leur arrivée au centre de formation. En fonction des centres de formation, ils peuvent être informés par le personnel administratif responsable de l'admission des adultes ou par les ressources professionnelles affectées au projet-pilote (dans certains cas, avec la participation du personnel

enseignant). Les adultes peuvent aussi être informés de possibilités de soutien plus spécifiques en cours de cheminement, lorsqu'une difficulté est détectée par le personnel enseignant ou le personnel professionnel du centre de formation.

7. Discussion des principaux résultats

À la lumière des résultats de l'évaluation et des enjeux évaluatifs priorités, certaines pistes de réflexion peuvent être dégagées. Ces pistes de réflexion et leur lien avec un ou plusieurs des enjeux évaluatifs priorités sont résumés dans le tableau suivant.

Piste de réflexion	Lien avec les enjeux évaluatifs
1) Gestion des dimensions organisationnelles associées au renforcement des mesures de soutien auprès des adultes autochtones.	Mise en œuvre
2) Accompagnement des adultes autochtones dans l'exploration du marché du travail.	Mise en œuvre
3) Mise en place de mécanismes pour assurer un accompagnement continu des adultes.	Efficacité
4) Développement de pratiques éducatives culturellement sensibles.	Efficacité
5) Pérennité des actions du projet-pilote.	Efficacité
6) Suivi du parcours des adultes autochtones (engagement, persévérance, réussite).	Efficacité, effets initiaux
7) Prise en compte de la diversité des contextes d'intervention.	Pertinence
8) Renforcement des relations de partenariat avec les acteurs du milieu.	Pertinence

1. Gestion des dimensions organisationnelles associées au renforcement des mesures de soutien auprès des adultes autochtones

Le renforcement des mesures de soutien auprès des adultes autochtones implique des changements de pratiques au sein des centres de formation et touche différents groupes d'acteurs (personnel administratif, professionnel, enseignant). Comme l'illustre la partie 3.2.1 portant sur les facteurs internes ayant eu une influence sur la mise en œuvre du projet, deux variables sont importantes dans le succès des changements apportés : le rôle de leadership exercé par la direction des centres de formation ainsi que l'adhésion des membres du personnel aux processus. Considérant les défis auxquels ont fait face certains centres de formation dans le déploiement de ces changements, il y aurait lieu de continuer à soutenir les directions des centres de formation dans la mise en œuvre d'actions visant à :

- appuyer les ressources professionnelles participant à la mise en œuvre des mesures de soutien. L'accompagnement constant et le rôle de soutien des directions de centres de formation sont considérés comme des facteurs importants. Ils exercent une influence positive sur la mise en œuvre puisqu'ils créent un climat favorable à l'intervention des ressources professionnelles;
- faciliter la collaboration entre les ressources professionnelles, le personnel enseignant et les autres membres du personnel dans la mise en œuvre des mesures de soutien;
- favoriser la rétention des ressources professionnelles affectées au soutien des adultes autochtones, étant donné l'importance accordée par ceux-ci au développement d'un lien de confiance avec les intervenants.

2. Accompagnement des adultes autochtones dans l'exploration du marché du travail

Les actions mises en œuvre dans le cadre du projet-pilote ont permis de soutenir les adultes dans l'exploration du marché du travail. Elles ont pris la forme de visites de développement professionnel, d'ateliers sur des aspects tels que l'élaboration d'un curriculum vitae et la recherche d'emploi ainsi que de la génération d'espaces de dialogue où des adultes autochtones sur le marché du travail expliquent leur parcours.

Il serait toutefois pertinent de poursuivre le développement de mécanismes d'accompagnement des adultes autochtones en formation dans leur intégration en stage ou sur le marché du travail (mise en œuvre). Comme il est mentionné dans la partie 3.3.1 (moyens expérimentés en IOSP), ce volet du projet n'a pas été exploré autant que souhaité initialement. En effet, la majorité des adultes suivis n'étaient pas parvenus à cette étape dans leur cheminement scolaire et professionnel. Cet accompagnement inclurait les dimensions de préparation (p. ex. l'organisation de visites de développement professionnel, d'ateliers sur des aspects tels que l'élaboration d'un curriculum vitae et la recherche d'emploi, la génération d'espaces de dialogue avec des adultes autochtones sur le marché du travail) et de suivi à la suite de l'intégration initiale en stage ou sur le marché du travail (p. ex. aider l'apprenant à gérer les difficultés rencontrées et à persévérer dans son milieu de travail). Certaines actions instaurées au CSS de l'Estuaire semblent prometteuses. L'une vise à assurer l'accompagnement des adultes lors d'expériences d'exploration du marché du travail (p. ex. lors de stages). Une autre concerne la réalisation d'activités d'information auprès des employeurs qui reçoivent les adultes (sensibilisation visant à réduire les préjugés envers les Autochtones, lesquels peuvent persister dans certains milieux de travail).

3. Mise en place de mécanismes pour assurer un accompagnement continu des adultes en fonction de leurs besoins

3.1 Nature et ampleur de l'accompagnement offert par les ressources professionnelles en IOSP

Comme l'illustre la description des moyens expérimentés en IOSP et de certaines retombées (sections 3.1.1 et 4.1.1), les ressources professionnelles en IOSP sont amenées à développer une relation de confiance avec les adultes afin de les accompagner dans la définition et la mise en œuvre de leur projet de formation ou professionnel. Dans le cadre du projet-pilote, l'accompagnement des adultes a notamment pris la forme d'activités de soutien à la motivation, d'écoute active par rapport aux difficultés vécues et de liaison avec des services externes au centre de formation.

Dans le but d'accroître la contribution des moyens expérimentés au renforcement des mesures de soutien en IOSP (efficacité), il serait pertinent de consolider les mécanismes qui favorisent la coordination entre les ressources professionnelles en fonction de leur sphère de spécialisation respective. Cette consolidation favoriserait un accompagnement des adultes autochtones qui tient compte du caractère multidimensionnel de leurs besoins. De plus, elle assurerait un partage des rôles et responsabilités entre les différents acteurs concernés par la démarche de projet de l'adulte.

En effet, selon les besoins de l'apprenant, la gestion de l'accompagnement peut être plus ou moins aisée et soulève parfois des défis, comme le souligne l'une des ressources professionnelles dans ce qui suit.

Ce sont des [adultes] qu'il faut suivre de façon continue. Autant en FP qu'en FGA. La baisse de motivation, c'est récurrent. Ça fait des suivis en FGA qui sont très difficiles parce qu'avancer au

niveau de l'orientation professionnelle, oui, ça avance, mais il y a du counseling qu'il faut faire. Donc, beaucoup de besoins : identité, motivation, anxiété, questionnements, sens de tout ça, relations familiales, relations parent-enfant, sexualité, relations de couple. C'est super intéressant, mais c'est plus complexe [que ce à quoi on est habitué régulièrement], je vous dirais.
(Entrevue n° M5-2019)

La dynamique d'accompagnement nécessite d'être adaptée aux besoins de l'adulte, d'être travaillée en complémentarité avec les autres services offerts et les ressources disponibles pour assurer que les adultes bénéficient d'un soutien continu en tout temps. À cette fin, les liens avec les différents intervenants internes et externes doivent être entretenus. De plus, une procédure de suivi doit être implantée et évaluée fréquemment pour garantir qu'elle continue de répondre aux besoins. Par exemple, dans certains centres de formation participants, le développement de relations de collaboration entre les ressources en IOSP et des membres du personnel professionnel associés à d'autres services complémentaires a permis d'effectuer une répartition des tâches liées à l'accompagnement des adultes entre les différents professionnels, selon leur sphère de spécialisation. La disponibilité de ces ressources professionnelles qui offrent des services éducatifs complémentaires varie toutefois d'un centre de formation à l'autre.

3.2 Collaboration entre les ressources professionnelles et le personnel enseignant

Comme l'illustre la partie 4.2 portant sur la contribution du projet au développement d'outils pour le personnel enseignant, le développement d'une relation de collaboration efficace entre les enseignantes et l'orthopédagogue est un facteur essentiel à l'atteinte des résultats espérés en matière de renforcement des mesures de soutien en orthopédagogie (efficacité).

Étant donné les défis auxquels ont fait face certains centres de formation dans le déploiement de ces relations de collaboration, il y aurait lieu de poursuivre les efforts visant à favoriser la collaboration entre les ressources professionnelles et le personnel enseignant. Cette action demanderait notamment de soutenir :

- le développement d'une conception partagée du rôle de l'orthopédagogue en soutien à l'enseignante et auprès des adultes individuellement;
- la disponibilité de l'accompagnement de l'orthopédagogue en temps opportun;
- la capacité de l'orthopédagogue à adapter l'accompagnement offert en réponse aux besoins particuliers des enseignantes et des adultes (y compris, par exemple, la capacité d'aller chercher une expertise complémentaire au besoin);
- l'ouverture du personnel enseignant aux échanges avec l'orthopédagogue sur différents aspects liés à la gestion de l'enseignement en classe (p. ex. les approches pédagogiques ou l'organisation physique de la classe) et, éventuellement, aux modifications de certaines de ses pratiques.

4. Développement de pratiques culturellement sensibles

4.1 Intégration de la dimension culturelle

La littérature soulève différents thèmes concernant l'intégration de considérations culturelles dans les démarches de soutien à l'apprentissage. Il s'agit notamment du lien entre la langue d'enseignement et la langue maternelle des adultes, de la relation entre l'enseignant et l'apprenant, des approches pédagogiques visant à tenir compte des différents styles d'apprentissage des adultes, et de l'intégration

de contenu culturel relatif au vécu autochtone au sein des pratiques éducatives. La prise en compte de ces considérations est un facteur important qui contribue à la réussite scolaire des Autochtones.

Selon Côté (2009), à l'école, les rapports sont influencés de manière négative lorsque la personne autochtone a évolué dans un contexte de vie précaire et qu'elle a vécu des expériences scolaires négatives, voire l'exclusion scolaire. Dans son étude sur le parcours et le raccrochage scolaire de jeunes autochtones en milieu urbain, elle recense sept catégories de causes du décrochage. Parmi celles-ci figure l'écart entre le style des écoles de la société dominante et celui des écoles en communauté. Côté (2009) suggère que la question de l'éducation chez les Autochtones doit être appréhendée sous différents angles (identitaire, social, économique et communautaire) et non simplement sous l'angle de l'adaptation du curriculum.

La mise en œuvre du projet-pilote a donné lieu à des avancées, notamment en ce qui concerne la sensibilisation des ressources professionnelles et du personnel enseignant aux distinctions entre la langue d'enseignement et la langue maternelle des adultes et leurs implications pour le soutien à l'apprentissage. Néanmoins, il serait pertinent d'approfondir le développement des stratégies de soutien à l'apprentissage qui intègrent les variables culturelles et les pratiques efficaces d'intervention auprès des adultes en formation pour poursuivre le renforcement des mesures de soutien (efficacité). Il s'agirait notamment de poursuivre le développement de stratégies de soutien à l'apprentissage qui prennent en compte les défis associés aux difficultés d'apprentissage et à la connaissance de la langue d'enseignement. Il s'agirait aussi de faciliter l'intégration de la culture autochtone dans les cours et les stratégies pédagogiques (p. ex. le recours à du matériel littéraire axé sur des aspects culturels, au travail d'équipe en classe [importance de la dimension communautaire] et à l'utilisation d'outils visuels).

4.2 Le développement continu des connaissances des intervenants

La phase diagnostique avait permis de connaître l'intérêt des membres du personnel enseignant d'approfondir leurs connaissances de la culture autochtone et des stratégies d'intervention adaptées au contexte interculturel (*Synthèse de l'évaluation des besoins*, 2018). Durant la mise en œuvre du projet-pilote, les membres du personnel enseignant ont assisté à quelques présentations réalisées par des experts. Ils ont aussi bénéficié du partage d'information effectué par les ressources professionnelles à la suite de leur participation aux formations. Dans l'ensemble, les enseignantes ont exprimé une appréciation positive des connaissances transférées par les ressources professionnelles dans le cadre du projet-pilote. Plusieurs auraient toutefois souhaité participer à des activités de formation sur le plan culturel afin de bénéficier directement d'un accès aux ressources spécialisées (p. ex. en ce qui a trait aux particularités de la langue innue, à l'histoire et à la culture autochtone et à l'intervention en contexte interculturel). Des enseignantes consultées ont aussi indiqué que, si l'occasion se présentait, elles aimeraient échanger avec d'autres enseignantes en milieu autochtone sur les pratiques pédagogiques prometteuses.

En vue de poursuivre l'amélioration des connaissances auprès d'une diversité d'acteurs (efficacité), il serait pertinent de faciliter l'accès du personnel des centres de formation (personnel enseignant, professionnel, administratif, de direction) à des occasions d'échange de pratiques et de formation sur la sécurisation culturelle, le profil des adultes autochtones en formation et les pratiques efficaces d'intervention en contexte interculturel.

5. Pérennité des actions du projet-pilote

Au moment de la collecte de données effectuée en avril-mai 2019, l'équipe de gestion du projet-pilote au MEQ ainsi que les équipes de travail dans les centres de formation participants avaient amorcé la réflexion sur la pérennisation des actions du projet-pilote. La pérennité des actions est une condition essentielle pour maintenir dans le temps les progrès réalisés sur le plan du renforcement des mesures de soutien. Dans le cadre des entretiens réalisés, les répondantes ont été invitées à indiquer les conditions qui, selon elles, pourraient contribuer à assurer la pérennité des actions du projet-pilote. Ces conditions peuvent être regroupées sous les catégories suivantes.

5.1 L'accès à du financement complémentaire assurant l'embauche des ressources professionnelles

Plusieurs membres des équipes de travail dans les centres de formation participants ont désigné la continuité des services offerts et le maintien de relations avec les représentants des communautés autochtones et d'autres organisations locales comme une composante importante de la pérennité des actions du projet-pilote. Cette condition a aussi été soulevée par plusieurs enseignantes consultées durant les visites sur le terrain. Celles-ci suggèrent notamment qu'à la fin du projet, les outils mis au point (p. ex. une procédure d'accompagnement) ou l'information transmise lors d'activités de formation demeurent dans le centre de formation. Néanmoins, elles mentionnent aussi l'importance de la présence d'une ressource professionnelle afin d'assurer le suivi auprès des adultes et l'accompagnement des membres du personnel enseignant en réponse à l'évolution des besoins des adultes. Au moment de la collecte de données, certains centres de formation envisageaient la possibilité de maintenir en fonction les ressources professionnelles à la fin du projet-pilote. En revanche, pour d'autres centres de formation, le maintien en fonction des professionnelles, sans l'accès à des ressources financières complémentaires, s'avérait incertain. L'une des directions de centre de formation souligne ceci.

[J]e pense que le nerf de la guerre doit être le financement. Je veux maintenir des ressources parce qu'il y a des besoins. Les professionnels, leur « case load » est plein. Ils reçoivent plus de ressources qu'ils sont capables d'en prendre. Les difficultés sont là. Les besoins d'orientation sont hyperprésents dans la communauté parce qu'ils n'ont pas ces services. Sans financement, ça va être difficile de maintenir ces services-là. Si on ne maintient pas les services, ça ne permet pas la pérennité. (Entrevue n° M1-2019)

L'accès à du financement complémentaire par le biais des règles budgétaires du MEQ relatives à la persévérance scolaire a été souligné comme une possibilité à explorer. Il est question, en particulier, des mesures *Accroche-toi en formation générale des adultes* et *Accroche-toi en formation professionnelle*, qui permettent aux organismes scolaires d'embaucher des ressources offrant des services éducatifs complémentaires. Il est pertinent de noter toutefois que cette mesure concerne les services éducatifs complémentaires. Les Services d'accueil, de référence, de conseil et d'accompagnement (SARCA) ne font pas partie des services éducatifs complémentaires et sont donc exclus de cette mesure.

5.2 L'appropriation des mesures du projet-pilote par des intervenants externes au projet-pilote

L'appropriation des stratégies pédagogiques, des outils ou des procédures mis au point dans le cadre du projet-pilote par le personnel du centre, dont le personnel enseignant, a été considérée comme une condition essentielle à la pérennité des actions du projet-pilote. Certaines ressources professionnelles ont aussi souligné, de manière plus générale, l'importance de sensibiliser les acteurs des différents échelons hiérarchiques (soit du personnel de première ligne à celui des niveaux décisionnels) aux besoins

particuliers et aux spécificités culturelles de l'intervention auprès des adultes autochtones. Selon elles, cette sensibilisation est un facteur important pour assurer la pérennité des actions du projet-pilote.

5.3 L'intégration des mesures du projet-pilote au sein des processus organisationnels dans les centres de formation participants

Des membres des équipes de travail ont souligné l'importance de mettre à la disposition des ressources professionnelles un guide ou une trousse d'outils pouvant faciliter la reprise des moyens par d'autres intervenantes et intervenants à la fin du projet-pilote et par ceux qui pourraient intégrer le centre de formation dans les prochaines années. Elles notent aussi la pertinence de s'assurer que les pratiques et les outils mis au point dans le cadre du projet-pilote seront incorporés aux processus organisationnels dans les centres de formation. De cette façon, ils s'inscriront plus facilement dans les routines de travail des membres du personnel. Le maintien des relations tissées entre les centres de formation et les communautés est aussi une considération importante.

6. Suivi du parcours des adultes autochtones (engagement, persévérance, réussite)

Les résultats de l'évaluation mettent en relief l'importance d'approfondir la réflexion sur les modalités (organisationnelles, méthodologiques) visant à suivre le parcours des adultes autochtones en formation (engagement, persévérance, réussite) dans le but d'avoir un portrait plus large de la contribution des moyens expérimentés au renforcement des mesures de soutien et de leurs retombées chez les apprenants (efficacité, effets initiaux).

Étant donné que les Autochtones ne sont pas identifiés comme tels dans les bases de données, il est difficile d'établir un portrait des adultes autochtones qui fréquentent les centres de formation des adultes, de connaître leur parcours et de comprendre les difficultés qu'ils rencontrent. Par exemple, il serait intéressant d'effectuer un suivi plus approfondi de leur participation aux différentes activités organisées en IOSP (suivi individuel, suivi en groupe, visites, stages). Cette information permettrait de brosser un portrait plus global de la proportion d'adultes et des moyens (activités, services) par lesquels ces adultes ont été joints. Il serait aussi intéressant d'en connaître davantage sur le profil des adultes qui ne sont joints par aucun des services offerts (ou activités organisées) par les ressources en IOSP. Comme le souligne le cadre général des services SARCA (MELS, 2006), ces informations aideraient à mieux comprendre dans quelle mesure les services offerts sont utilisés à leur plein potentiel et adaptés aux différentes catégories d'adultes. Il serait aussi intéressant d'effectuer un suivi plus approfondi de la manière dont les adultes autochtones bénéficient des différentes activités organisées en matière de soutien à l'apprentissage (suivi individuel, ateliers en classe ou hors classe, PAA et mesures adaptatives) et d'en connaître davantage sur le profil des adultes qui ne sont joints par aucun des services offerts (ou activités organisées) par les ressources en orthopédagogie.

De plus, pour être en mesure d'étudier adéquatement l'évolution de la situation en matière de persévérance et de réussite scolaire, il serait nécessaire de revoir la description et la définition des indicateurs relatifs à la persévérance scolaire dans un contexte d'éducation aux adultes autochtones. Comme le souligne le rapport de recherche *Favoriser la persévérance et la réussite éducative des étudiants autochtones au postsecondaire*, présenté par le Regroupement des centres d'amitié autochtones du Québec (2020), il est essentiel de s'assurer que les définitions de la persévérance et de la réussite sont en adéquation avec la réalité scolaire autochtone. Le rapport suggère notamment d'adopter une conceptualisation large de la persévérance qui prend en compte le fait que plusieurs apprenants

autochtones ont un parcours scolaire atypique. Les résultats de l'évaluation appuient aussi la pertinence de cette recommandation.

7. Prise en compte de la diversité des contextes d'intervention

Les données collectées aux différentes phases de l'évaluation ont mis en relief la diversité des contextes d'intervention. En outre, les équipes de travail dans les centres de formation ont exprimé la nécessité d'adapter les modalités et les priorités d'intervention ainsi que l'utilisation des ressources de façon que les actions posées soient pertinentes et aient une valeur ajoutée dans les milieux d'intervention (pertinence).

Ainsi, il serait important de continuer à faciliter l'accès des organismes scolaires et des centres de formation à des ressources (financières ou autres) qui contribuent au renforcement des services d'accueil, de référence, de conseil et d'accompagnement (SARCA) et des services complémentaires (sous ses différents programmes : services de soutien à l'apprentissage, services d'aide, de promotion et de prévention, services de vie étudiante) (MEES, 2019) de manière flexible, en fonction des besoins du milieu.

De manière plus large, il serait aussi pertinent de réfléchir à la manière dont les centres d'éducation des adultes peuvent jouer un rôle de levier pour appuyer les processus de développement socio-économique des communautés autochtones et pour soutenir les processus de rapprochement entre allochtones et Autochtones dans certains milieux. Cette piste de réflexion concerne en particulier l'articulation entre l'offre de formation et les besoins de la communauté ainsi que ceux du marché du travail local.

8. Renforcement des relations de partenariat avec les acteurs du milieu

Dans le but d'assurer la pertinence des actions posées, l'équipe de mise en œuvre du projet-pilote a souligné l'importance de maintenir et de renforcer les relations entre les centres de formation et les organisations qui représentent les Autochtones ou qui leur offrent des services sur le territoire d'intervention du centre de formation, y compris les conseils de bande. Les données collectées auprès des équipes de travail ont aussi permis d'illustrer les interrelations existantes entre la sphère d'intervention de l'éducation et d'autres sphères d'intervention, notamment la santé et les services sociaux.

En ce sens, il y aurait lieu de poursuivre les actions visant à consolider, sur le plan institutionnel (MEQ), les partenariats avec d'autres ministères (p. ex. le ministère de la Santé et des Services sociaux, le ministère de la Famille, le ministère de l'Emploi), pour que l'accompagnement des adultes autochtones s'effectue dans une perspective holistique. Il peut s'agir en particulier d'actions visant à assurer le continuum de services. Comme le souligne le rapport de recherche *Favoriser la persévérance et la réussite éducative des étudiants autochtones au postsecondaire*, présenté par le Regroupement des centres d'amitié autochtones du Québec (2020, p. 27), le continuum de services permet de répondre à l'ensemble des besoins des adultes autochtones et de leur famille. « [Il] assure aussi l'interconnexion et la fluidité entre les différents services offerts dans le centre [de formation] et la complémentarité avec les services externes. »

Parallèlement, il serait important de continuer à soutenir les organismes scolaires et les centres de formation dans le développement et le maintien de relations de partenariat avec les organisations qui représentent les Autochtones ou qui leur offrent des services sur leur territoire d'intervention.

Conclusion

Ce rapport d'évaluation a offert une analyse d'ensemble du projet-pilote *Soutien aux personnes autochtones en formation générale des adultes et en formation professionnelle dans le cadre du Plan Nord*.

Les premières sections ont présenté le projet-pilote et sa logique d'intervention. Le rapport s'est ensuite penché sur la présentation de la portée de l'évaluation, les étapes de mise en œuvre du mandat, les méthodes de collecte et d'analyse des données utilisées ainsi que les défis et limites relatifs à la rédaction du rapport final d'évaluation. Les sections 3 à 6 ont exposé les principaux constats associés à l'analyse des données collectées pour chacun des critères d'évaluation établis, soit la mise en œuvre, l'efficacité, les effets initiaux et la pertinence. Finalement, la section 7 a synthétisé les principaux résultats de l'évaluation et présenté certaines pistes de réflexion.

Le processus d'évaluation s'est déroulé parallèlement à la mise en œuvre du projet-pilote, soit entre 2017 et 2020. La décision d'accompagner la mise en œuvre du projet-pilote d'un processus d'évaluation concomitante s'est avérée bénéfique. En effet, elle a facilité la collecte de données pertinentes qui auraient pu être difficiles à obtenir dans le contexte d'une évaluation *ex post*. Cette approche a permis de prendre en compte le caractère évolutif de la mise en œuvre, le roulement important du personnel participant à la mise en œuvre du projet-pilote et les limites associées à la disponibilité de données officielles portant sur le parcours scolaire des Autochtones.

Les objectifs du projet étaient de : 1) élaborer des stratégies d'accompagnement adaptées aux besoins des Autochtones en matière d'information et d'orientation scolaires et professionnelles; 2) mettre en place des mécanismes pour favoriser, chez les Autochtones, l'exploration du marché du travail et la réalisation de stages pendant leur formation; et 3) outiller le personnel enseignant en vue de répondre aux besoins éducatifs et d'encadrement des Autochtones en formation ayant des besoins particuliers. Le projet visait aussi à améliorer les connaissances sur les conditions de mobilisation et les formes d'accompagnement pouvant favoriser l'engagement des adultes autochtones dans un projet professionnel ou de formation (MEES, 2016).

Les résultats de l'évaluation indiquent que des progrès considérables ont été réalisés par rapport à l'atteinte de ces objectifs. Les moyens expérimentés dans le cadre du projet ont contribué à améliorer, sous différentes dimensions, les mesures de soutien auprès des adultes autochtones, principalement en FGA. Ces progrès sont particulièrement marqués en ce qui concerne l'élaboration de stratégies d'accompagnement adaptées en IOSP (objectif 1) et l'accompagnement du personnel enseignant (objectif 3). En effet, des changements positifs ont été observés sur le plan de l'accessibilité des services; de la capacité des ressources professionnelles à joindre les adultes autochtones; de l'intégration de la dimension culturelle au sein des pratiques et approches dans les centres de formation participants; et du développement des relations avec le milieu d'intervention. Toutefois, il convient de noter que bien que des avancées aient été observées dans plusieurs centres de formation, la mise en œuvre de stratégies d'intervention intégrant les variables culturelles est un aspect sur lequel il est important de poursuivre la réflexion et l'amélioration continue des interventions.

Des avancées importantes ont aussi été observées sur le plan de l'amélioration des connaissances liées à l'accompagnement des adultes autochtones en formation. Entre autres, les données collectées dans le cadre de l'évaluation permettent d'observer que le projet-pilote a facilité le partage d'expériences et l'accès des équipes de travail à de l'information spécialisée concernant la culture autochtone, les facteurs

motivant un retour en formation et l'intervention auprès des adultes autochtones en formation. Sur ce plan aussi, il apparaît néanmoins pertinent de poursuivre la réflexion quant aux modalités visant à faciliter l'accès du personnel des centres de formation (personnel enseignant, personnel professionnel) à des occasions d'échange de pratiques et de formation continue en lien avec le profil des adultes autochtones et l'intervention en contexte interculturel.

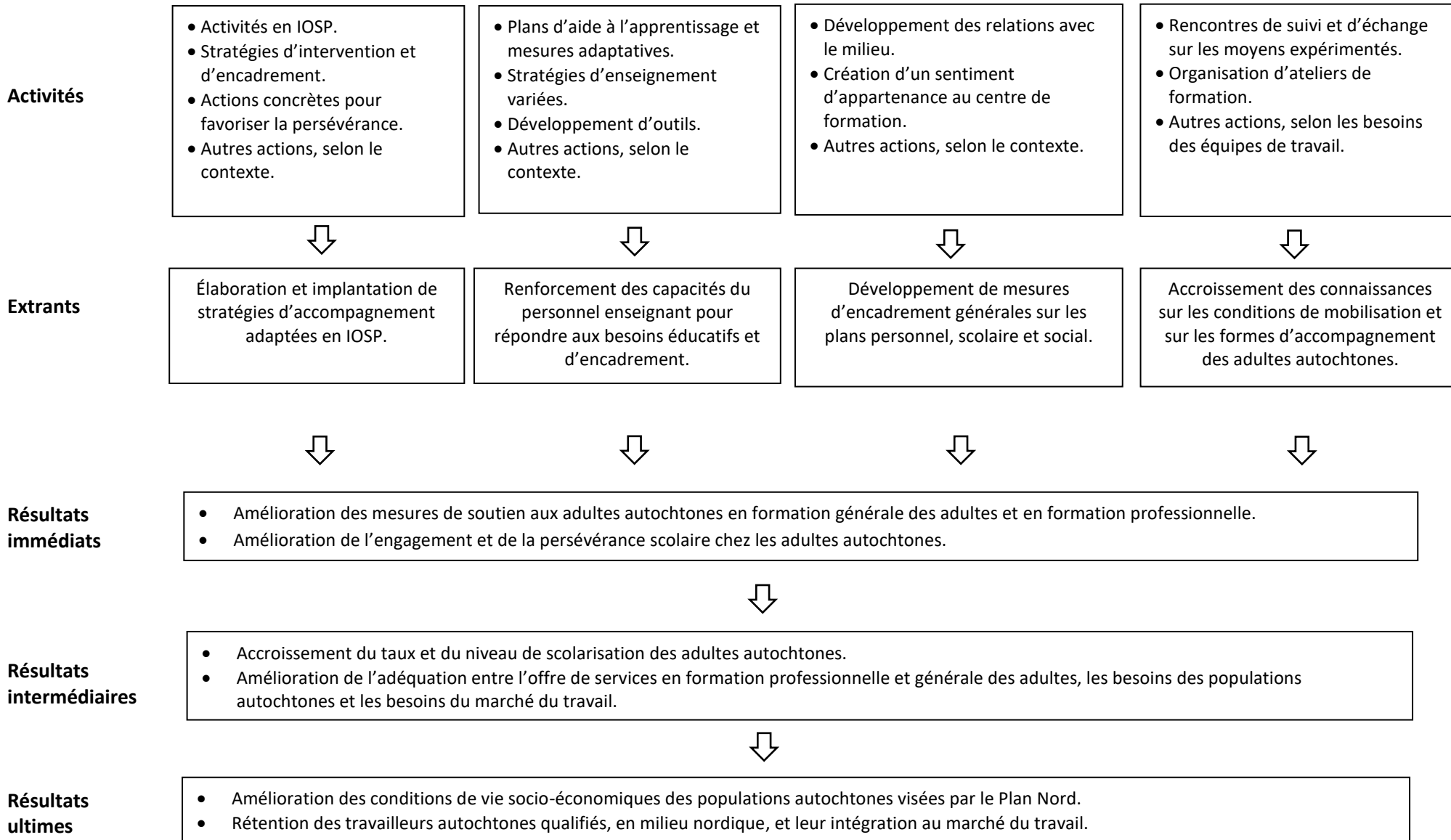
En ce qui concerne la mise en place de mécanismes pour favoriser, chez les Autochtones, l'exploration du marché du travail et la réalisation de stages pendant leur formation, certains moyens ont été expérimentés avec succès (p. ex. la réalisation de visites en entreprise et l'organisation d'ateliers sur des aspects tels que l'élaboration d'un curriculum vitae et la recherche d'emploi). Cependant, le volet de la réalisation de stages en cours de formation n'a pas été exploré autant que souhaité initialement. Comme il est abordé dans différentes sections du rapport (voir, entre autres, la section 7), plusieurs adultes ayant participé aux activités du projet n'étaient pas parvenus à cette étape dans leur cheminement scolaire et professionnel. La mise en œuvre du projet-pilote a aussi permis d'observer l'importance d'intégrer une diversité d'actions en vue notamment d'aider l'apprenant à gérer les difficultés rencontrées et à persévérer dans son milieu de travail, et de sensibiliser les entreprises accueillant des adultes autochtones.

La décision de mettre en œuvre un projet-pilote apparaît aussi avoir été bénéfique. Cette approche a permis aux équipes de travail dans les centres de formation participants d'expérimenter, à petite échelle, différentes stratégies d'intervention et d'en étudier les retombées. Le caractère exploratoire du projet-pilote a aussi donné l'occasion aux équipes de travail de réajuster l'orientation donnée à leurs actions, au besoin, en vue de prioriser les interventions offrant des résultats plus favorables. Par ailleurs, le projet-pilote a contribué à accorder une plus grande visibilité, au sein des centres de formation participants, à la culture autochtone et aux problèmes spécifiques vécus par les adultes autochtones en formation. De cette façon, le projet-pilote a mis en œuvre des conditions importantes pour mobiliser, dans le futur, davantage d'acteurs en appui à des initiatives ciblant les apprenants autochtones. Cette approche fait toutefois face à certains défis. En vue d'assurer la pérennité des actions à la fin du projet-pilote, et comme il est discuté dans la section 7, il sera nécessaire, entre autres, de veiller à ce que les pratiques développées soient intégrées au fonctionnement régulier des centres de formation et que le financement disponible dans les centres de formation permette le maintien en poste des ressources professionnelles. La pérennité des actions est en effet une condition essentielle pour maintenir dans le temps les progrès réalisés sur le plan du renforcement des mesures de soutien.

Globalement, les résultats du projet-pilote soulignent aussi l'importance de poursuivre le développement d'interventions ciblées visant à répondre aux besoins des Autochtones en matière d'engagement, de persévérance et de réussite scolaire. Les constats soulevés par le personnel des centres de formation, par les adultes ayant participé au projet ainsi que par les représentants d'organisations locales mettent aussi en relief l'importance que ce processus se déroule de manière collaborative. En d'autres termes, il importe de favoriser la consultation avec les adultes autochtones en formation (ou qui envisagent un retour en formation) et les organisations qui représentent les Autochtones ou qui leur offrent des services sur le territoire d'intervention du centre de formation, y compris les conseils de bande. En plus des résultats de l'évaluation et des pistes de réflexion soulevées, les recommandations issues de démarches telles que la Commission d'enquête sur les relations entre les Autochtones et certains services publics au Québec (CERP, 2019) pourront guider les interventions dans les années à venir.

Annexes

Annexe 1 — Modèle logique



Annexe 2 – Tableaux synthèses

Profil sociodémographique des adultes autochtones en formation (2017-2020)

Catégorie	2017-2018 ^a		2018-2019 ^b		2019-2020 ^c		2017-2020	
	Nombre	Pourcentage	Nombre	Pourcentage	Nombre	Pourcentage	Moyenne (pourcentage)	
Sexe	Homme	32	34,4 %	34	31,8 %	18	25,4 %	31 %
	Femme	61	65,6 %	66	61,7 %	53	74,6 %	67 %
	Données non disponibles	0	0 %	7	6,5 %	0	0 %	2 %
Âge	16-20 ans	27	29,0 %	29	27,1 %	27	38,0 %	31 %
	21-25 ans	30	32,3 %	30	28,0 %	18	25,4 %	29 %
	26-30 ans	16	17,2 %	22	20,6 %	7	9,9 %	16 %
	31-35 ans	11	11,8 %	10	9,3 %	8	11,3 %	11 %
	36 ans et plus	9	9,7 %	6	5,6 %	11	15,5 %	10 %
	Données non disponibles	0	0 %	10	9,3 %	0	0 %	3 %
Statut familial	Célibataire	66	71,0 %	59	55,1 %	37	52,1 %	59 %
	En couple	25	26,8 %	32	29,9 %	23	32,4 %	30 %
	Données non disponibles	2	2,2 %	16	15,0 %	11	15,5 %	11 %
Enfant	Avec enfant	35	37,6 %	32	29,9 %	26	36,6 %	35 %
	Sans enfant	37	39,8 %	42	39,3 %	34	47,9 %	42 %
	Données non disponibles	21	22,6 %	33	30,8 %	11	15,5 %	23 %
Langue(s) parlée(s) à la maison	Langue autochtone ^d	38	40,8 %	55	51,4 %	32	45,1 %	46 %
	Français ou anglais	9	9,7 %	11	10,2 %	17	23,9 %	15 %
	Langue autochtone et français ou anglais	46	49,5 %	32	29,9 %	13	18,3 %	33 %
	Données non disponibles	0	0 %	10	9,3 %	9	12,7 %	7 %

Source : Collecte de données administratives du SARCA (2018-2020). ^aTotal : 93 adultes autochtones; ^bTotal : 107 adultes autochtones; ^c71 adultes autochtones; ^dL'innu (principalement), le cri, l'atikamekw ou le naskapi.

Services d'enseignement au sein desquels s'inscrivent les adultes autochtones (2017-2020)

Catégorie	2017-2018 ^a		2018-2019 ^b		2019-2020 ^c		2017-2020	
	Nombre	Pourcentage	Nombre	Pourcentage	Nombre	Pourcentage	Moyenne (pourcentage)	
FGA	Alphabétisation	1	1,1 %	2	1,9 %	1	1,4 %	1 %
	Présecondaire	4	4,3 %	11	10,3 %	4	5,6 %	7 %
	1 ^{er} cycle du secondaire	21	22,6 %	20	18,7 %	9	12,7 %	18 %
	2 ^e cycle du secondaire	35	37,6 %	44	41,1 %	40	56,3 %	45 %
	1 ^{er} et 2 ^e cycle du secondaire	20	21,5 %	12	11,2 %	4	5,6 %	13 %
	Francisation	1	1,1 %	0	0 %	0	0 %	0 %
FP	DEP	0	0 %	16	15,0 %	12	16,9 %	11 %
	Données non disponibles	11	11,8 %	2	1,9 %	1	1,4 %	5 %

Source : Collecte de données administratives du SARCA (2018-2020). ^aTotal : 93 adultes autochtones; ^bTotal : 107 adultes autochtones; ^c71 adultes autochtones.

Nombre et proportion d'adultes autochtones inscrits en FGA (2016-2020)

Organismes scolaires	Année scolaire	Nombre d'adultes inscrits en FGA (total)	Adultes autochtones	
			Nombre	Pourcentage
De la Baie-James	2016-2017	150	10	7 %
	2017-2018	144	14	10 %
	2018-2019	108	10	9 %
	2019-2020	98	8	8 %
Du Fer	2016-2017	781	207	27 %
	2017-2018	750	158	21 %
	2018-2019	693	122	18 %
	2019-2020	ND	ND	ND
Eastern Shores	2016-2017	28	19	68 %
	2017-2018	23	14	61 %
	2018-2019	23	17	74 %
	2019-2020	ND	ND	ND
De l'Estuaire	2016-2017	590	94	16 %
	2017-2018	554	132	24 %
	2018-2019	640	99	15 %
	2019-2020	ND	99	ND
Du Littoral	2016-2017	34	32	94 %
	2017-2018	31	29	94 %
	2018-2019	22	21	95 %
	2019-2020	ND	ND	ND
De la Moyenne-Côte-Nord	2016-2017	67	29	43 %
	2017-2018	72	32	44 %
	2018-2019	87	36	42 %
	2019-2020	67	30	45 %

Source : Collecte de données administratives (2018-2020). ND = Données non disponibles.

Taux de persévérance, de réussite, d'absentéisme et d'abandon des adultes autochtones inscrits à un programme de formation générale (2016-2019)

Organismes scolaires	Année scolaire	Taux de persévérance	Taux de réussite	Taux d'absentéisme	Taux d'abandon
De la Baie-James	2016-2017 (A)	S. O.	0 %	71 %	43 %
	2016-2017 (H)		0 %	86 %	57 %
	2017-2018 (A)	14 % (P)	0 %	80 %	29 %
	2017-2018 (H)		10 %	100 %	29 %
	2018-2019 (A)	40 % (P)	50 %	38 %	ND
	2018-2019 (H)		25 %	63 %	ND
Du Fer	2016-2017	47 %	11 %	23 %	28 %
	2017-2018	41 % (P)	13 %	22 %	ND
	2018-2019	32 % (P)	24 %	18 %	39 % (P)
Eastern Shores	2016-2017	47 %	11 %	S. O.	S. O.
	2017-2018	50 % (P)	50 %	S. O.	14 %
	2018-2019	47 % (P)	53 %	53 %	ND
De l'Estuaire	2016-2017	37 %	15 %	65 %	ND
	2017-2018	32 %	22 %	65 %	ND
	2018-2019	50 %	16 %	52 %	ND
Du Littoral	2016-2017	60 %	58 %	80 %	40 %
	2017-2018	55 %	10 %	85 %	50 %
	2018-2019	13 % (P)	4 %	90 %	85 % (P)
De la Moyenne-Côte-Nord	2016-2017	38 %	S. O.	24 %	62 %
	2017-2018	69 % (P)	3 %	25 %	31 % (P)
	2018-2019	67 % (P)	S. O.	31 %	58 % (P)

Source : Collecte de données administratives (2017-2019). (A) = automne; (H) = hiver.

(P) : Provisoire (proportion d'adultes autochtones qui devraient poursuivre leurs études à la session d'automne suivante, selon l'information disponible au moment de la collecte des données [juin 2018, 2019]).

Note : Étant donné que les organismes scolaires ne pourront pas obtenir les différents taux pour l'année 2019-2020 avant septembre 2020, il a été convenu que ceux-ci n'apparaîtront pas dans le rapport final.

Nombre et proportion d'adultes autochtones inscrits en FP (2016-2020)

Organismes scolaires	Année scolaire	Nombre d'adultes inscrits en FP (total)	Adultes autochtones	
			Nombre	Pourcentage
Du Fer	2016-2017	321	55	17 %
	2017-2018	258	41	16 %
	2018-2019	287	54	19 %
	2019-2020	ND	ND	ND
De l'Estuaire	2016-2017	634	49	8 %
	2017-2018	608	63	10 %
	2018-2019	499	60	12 %
	2019-2020	466	58	12 %

De la Moyenne- Côte-Nord	2016-2017	ND	ND	ND
	2017-2018	ND	ND	ND
	2018-2019	16	9	56 %
	2019-2020	16	9	56 %

Source : Collecte de données administratives (2017-2020). ND = Données non disponibles.

Taux de persévérance, de réussite, d'absentéisme et d'abandon des adultes autochtones inscrits à un programme de formation professionnelle (2016-2019)

Organismes scolaires	Année scolaire	Taux de persévérance	Taux de réussite	Taux d'absentéisme	Taux d'abandon
Du Fer	2016-2017	42 %	57 %	0,6 %	35 %
	2017-2018	66 %	55 %	0,8 %	37 %
	2018-2019	62 % (P)	13 %	4 %	26 % (P)
De l'Estuaire	2016-2017	47 %	53 %	26 %	26 %
	2017-2018	27 %	66 %	28 %	27 %
	2018-2019	43 %	38 %	13 %	22 %
De la Moyenne- Côte-Nord	2016-2017	ND	ND	ND	ND
	2017-2018	ND	ND	ND	ND
	2018-2019	100 % (P)	100 %	0 %	0 % (P)

Source : Collecte de données administratives (2017-2019). ND = Données non disponibles.

(P) : Provisoire (proportion d'adultes autochtones qui devraient poursuivre leurs études à la session d'automne suivante, selon l'information disponible au moment de la collecte des données [juin 2018, 2019]).

Note : Aucun programme de FP n'a été offert au CSS de la Baie-James, à la commission scolaire Eastern Shores et au CSS du Littoral dans le cadre du projet-pilote. Étant donné que les organismes scolaires ne pourront pas obtenir les différents taux pour l'année 2019-2020 avant septembre 2020, il a été convenu que ceux-ci n'apparaîtront pas dans le rapport final.

Bibliographie

- Audas, R. et Willms, J. D. (2001). *Engagement and Dropping Out of School: A Life-Course Perspective*. Hull, Québec, Applied Research Branch, Human Resources Development Canada.
- Blue, A. W., Darou, W. G. et Ruano, C. (2015). Through Silence We Speak: Approaches to Counselling and Psychotherapy with Canadian First Nation Clients. *Online readings in psychology and culture*, 10(3).
- Canadian Council on Learning (2007). *Redefining How Success is Measured in First Nations, Inuit and Métis Learning, Report on Learning in Canada 2007*, Ottawa, 47 p.
- Castagno, A. et Brayboy, B. (2008). Culturally Responsive Schooling for Indigenous Youth: A Review of the Literature. *Review of Educational Research*, 78(4), 941-993.
- CERP (Commission d'enquête sur les relations entre les Autochtones et certains services publics) (2019). *Commission d'enquête sur les relations entre les Autochtones et certains services publics : écoute, réconciliation et progrès (rapport final)*. Gouvernement du Québec, 522 p.
- Côté, I. (2009). *Parcours de décrochage et raccrochage scolaire chez des jeunes autochtones en milieu urbain : le point de vue des étudiants autochtones* [mémoire de maîtrise inédit]. Université Laval, Québec, Canada.
- Durand, C. et Blais, A. (2004). La mesure. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte de données* (p. 185-2019). Presses de l'Université du Québec, Québec.
- Gauthier, R., Santerre, N., Blackburn, M., Joncas, J. A. et Gobeille, F. (2015). *L'étudiant autochtone et les études supérieures : regards croisés au sein des institutions*. Rapport de recherche élaboré dans le cadre du programme de Collaboration Universités-Cégeps (Chantiers 3) mis en œuvre par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Cégep de Baie-Comeau et Université du Québec à Chicoutimi, récupéré de : <https://reussiteautochtone.files.wordpress.com/2015/04/rapport.pdf> (consulté le 15 juin 2017).
- Gouvernement du Québec (2002). *Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue*. <http://www.education.gouv.qc.ca/enseignants/dossiers/formation-des-adultes/politique-gouvernementale-deduction-des-adultes-et-de-formation-continue/> (dernière consultation : le 1^{er} novembre 2019).
- Gouvernement du Québec (2011). *Amérindiens et Inuits : Portrait des nations autochtones du Québec*, 2^e édition. http://www.autochtones.gouv.qc.ca/publications_documentation/publications/document-11-nations-2e-edition.pdf (dernière consultation : le 16 juin 2017).
- Gouvernement du Québec (2015). *Le Plan Nord à l'horizon 2035 : Plan d'action 2015-2020 (Cadre de référence)*. <http://plannord.gouv.qc.ca/fr/spn/documentation/> (dernière consultation : le 1^{er} novembre 2019).

- Gouvernement du Québec (2019). *Régime pédagogique de la formation générale des adultes*. <http://www.legisquebec.gouv.qc.ca/fr/ShowDoc/cr/l-13.3,%20r.%209> (dernière consultation : le 1^{er} novembre 2019).
- Heberson, E. (1997). *The Chosen Path: Career Decisions of Aboriginal Adult Learners* [mémoire de maîtrise]. Université du Nouveau-Brunswick, Fredericton, Nouveau-Brunswick, Canada.
- Helme, S. (2010). Career decision-making: what matters to indigenous Australians? *Australian Journal of Career Development*, 19(3), 67-74.
- Hutchinson, N. L., Freeman, J. G., Stock, S. A. et Chan, J. S. (2004). Academic Resilience: A Retrospective Study of Adults with Learning Difficulties. *Alberta Journal of Educational Research*, 50(1), 5-21.
- Jabot, F. et Bauchet, M. (2012). Glossaire. Dans V. Ridde et C. Dagenais (dir.), *Approches et pratiques en évaluation de programmes* (p. 433-438). Les Presses de l'Université de Montréal.
- Juntunen, C. L., Barraclough, D. J., Broneck, C. L., Seibel, G. A., Winrow, S. A., et Morin, P. M. (2001). American Indian Perspectives on the Career Journey. *Journal of Counseling Psychology*, 48(3), 274-285.
- Kharkongor, G. C. et Albert, S. (2014). Career Counselling among Indigenous Peoples. Dans G. Arulmani, A. J. Bakshi, F. Leong et A. G. Watts (dir.), *Handbook of Career Development: International Perspectives* (p. 539-554). New York, Springer.
- Lévesque, C., Polèse, G., de Juriew, D., Labrana, R., Turcotte, A. M. et Chiasson, S. (2015). Une synthèse des connaissances sur la réussite et la persévérance scolaires des élèves autochtones au Québec et dans les autres provinces canadiennes. *Cahiers DIALOG*, n° 2015-01, 277 p.
- Loiselle, M. et Legault, L. (2010). *Une analyse des déterminants de persévérance et de réussite des étudiants autochtones à l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue*. Rapport de recherche. Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue.
- Martin, I. et Carey, J. (2014). Development of a Logic Model to Guide Evaluations of the ASCA National Model for School Counseling Programs. *The Professional Counselor*, 4(5), 455-466.
- McEachern, D. (2016). Adult Learning, Transformative Education, and Indigenous Epistemology. *New Directions for Teaching and Learning*, (147), 87-96.
- Ministère de l'Éducation (MEQ) (2003). « Abandon scolaire et décrochage : les concepts », *Bulletin statistique de l'éducation*, n° 25, mars 2003. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/statistiques_info_decisionnelle/bulletin_25.pdf (dernière consultation: le 30 avril 2021).
- Ministère de l'Éducation (MEQ) (2020). *Guide de déclaration [en formation générale des adultes, en formation professionnelle] – Système Charlemagne*. <http://www1.education.gouv.qc.ca/charlemagne/medias/GuideDeclarationFGA.pdf>, <http://www1.education.gouv.qc.ca/charlemagne/medias/GuideDeclarationFP.pdf> (dernière consultation: le 29 avril 2021).

- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES) (2002). *Reconnaissance des acquis : Document d'information sur les services de reconnaissance des acquis extrascolaires*. <http://www.education.gouv.qc.ca/commissions-scolaires/dossiers/reconnaissance-des-acquis/> (dernière consultation : le 1^{er} novembre 2019).
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES) (2016). *Descriptif du projet-pilote Soutien aux personnes autochtones en formation générale des adultes et en formation professionnelle dans le cadre du Plan Nord*. Travaux menés conjointement par la Direction de l'éducation des adultes et de l'action communautaire (DEAAC) et la Direction de la formation professionnelle (DFP) en partenariat avec des commissions scolaires situées au nord du 49^e parallèle, 19 p.
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES) (2017). *Lignes directrices pour assurer la cohérence des actions entreprises au regard de la démarche d'accompagnement de l'adulte ayant des besoins particuliers (formation générale des adultes)*. 50 p.
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES) (2018). *Services et programmes d'études – formation générale des adultes (2018-2019)*. Document administratif. 70 p.
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES) (2019). *Services et programmes d'études – formation générale des adultes (2019-2020)*. Document administratif. 70 p.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) (2006). *Les services d'accueil, de référence, de conseil et d'accompagnement dans les commissions scolaires. Cadre général*. 37 p.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) (2009). *Les services éducatifs complémentaires en formation générale des adultes. Cadre de référence*. 45 p.
- Myers, K., Sweetman, A. et Conte, N. (2014). *What Matters and What Should Count: A Conceptual Framework for Informing Public Investments in Adult Learning*. Social Research and Demonstration Corporation/Société de recherche sociale appliquée. Adult Learning and Returns to Training Project. 48 p.
- Neumann, H., McCormick, R. M., Amundson, N. E., & McLean, H. B. (2000). Career counselling First Nations youth: Applying the First Nations career-life planning model. *Canadian Journal of Counselling and Psychotherapy/Revue canadienne de counseling et de psychothérapie*, 34(3), 172-185.
- Nuttgens, S. A. et Campbell, A. J. (2010). Multicultural Considerations for Counselling First Nations Clients / Considérations multiculturelles dans le counseling de clients des Premières Nations. *Canadian Journal of Counselling / Revue canadienne de counseling*, 44(2), 115-129.
- Regroupement des centres d'amitié autochtones du Québec (2020). *Favoriser la persévérance et la réussite éducative des étudiants autochtones au postsecondaire. Rapport de recherche*. Wendake, RCAAQ, 38 p.
- Silver, J., D. Klyne et F. Simard (2003). *Aboriginal Learners in Selected Adult Learning Centres in Manitoba*. Canadian Centre for Policy Alternatives, Winnipeg (MB).

Villemagne, C. (2014). *Besoins particuliers d'adultes en formation générale de base et modalités de prise en considération de ces besoins par des formateurs d'adultes*. Rapport déposé dans le cadre du Programme de recherche sur la persévérance et réussite scolaires 2008-2009, FRQSC, 20 p.

Vonthron, A.-M., Lagabriele, C. et Pouchard, D. (2007). Le maintien en formation professionnelle qualifiante : effets de déterminants motivationnels, cognitifs et sociaux. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 36(3), 1-21. <http://osp.revues.org/1481>

Welsh, E. (2002). Dealing with Data: Using NVivo in the Qualitative Data Analysis Process. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 3(2), art. 26. <http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/2-02/2-02welsh-e.htm>

Documents de travail:

Cadre d'évaluation (2017). Document élaboré dans le cadre du mandat d'évaluation du projet-pilote *Soutien aux personnes autochtones en formation générale des adultes et en formation professionnelle dans le cadre du Plan Nord*. 27 p.

Instruments et stratégie de collecte de données (2017). Document élaboré dans le cadre du mandat d'évaluation du projet-pilote *Soutien aux personnes autochtones en formation générale des adultes et en formation professionnelle dans le cadre du Plan Nord*. 28p.

Portraits des commissions scolaires (commissions scolaires de la Baie-James, Eastern Shores, de l'Estuaire, du Fer, du Littoral et de la Moyenne-Côte-Nord) (2016). Documents de travail élaborés dans le cadre du projet-pilote *Soutien aux personnes autochtones en formation générale des adultes et en formation professionnelle dans le cadre du Plan Nord*.

Rapport intermédiaire sur la mise en œuvre (2018). Document élaboré dans le cadre du mandat d'évaluation du projet-pilote *Soutien aux personnes autochtones en formation générale des adultes et en formation professionnelle dans le cadre du Plan Nord*. 53 p.

Synthèse de l'évaluation des besoins (2018). Document élaboré dans le cadre du mandat d'évaluation du projet-pilote *Soutien aux personnes autochtones en formation générale des adultes et en formation professionnelle dans le cadre du Plan Nord*. 41 p.

