

**Évaluation formative**  
**DU PROGRAMME D'ÉDUCATION SPÉCIALE**  
**du ministère d'Affaires indiennes et du Nord**  
**Canada**

**Direction générale de l'évaluation, de la mesure du rendement  
et de l'examen**  
**Secteur de la vérification et de l'évaluation**  
**Affaires indiennes et du Nord Canada**

*19 décembre 2007*

**Projet 06/008**

## *Table des matières*

### **Partie I : Introduction, description du programme et méthodologie de l'évaluation**

1	INTRODUCTION .....	1
2	DESCRIPTION DU PROGRAMME.....	3
2.1	Contexte.....	3
2.2	Objectif et résultats prévus.....	4
2.3	Le budget .....	4
2.4	Besoins en éducation spéciale coûteuse.....	4
2.5	Organismes régionaux de gestion des Premières nations.....	6
2.6	Affectation spéciale.....	7
2.7	Services directs et indirects.....	7
2.8	Plans d'éducation individuels .....	9
2.9	Identification et évaluation des étudiants ayant besoin de services d'éducation spéciale à coûts élevés (ESCE).....	9
3	MÉTHODOLOGIE D'ÉVALUATION .....	11
3.1	Méthode de recherche.....	11
3.2	Méthodologie .....	11
3.3	Limites de la recherche.....	12

### **Partie II : Constatations de l'évaluation**

4	CONSTATATIONS DE L'ÉVALUATION .....	13
4.1	Besoins et facteurs contribuant aux besoins.....	13
4.2	Résultats préliminaires .....	19
4.2.1	Répertoire des étudiants au programme d'éducation spéciale coûteuse .....	19
4.2.2	Données de la C.-B. sur les étudiants du programme d'éducation spéciale.....	23
4.2.3	Évaluations et plans d'éducatons individuels des étudiants.....	24
4.2.4	Dépenses liées au PES.....	28
4.2.5	ORGPN à services complets et ORGPN à services partiels .....	29
4.2.6	Services adaptés à la culture.....	34
4.2.7	Formation des enseignants.....	34
4.2.8	Participation parentale et aide communautaire .....	35
4.2.9	Résultats de l'apprentissage des élèves de l'ESCE .....	36
5	SUIVI DU RENDEMENT.....	36
5.1	Liste nominative.....	37
5.2	Rapports annuels.....	38
6	LE FINANCEMENT DU PES DEVRAIT-IL CONSERVER SON CARACTÈRE SPÉCIAL? .....	43

### **Partie III : Conclusions, recommandations et réponse de la direction/plan d'action**

7	CONCLUSIONS .....	44
8	RECOMMANDATIONS .....	45
9	RÉPONSE DE LA DIRECTION / PLAN D'ACTION .....	47

### **Appendice A : Liste des acronymes**

# **PARTIE I : INTRODUCTION, DESCRIPTION DU PROGRAMME ET MÉTHODOLOGIE DE L'ÉVALUATION**

## ***1 Introduction***

Ce rapport a été rédigé pour répondre à l'engagement du Ministère de procéder à une évaluation formative du Programme d'éducation spéciale (PES), et afin de fournir l'information requise aux fins du renouvellement du programme en mars 2008 et de jeter les bases d'une future évaluation exhaustive du programme.

En conformité avec les attentes du Secrétariat du Conseil du Trésor en ce qui a trait aux évaluations formatives, les chercheurs ont examiné la pertinence de la conception et de la prestation du programme ainsi que les progrès accomplis dans l'obtention des résultats attendus. Étant donné que le programme n'a été mis en place que vers la fin de l'année 2002-2003, les auteurs n'ont pas cherché à mesurer les résultats à long terme.

Les questions auxquelles il fallait répondre étaient les suivantes :

- Quelles leçons peut-on tirer des niveaux de besoins et de coûts actuels et projetés pour l'éducation spéciale à coûts élevés nécessaire aux étudiants aux prises avec des incapacités moyennes ou graves et vivant dans les réserves? Que sait-on des facteurs d'aggravation et de réduction des taux d'incapacité des enfants et des adolescents dans les réserves?
- Quels ont été les résultats, attendus et inattendus, du programme jusqu'à maintenant? En d'autres mots, quels sont les résultats en ce qui a trait à la satisfaction des besoins des étudiants et à la prestation de programmes et de services soucieux des aspects culturels, qui répondent aux normes provinciales et améliorent les résultats d'apprentissage et le bien-être?
- Quels sont les résultats que le ministère des Affaires indiennes et du Nord Canada (AINC) vérifie, mesure et rapporte, ou devrait vérifier, mesurer et rapporter? En d'autres mots, les attentes actuelles sont-elles pertinentes? Est-ce que les bonnes données sont recueillies pour effectuer la mesure des résultats? Quelle est l'efficacité des procédures de rapport actuelles?
- Que faut-il faire pour améliorer les programmes d'AINC pour les étudiants qui vivent dans les réserves et aux prises avec des incapacités moyennes et graves? Autrement dit, le financement et la prestation du programme sont-ils adéquats? Le PES devrait-il demeurer un crédit spécial ou faire partie du budget global de l'éducation? Quelles modifications devrait-on faire au programme?

La recherche de l'évaluation a couvert la période de planification qui a précédé l'entrée en vigueur du programme vers la fin de l'année 2002-2003 jusqu'au début de l'année 2007-2008, et s'est concentrée principalement sur la prestation des écoles dirigées par les bandes.

Le rapport est divisé en trois parties :

La partie I, qui en plus de la présente introduction, contient une brève description du programme ainsi que les conditions du Conseil du Trésor qui gouvernent son fonctionnement et un aperçu de l'évaluation;

La partie II qui présente les constatations de l'évaluation;

La partie III qui dresse les conclusions de l'évaluation, les recommandations et présente la réponse et le plan d'action du Ministère.

## ***2 Description du programme***

### **2.1 Contexte**

Bien que dans le passé AINC ait fourni un peu de soutien aux services d'éducation spéciale à coûts élevés avant l'entrée en vigueur du PES en 2002-2003, la nature et le niveau de ce soutien variaient d'une région à l'autre, car il n'existait pas alors de programme ni de crédits réservés.

Afin de reconnaître l'écart important grandissant dans les services pour subvenir aux besoins spéciaux des Premières nations vivant dans les réserves, le gouvernement fédéral, dans son Discours du Trône de 2001 s'est engagé à collaborer avec les Premières nations pour mesurer et réduire l'incidence de syndrome d'alcoolisation foetale dans la population autochtone et à aider les enfants autochtones ayant des besoins spéciaux. Dans le budget de 2001, 60 millions de dollars supplémentaires sur deux ans ont été attribués pour aider les enfants ayant des besoins spéciaux qui vivent dans les réserves.

En juin 2002, le Ministère a reçu l'approbation de mettre sur pied un programme d'éducation spéciale qui couvrirait les coûts des services d'éducation spéciale pour les étudiants vivant dans les réserves. Les 95 millions de dollars en ressources supplémentaires ont porté le budget total du Ministère pour l'éducation spéciale à 248,1 millions de dollars pour la période de trois ans de 2002-2003 à 2004-2005.

L'objectif du Ministère était d'assurer la disponibilité des services et le soutien essentiels pour les étudiants des Premières nations vivant dans les réserves et qui sont touchés par des problèmes physiologiques ou comportementaux moyens, graves ou profonds. Étant donné que les programmes d'éducation spéciale aux niveaux primaire et secondaire sont maintenant un élément essentiel des systèmes d'éducation provinciaux et territoriaux, il était devenu primordial que AINC fournisse des programmes semblables aux étudiants des Premières nations vivant dans les réserves.

En janvier 2003, un nouveau programme d'éducation spéciale assorti des modalités de fonctionnement était approuvé jusqu'en juin 2005 et subséquentement jusqu'en mars 2006. En décembre 2004, le Ministère demanda et reçut un financement pour l'éducation spéciale (10 M\$ pour 2005-2006, 20 M\$ pour 2006-2007 et 30 M\$ pour 2007-2008) afin de s'attaquer aux besoins non couverts et d'assurer une répartition équitable du financement chez toutes les Premières nations à l'échelle du pays.

La décision fut prise à ce moment que la demande d'approbation du renouvellement du programme d'éducation spéciale serait retardée de mars 2006 à mars 2008 pour coïncider avec le renouvellement des autres programmes d'éducation de Premières nations vivant dans les réserves (programme d'éducation primaire et secondaire et autres), de façon à assurer une meilleure coordination des programmes et en maximiser l'efficacité.

## **2.2 Objectif et résultats prévus**

Le nouveau Programme d'éducation spéciale «  *vise à améliorer le niveau d'instruction des élèves des Premières nations habitant les réserves en leur donnant accès à des programmes et à des services d'éducation spéciaux conçus en fonction de leur culture et répondant aux normes provinciales, dans la localité où ils vivent »<sup>1</sup>.*

Le résultat à long terme serait de permettre aux étudiants des Premières nations qui ont des besoins spéciaux d'atteindre leur plein potentiel et devenir des membres à part entière de la société, ainsi que d'accroître le taux d'obtention de diplôme au secondaire parmi les étudiants ayant des besoins spéciaux à coûts élevés.

Le programme a été créé pour tous les étudiants ayant des besoins spéciaux vivant dans les réserves au Canada (éducation spéciale coûteuse) sauf pour ceux du Nunavut, des Territoires du Nord-Ouest et du Yukon, ainsi que ceux vivant dans les collectivités qui sont sous la compétence de la Convention de la Baie-James et du Nord québécois et de la Convention du Nord-Est québécois (pour Naskapis).

## **2.3 Le budget**

Selon les chiffres du Ministère, le budget du PES, y compris les ressources additionnelles, était de 51,9 millions de dollars en 2002-2003, 95,1 millions de dollars en 2003-2004 et 101 millions de dollars en 2004-2005, pour un total de 248,1 millions de dollars, avant que le programme ne soit prolongé en 2005. Depuis, le budget a augmenté avec des ajouts de 107 millions en 2005-2006 et de 118,1 millions en 2006-2007.

## **2.4 Besoins en éducation spéciale coûteuse**

En termes généraux, les besoins spéciaux en éducation se classent dans un continuum de légers à moyens, moyens à graves et graves à profonds.

Les services en éducation spéciale pour les étudiants dont les besoins sont de léger à moyen (c.-à-d. l'éducation spéciale peu coûteuse) sont normalement fournis par le programme primaire et secondaire d'AINC. Seuls les services pour les étudiants dont les besoins sont plus graves (normalement de moyen à profond) et dont les besoins ne peuvent pas être satisfaits par les ressources disponibles pour la population étudiante en général (c.-à-d. l'éducation spéciale coûteuse) sont financés par le programme d'éducation spéciale.

---

<sup>1</sup> AINC, 2005, *modalités du programme d'éducation spéciale*.

Selon les documents de planification du Ministère, et même si les définitions varient d'une province à l'autre, en général les étudiants du programme d'éducation spéciale coûteuse sont ceux qui :

- ont une dépendance physique
- ont un problème de l'ouïe
- ont des troubles moyens à graves du comportement
- ont des problèmes de santé ou d'incapacité physique
- sont sourds et aveugles
- sont autistes
- ont des troubles de la communication
- ont des difficultés d'apprentissage graves

Le financement du PES est destiné à fournir des services pour les étudiants qui ont besoin de services d'éducation spéciale qui sont inscrits à l'état nominatif, un registre d'AINC des étudiants des Premières nations qui vivent dans les réserves<sup>2</sup>. Le programme n'est pas conçu pour les programmes et services améliorés destinés aux étudiants surdoués, ni pour les programmes spéciaux enrichis pour les étudiants inscrits aux programmes tels que le théâtre ou les arts

Le Ministère administre le financement du PES avec les chefs et les conseils ou leurs organisations (y compris les organisations qui fonctionnent selon des ententes d'autonomie gouvernementale) ou en négociant des ententes de prestation de services d'éducation ou de programmes spéciaux avec les gouvernements ou organismes provinciaux ou encore avec les établissements d'enseignement privés.

Les contributions pour les services d'éducation à coûts élevés (directes ou indirects)<sup>3</sup> peuvent être versées aux chefs ou aux conseils ou à d'autres organisations qu'ils désignent (bandes, établissements, conseils de tribus, établissements d'enseignement, organisations politiques ou de traités, organismes publics ou privés engagés par les bandes ou au nom de ces dernières), aux ministères provinciaux de l'Éducation, aux conseils et districts scolaires provinciaux et aux établissements d'enseignement. Le financement du PES est également utilisé pour la prestation directe des services par AINC dans sept écoles fédérales.

Les contributions pour la prestation de services indirects peuvent également être versées aux organismes régionaux de gestion des Premières nations (ORGPN).

Les ressources ou les services généralement fournis aux étudiants des programmes en éducation spéciale coûteuse sont une combinaison de :

---

<sup>2</sup> Certaines organisations fonctionnant autogérées ne remplissent pas le recensement aux fins de l'état nominatif.

<sup>3</sup> La section 2.7 donne une description des services directs et indirects.

- personnel additionnel, y compris par exemple, des professeurs d'aide à la lecture, des professeurs pour l'éducation spéciale, des aides-professeurs, des accompagnateurs ou des professeurs pour les sourds;
- services spéciaux, y compris des phoniatres ou des pathologistes du langage, des ergothérapeutes et des physiothérapeutes;
- programmes spécialisés;
- technologie d'aide;
- modification du milieu physique;
- perfectionnement professionnel pour le personnel scolaire qui travaille avec ces étudiants.

## 2.5 Organismes régionaux de gestion des Premières nations

À l'heure actuelle, il existe 18 organismes régionaux de gestion des Premières nations (ORGPN), soit huit en Saskatchewan, deux dans les provinces atlantiques, quatre en Alberta, deux au Québec, un au Manitoba et un en Colombie-Britannique. Il n'existe pas d'ORGPN en Ontario.

Le rôle des ORGPN est de fournir des services et du soutien, et dans certains cas de l'éducation communautaire, aux écoles, aux éducateurs, aux parents, aux familles et aux collectivités des Premières nations.

Deux des objectifs du soutien financier aux ORGPN du Ministère étaient de réaliser des économies d'échelle et de s'assurer que les écoles, particulièrement celles dans les régions isolées ou rurales, auraient accès à des services semblables à ceux des conseils scolaires qu'elles auraient de la difficulté à obtenir sans aide.

Quatre ORGPN, avec l'accord des Premières nations qu'ils desservent et l'approbation d'AINC, coordonnent la prestation des services dans leur zone de recrutement. Ces ORGPN dites « à service complet » possèdent l'autorité nécessaire pour attribuer des fonds du PES aux écoles<sup>4</sup>, fournir du soutien aux écoles et aux enseignants des Premières nations, par la prestation de programmes et de services directs et indirects, et de faire rapport à AINC au sujet du financement du PES utilisé dans leur zone de recrutement. Les 14 autres organismes, connus comme des ORGPN « à service partiel » doivent fournir de services indirects aux écoles, mais pas de services directs. Ils ne sont également pas responsables de l'attribution des crédits budgétaires<sup>5</sup>.

Lorsque le PES a été lancé vers la fin de 2002-2003, il existait deux ORGPN à service complet : la First Nation Schools Association (FNSA) et le First Nations Education

---

<sup>4</sup> Les décisions au sujet du financement du PES aux écoles dans les régions qui ne relèvent pas de la compétence de l'ORGPN sont normalement prises avec les bureaux régionaux du MAINC. Dans certaines régions, par exemple en Atlantique, le personnel du bureau régional et les Premières nations examinent des demandes conjointement.

<sup>5</sup> La section 2.7 donne une description des services directs et indirects.

Steering Committee (FNESC) en Colombie-Britannique et le Conseil en éducation des Premières nations (CEPN) au Québec.

On s'attendait à ce que d'autres ORGPN passeraient graduellement du statut de service partiel à service complet avant 2008. Six ORGPN à service partiel sont nommés dans le guide du programme national de 2006 comme ayant le potentiel de devenir des ORGPN à service complet : l'Institut culturel et éducatif des Montagnais (ICEM) au Québec, le Prince Albert Grand Council (PAGC) et le Battlefords Tribal Council (BTC) en Saskatchewan, le Manitoba First Nations Education Resource Centre (MFNERC), le Mi'kmaw Kina'matnewey (MK) en Nouvelle-Écosse et la New-Brunswick Education Initiative Incorporated (NBFNEII).

## 2.6 Affectation spéciale

Les fonds du PES ont été versés au Ministère comme « affectation à but spécial », c'est-à-dire, un montant versé pour une utilisation particulière. Étant donné que les fonds ont été versés comme affectation à but spécial, le financement ne peut qu'être fait par accord de contribution et non par mode optionnel de financement ou par paiement de transfert souple. Les fonds qui ne sont pas dépensés au cours de l'année financière doivent être retournés au Trésor public, c'est-à-dire que les fonds ne peuvent pas être transférés à d'autres programmes. De plus, les crédits budgétaires sont fixes, c'est-à-dire que des fonds ne peuvent pas être transférés d'autres programmes.

## 2.7 Services directs et indirects

Comme c'est le cas dans les provinces, le programme d'éducation spéciale d'AINC peut offrir des services directs ou indirects aux étudiants, pourvu qu'au moins 75 % du budget aille aux services directs.

Comme cela est énoncé dans les modalités de 2005 et illustré dans le tableau ci-dessous, *Il s'agit de grandes catégories, et il est intéressant de remarquer que plusieurs des services peuvent être offerts à l'école (directs) au niveau régional ou des ORG (indirects).*

**Tableau 2.1 Services directs et indirects selon les modalités du PES (2005)**

Services directs	Services indirects
.... comprennent les services suivants dans les classes ou les écoles :	... comprennent les programmes et services de deuxième niveau suivants :
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Salaire pour les enseignants et les enseignants auxiliaires;</li> <li>• Organiser et exécuter l'évaluation des étudiants à l'aide de méthodes et de techniques reconnues au niveau provincial;</li> <li>• Élaboration et vérification des plans</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Appui aux bandes des Premières nations et des écoles fédérales pour la conception et la mise en œuvre de programmes et de services d'éducation spéciale;</li> <li>• Perfectionnement professionnel et autre soutien à l'enseignement y compris la dissémination de</li> </ul>

<p>d'éducation individuels;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Services professionnels (p. ex. psychologue de l'enseignement, orthophoniste, personnel d'aide aux ressources et à l'apprentissage, conseillers);</li> <li>• Acquisition et évaluation du matériel didactique et des technologies d'aide;</li> <li>• Coûts d'inscription et de transport pour les étudiants qui fréquentent une école provinciale ou une école spécialisée dont les programmes sont conçus pour répondre à leurs besoins;</li> <li>• Services d'information et formation pour les parents, la famille et les membres de la collectivité qui travaillent avec des enfants qui ont des besoins spéciaux;</li> <li>• Services aux aînés (activités de counselling pour les familles d'enfants ayant des besoins spéciaux);</li> <li>• La collecte, la maintenance et les rapports de données et d'information en conformité avec le programme et les exigences en matière de rapports financiers.</li> </ul>	<p>l'information et la formation des enseignants, des auxiliaires et des parents;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Recherche et développement ou adaptation de méthodes et de programmes d'éducation spéciale, matériel didactique et équipements qui répondent aux particularités culturelles des étudiants des Premières nations;</li> <li>• Acquisition de services professionnels et consultatifs (p. ex.; psychologue de l'enseignement, orthophoniste, personnel d'aide aux ressources et à l'apprentissage, conseillers);</li> <li>• Soutien de la coordination de la programmation de l'éducation spéciale avec les programmes communautaires, les services sociaux et de santé, comme le développement de la première enfance, le Programme d'aide préscolaire aux Autochtones (PAPA), les soins des enfants, les programmes d'immunisation et les programmes SAF/EAF. Ceci peut nécessiter la mise sur pied de procédures et de protocoles interorganismes;</li> <li>• Collaborations avec les autorités en éducation provinciales notamment la maintenance des accords pour les étudiants dans les réserves qui fréquentent des écoles provinciales ou spécialisées et faire en sorte que le paiement et les rapports sont effectués à temps;</li> <li>• Services d'information et de formation pour les parents, la famille et les membres de la collectivité qui travaillent avec des enfants qui ont des besoins spéciaux, y compris les programmes de sensibilisation;</li> <li>• La collecte, la maintenance et les rapports de données et d'information en conformité avec le programme et les exigences en matière de rapports financiers.</li> </ul>
--	---

## 2.8 Plans d'éducation individuels

Lorsqu'on a déterminé qu'un étudiant a besoin d'une éducation spéciale à coûts élevés (ESCE), un plan d'éducation individuel (également nommé plan d'apprentissage individuel, ou plan de programme individuel) est élaboré. Ce plan est la carte routière du plan d'éducation coûteuse de l'étudiant : elle établit les besoins d'apprentissage de l'étudiant, les types d'interventions et de soutien nécessaires (p. ex. instructions, personnel et matériaux spéciaux), et les buts et objectifs établis pour l'étudiant (c.-à-d. académiques, sociaux, émotionnels, comportementaux et habiletés individuelles)<sup>6</sup>.

Idéalement, le plan d'éducation individuel est élaboré conjointement avec des spécialistes, des enseignants, les parents et selon leur âge, les étudiants eux-mêmes.

## 2.9 Identification et évaluation des étudiants ayant besoin de services d'éducation spéciale à coûts élevés (ESCE)

Le processus utilisé pour déterminer quels étudiants devraient bénéficier des services du programme d'éducation spéciale coûteuse nécessite la participation des enseignants et des spécialistes.

Les enseignants qui ont la formation nécessaire font une évaluation préliminaire afin de déterminer le besoin d'une analyse et d'un diagnostic professionnels plus approfondis. Pour les étudiants qui selon eux ont besoin des services d'éducation spéciale coûteuse, ils préparent un rapport de renvoi. Une évaluation officielle des étudiants recommandés est effectuée par un spécialiste, comme un psychologue en enseignement, un orthophoniste ou un médecin.

Un diagnostic découle de l'évaluation officielle et fait état de la (des) condition (s) qui touchent les recommandations sur l'apprentissage et le traitement de l'étudiant, y compris les interventions en matière d'éducation spéciale. Cette information est à la base des plans d'éducation individuels des étudiants.

Le personnel de l'école détermine alors les coûts de mise en œuvre du plan et prépare un budget détaillé.

Lorsque le PES a été lancé, les écoles attendaient normalement que l'évaluation officielle soit terminée avant d'aller de l'avant avec les services d'éducation spéciale coûteuse (approche axée sur l'évaluation).

À la suite du prolongement du programme en 2005, le programme a de plus en plus adopté une approche axée sur l'intervention. Cette approche ne requiert pas nécessairement qu'une évaluation officielle soit faite avant que des stratégies d'intervention soient adoptées. Les enseignants qui ont la formation nécessaire peuvent

---

<sup>6</sup> AINC, 2005, *modalités du programme d'éducation spéciale*.

utiliser et interpréter les outils d'évaluation et ensuite mettre au point les mesures d'intervention nécessaires pour répondre aux besoins immédiats en attendant les résultats des évaluations officielles.

### **3 Méthodologie d'évaluation**

#### **3.1 Méthode de recherche**

La recherche est fondée principalement sur les données et l'information disponibles, méthode qui tient compte :

- d'une demande de la direction du programme de fournir de l'information pour appuyer la planification du renouvellement du programme primaire et secondaire (maternelle à la 12<sup>e</sup> année) et d'avancer la date d'achèvement un peu plus tôt durant l'année 2007, plutôt qu'à la fin;
- d'un plan d'évaluation, préparé en 2006, qui a été préparé pour répondre aux exigences du Conseil du Trésor d'avoir un cadre d'évaluation;
- des défis rencontrés pour obtenir l'information des organisations et des éducateurs des Premières nations.

#### **3.2 Méthodologie**

Le travail d'évaluation sur le terrain a été effectué principalement entre la mi-janvier et mai 2007. La recherche a été faite en partie par un consultant et en partie par le personnel de la Direction générale de l'évaluation; le rapport a été rédigé par le personnel de la Direction générale de l'évaluation.

La recherche comprenait les activités de collecte des données suivantes :

##### ***Examen et révision des documents, des données et de la recherche :***

- Documents du PES y compris les documents régissant le programme, les directives nationales du programme, les rapports de planification;
- Les politiques, les programmes et les rapports d'évaluation des Premières nations, d'AINC et des ministères provinciaux de l'Éducation<sup>7</sup>;
- Les études en éducation commandées par AINC et les Premières nations;
- L'état nominatif et les données du rapport annuel;

---

<sup>7</sup> Ces documents comprenaient une évaluation fondée sur une enquête externe récemment commandée par la First Nation Schools Association (FNSA) et le First Nations Education Steering Committee (FNESC) de la Colombie-Britannique (Stan Auerbach, 2007, *Special Needs Students in First Nations Schools: Inclusion in School Based Special Education Programs*, soumise au First Nations Education Steering Committee et à la First Nation Schools Association (rapport sur l'éducation spéciale du FNESC)) ainsi qu'une soumission spéciale de l'évaluation préparée par le Conseil en éducation des Premières nations (CEPN) du Québec (FNEC, 2007, *Historical and Comparative Background and Position Paper on FNEC Special Education Program*, préparé dans le contexte de l'évaluation nationale du PES). Ce rapport retrace la participation de cette organisation dans l'éducation spéciale depuis 1970 et offre des commentaires au sujet du PES proprement dit.

- Les autres documents, données et recherche, par exemple, les statistiques fédérales sur les incapacités, les études et les rapports du vérificateur général et du Conseil du Trésor et les études récentes sur l'éducation spéciale et les incapacités.

### ***Principales entrevues d'information***

- Fonctionnaires nationaux et régionaux d'AINC qui ont des responsabilités dans le PES (n = 13)
- Autorités nationales et régionales des Premières nations (n = 19)
- Les éducateurs, administrateurs et personnel de soutien des Premières nations ou affiliés aux Premières nations (n = 40)
- Chercheurs universitaires (n = 13)
- Fonctionnaires (MAINC et autres ministères) qui ont des connaissances particulières au sujet de l'éducation des Autochtones et des enjeux relatifs aux handicaps chez les Autochtones (n = 6)
- Fonctionnaires provinciaux qui ont des connaissances particulières des programmes provinciaux d'éducation spéciale, ainsi que des normes, de la recherche récente et des évaluations dans ce domaine (n = 16)

### ***Visites sur le terrain***

- Visites sur le terrain en Alberta, en Colombie-Britannique et au Québec (n=3) organisées avec la collaboration des autorités en enseignement des Premières nations

Un comité consultatif en éducation composé d'AINC et des représentants des Premières nations, sélectionné auprès du Groupe de travail national sur l'éducation spéciale, a contribué à la rédaction des modalités de l'évaluation (approuvées à la réunion de mars 2007 du comité ministériel de la vérification et de l'évaluation). Ce comité a aussi donné des conseils lors de la rédaction des questions d'entrevues, la recherche documentaire, la sélection d'experts et de chercheurs universitaires ainsi que sur la conclusion, les recommandations et la réponse de la direction de la version préliminaire du présent rapport.

Durant la recherche, le gestionnaire de l'évaluation a eu deux discussions au sujet des progrès accomplis dans l'évaluation avec le Comité des chefs des Premières nations chargé de l'éducation et le Conseil national Indien de l'éducation (CNIE) et l'Assemblée des Premières nations, ainsi qu'une discussion avec les éducateurs affiliés avec le Conseil en éducation des premières nations au Québec.

### **3.3 Limites de la recherche**

À cause des limites des données et du peu de temps disponible, il a été impossible d'effectuer des recherches sur la prestation des services d'éducation coûteuse aux étudiants des Premières nations vivant dans les réserves qui fréquentent les écoles provinciales, excepté de façon très générale. Plusieurs ministères provinciaux ont indiqué qu'ils sont en train d'évaluer leurs programmes.

Bien que les intervenants des Premières nations aient fourni de l'information pour l'évaluation, il n'a pas été possible de parler à autant de participants qu'il était originalement prévu. Bien que des représentants des quatre ORGPN à gestion complète aient été interviewés, seulement six représentants des quatorze ORGPN à gestion partielle l'ont été. L'information de ces organisations obtenue par le biais des rapports annuels du PES était également limitée (seulement 8 rapports d'ORGPN ont été inclus dans le rapport final consolidé de 2005-2006).

En définitive, les évaluateurs ont interviewé du personnel des écoles de trois provinces (la Colombie-Britannique, l'Alberta et le Québec); la plupart des participants étant de la Colombie-Britannique. Aucun étudiant des Premières nations ou de membres de leur famille n'ont été interviewés dans le cadre de l'évaluation. Les opinions exprimées dans ce rapport devraient donc être considérées comme représentant la voix et les expériences d'informateurs clés plutôt que comme les opinions d'un échantillon de représentants des intervenants du PES

## **PARTIE II : CONSTATATIONS DE L'ÉVALUATION**

### ***4 Constatations de l'évaluation***

#### **4.1 Besoins et facteurs contribuant aux besoins**

En général, on a noté une croissance marquée dans la demande pour des programmes d'éducation spéciale au Canada au cours de 20 à 30 dernières années.

Au Manitoba, entre 2000 et 2005, le nombre d'étudiants inscrits aux programmes d'éducation spéciale au primaire et au secondaire a crû de 22,4 % et les coûts de l'éducation spéciale ont crû de 14,8 % à 16,3 % du total des dépenses en éducation, une augmentation annuelle de 21 millions de dollars.<sup>8</sup>

Le gouvernement de la Saskatchewan a vu le nombre d'inscriptions dans les écoles chuté de 12 % au cours des dix dernières années, mais le nombre de cas en éducation spéciale a grimpé de 48 %<sup>9</sup>.

En Colombie-Britannique, le nombre d'étudiants en éducation spéciale du secondaire fréquentant les écoles publiques provinciales a augmenté de presque 2000 entre 2001-2002 (17 842) et 2005-2006 (20 885)<sup>10</sup>. Le taux de croissance de certaines catégories de

---

<sup>8</sup> Selon un rapport du ministère de l'Éducation, de la Citoyenneté et de la Jeunesse, Direction générale de la recherche et de la planification, *Profil statistique de l'éducation et de la formation professionnelle au Manitoba 2000-2001 à 2004-2005* (<http://www.edu.gov.mb.ca/frpub/stat/profilstat.html>).

<sup>9</sup> Communication du gouvernement de la Saskatchewan (confirmation le 16 septembre 2007).

<sup>10</sup> Ministère de l'Éducation de la Colombie-Britannique, 2006 *Students with Special Needs "How Are We Doing? Province /Public Schools Only*, pp.2-3 (remarquez que le nombre d'étudiants en éducation spéciale

services a augmenté de façon substantielle (les plus nombreux étaient les cas d'autisme), alors que d'autres ont diminué (p. ex. les étudiants ayant des dépendances physiques). Une partie de la croissance observée peut être attribuée aux changements dans les définitions de certaines catégories de financement (p. ex., celles régissant le recensement des étudiants souffrant d'autisme ont été modifiées pour les rendre conformes aux directives provinciales de la santé).

Ces tendances ne sont pas uniques au Canada. Aux États-Unis, le nombre d'étudiants dans les programmes spéciaux représentés comme un pourcentage de tous les étudiants du secondaire a augmenté de 7,5 % en 1976 à 12,2 % en 2004 (l'American Centre for Special Education Finance, rapporte une augmentation très importante dans les dépenses fédérales en éducation spéciale, de 4.3 milliards de dollars en 1999 à 10,1 milliards de dollars en 2004.<sup>11</sup>

Les chercheurs prétendent qu'une des raisons de cette augmentation est que les découvertes médicales ont prolongé la vie des enfants qui ont des besoins spéciaux. Une autre explication est que les gens sont plus sensibles aux questions entourant les incapacités, qu'on y porte une plus grande attention et qu'il existe plus de moyens pour déterminer les besoins des personnes affectées d'incapacités et d'y remédier.

Cependant, il reste beaucoup à apprendre au sujet de l'étendue des besoins en éducation spéciale, à faible coût ou à coût élevé, en général et dans les collectivités des Premières nations en particulier. Dans une étude publiée en 2007, Statistique Canada révèle que l'on en connaît très peu sur la prévalence actuelle des étudiants affectés par des incapacités au Canada, les services éducatifs qu'ils reçoivent, la proportion des enfants qui reçoivent du soutien ainsi que les bienfaits que ce soutien apporte. Notre organisme demande donc qu'une plus grande attention soit apportée à ce sujet et que l'on y consacre plus de recherche<sup>12</sup>.

Le fait que les besoins des étudiants autochtones soient encore moins documentés au niveau national vient exacerber le manque de connaissance au sujet de l'éducation spéciale en général. Depuis que le PES est entré en vigueur, les connaissances se sont améliorées, en partie à cause du soutien fourni par le programme, mais en général, les connaissances et la recherche sur les besoins en éducation spéciale dans les collectivités autochtones sont encore limitées et non concluantes en ce qui a trait aux aspects culturels des besoins spéciaux.

Une partie du défi pour la recherche et la collecte de données tient au nombre relativement faible d'étudiants dans les réserves qui ont des besoins spéciaux et de leur

---

qui n'ont pas été signalés comme ayant besoin de financement additionnel a diminué entre 2002-2003 et 2005-2006).

<sup>11</sup> Thomas Parrish, 2006, *National and State Overview of Special Education Funding*.

<sup>12</sup> Sharanjit Uppal, Dafna Kohen et Saeeda Khan, 2006, *Pour les enfants handicapés, quels services éducatifs?* Statistique Canada, [<http://www.statcan.ca/francais/freepub/81-004-XIF/81-004-XIF2006005.htm>].

dispersion (p. ex., les données concernant de petits groupes d'étudiants ne doivent pas être divulguées pour des raisons de confidentialité). Des données nouvelles et plus récentes sur le niveau secondaire à l'échelle nationale devraient paraître dans le courant de la prochaine année, mais n'étaient pas disponibles au moment de la présente évaluation. La couverture est une autre question. La principale source d'information statistique canadienne sur les incapacités, l'*Enquête sur la participation et les limitations d'activité* (EPLA) de Statistique Canada ne couvre pas la population dans les réserves (ou la population dans les établissements de santé).

Finalement, l'information disponible sur les enfants et les jeunes qui ont des incapacités ne fait pas toujours référence aux niveaux ou aux types de besoins ou d'incapacité (par exemple, le rapport annuel du PES et l'état nominatif d'AINC ne collectent pas ce genre de données). Il s'agit d'un problème qui a une incidence sur notre niveau de connaissances sur la façon dont les incapacités sont définies. Selon une étude de 2003 appuyée par RHDSC, les définitions d'incapacité varient d'une partie du pays à l'autre, même au sein des organismes fédéraux, des ministères provinciaux et des écoles<sup>13</sup>.

La recherche qui est disponible sur les collectivités autochtones et les Premières nations tend à montrer que les incapacités et les besoins spéciaux sont en nombre élevé dans les réserves, en fait beaucoup plus élevés proportionnellement que dans la population en général. Une étude récente commandée par Ressources humaines et Développement social Canada<sup>14</sup>, estime que le taux d'incapacité chez la population autochtone est au moins le double de ce qu'elle est dans la population canadienne en général et de 3 à 5 fois plus élevé dans certains endroits, selon la collectivité et le type d'incapacité. L'*Enquête longitudinale sur la santé* de 2002-2003 de l'Organisation nationale de la santé autochtone (ONSA), appuyée par la Direction générale de Premières nations et des Inuits de Santé Canada a également révélé un taux d'incapacité plus haut que la moyenne<sup>15</sup>.

---

<sup>13</sup> Ressources humaines et Développement social Canada, 2003 *Définir l'incapacité : Une question complexe*. [<http://www.rhdsc.gc.ca/fr/pip/bcph/documents/Definitions/Definitions000.shtml>].

<sup>14</sup> Jamie MacDougall, 2006, *Where the River Flows: Aboriginal People with Disability, A Literature Review: Focus on Employment*, préparé par RHDSC, Directions des affaires autochtones, octobre 2006.

<sup>15</sup> Les constatations sont tirées d'un total de 22 602 enquêtes effectuées dans 238 collectivités des Premières nations dans 10 régions du Canada. L'enquête discute des taux d'incidence en ce qui a trait aux incapacités particulières, mais n'aborde pas les différents niveaux de sévérité.

Un examen indépendant de l'ERS a été effectué par le Harvard Project on American Indian Economic Development (Harvard Project on American Indian Economic Development (2006), *Review of the First Nations Regional Longitudinal Health Survey (RHS) 2002/2003*, avril, 2006. L'examen a conclu qu'en général les résultats de l'ERS de 2002-2003 étaient très satisfaisants y compris sa cohérence avec d'autres méthodes de recherche validées et les innovations qu'elle contenait en regard de la participation des collectivités des Premières nations et de leurs représentants dans le processus de recherche. La recherche a déterminé que l'échantillonnage était approprié pour une analyse en coupe et longitudinale; que le taux de réponse était élevé tout comme le niveau de représentation de la collectivité. Cependant, le taux d'échantillonnage était trop petit pour permettre une analyse dans les petites collectivités. L'équipe l'ERS planifie à l'heure actuelle une deuxième phase pour 2007-2008. (<http://www.rhs-ers.ca/francais/phase2.asp>).

« ..le taux d'incapacités parmi les enfants des Premières nations est presque deux fois plus élevé que chez les enfants canadiens en général (7,8 % par rapport à 4,4 %), si l'on ne tient compte que des incapacités couvertes dans l'enquête longitudinale sur la santé et dans l'enquête nationale sur la santé au Canada. »<sup>16</sup>

En Colombie-Britannique, une récente évaluation commandée par la First Nations School Association (FNSA) et le First Nation Education Steering Committee (FNESC) a révélé que 30 % des 5608 étudiants de 106 écoles des bandes où l'on a fait enquête avaient des besoins spéciaux moyens à graves (sur une possibilité de 123 écoles)<sup>17</sup>. Les besoins ont été déterminés par les écoles, en conformité avec des critères établis pour l'évaluation plutôt que par des analyses (cette méthode est utilisée par les ORGPN pour l'examen plus approfondi de la répartition des incapacités dans les écoles, des types d'incapacités, des âges et des niveaux scolaires).

Des 1672 étudiants recensés (N=5 608), environ 5,6 % avaient été officiellement évalués précédemment et les 44 % restants avaient été évalués de façon non officielle (à ce sujet, il est utile de noter que FNSA/FNESC a aussi commandé une série annuelle d'évaluations psychoéducatives depuis la fin des années 1990; voir la section 4.2.3).

Une étude de 2001 effectuée par la firme Fred Wein and Isabel den Heyer et commanditée par la Mi'kmaq Kina'natanewey (l'autorité en matière d'enseignement pour 9 des 13 collectivités Mi'kmaq de la Nouvelle-Écosse), faisait rapport sur les types, la sévérité et la prévalence des besoins spéciaux en éducation pour les étudiants Mi'kmaq dans ces collectivités<sup>18</sup>. Les chercheurs ont découvert que 35 % des étudiants dans ces collectivités avaient des besoins spéciaux en éducation de moyen à graves, comparativement à 10 à 15 % dans la population générale nord-américaine et 17 % en Nouvelle-Écosse. Les chercheurs ont déclaré que leurs estimations sont conformes avec celles rapportées dans d'autres études qu'ils avaient consultées et qui révèlent que la proportion d'étudiants autochtones qui ont besoin d'éducation spéciale est de deux à trois fois plus élevée que dans la population étudiante en général.

Si l'on tient compte du fait que l'étude a été effectuée avant la mise en vigueur du PES, les chercheurs ont observé que la proportion d'étudiants Mi'kmaq ayant besoin d'éducation spéciale était plus élevée dans les écoles hors des réserves que dans les

---

<sup>16</sup> Organisation nationale de la santé autochtone, sans date, *RHS 2002/03 Children's Survey Highlights: The Good, The Bad and The Ugly*, mimeo. L'enquête nationale de Statistique Canada sur la santé de la population a fait un suivi des mêmes individus durant les années 1994 et 1995. Le suivi a étudié comment le style de vie, la famille et les facteurs économiques ont une incidence sur la santé de la population avec le temps

<sup>17</sup> Stan Auerbach, 2007, *Special Needs Students in First Nations Schools: Inclusion in School Based Special Education Programs*, Rapport d'évaluation de l'éducation du FNESC, p. 34.

<sup>18</sup> Den Heyer, Isabel, Fred Wein et al, 2001, *Mi'kmaq Students with Special Education Needs in Nova Scotia*.

écoles situées dans les réserves. Ils ont également remarqué que les étudiants masculins étaient plus souvent touchés, et que les besoins d'éducation spéciale étaient le plus souvent causés par des problèmes d'apprentissage, particulièrement en lecture et en écriture et à des problèmes émotionnels ou de comportement.

Ils ont également rapporté qu'environ un quart des étudiants couraient de risques d'échec scolaire. Les raisons les plus fréquentes données pour cet état de choses étaient la piètre fréquentation, le manque de motivation, les problèmes de comportement, l'instabilité familiale, le manque de soutien familial, les lacunes en matière de formation générale et les problèmes de santé des étudiants. Au cours de l'évaluation, les intervenants ont également exprimé leurs inquiétudes au sujet des difficultés pausées par le travail en compagnie d'une forte proportion d'étudiants qui ont des besoins spéciaux à tous les niveaux, et ils se sont également dits préoccupés par la qualité inégale de certaines des évaluations, ce qui pourrait mener à de mauvais diagnostics quant aux besoins.

En résumant les constatations de dix études de cas sur des écoles autochtones canadiennes qui réussissent bien et publiées par la Society for the Advancement of Excellence on Education<sup>19</sup>, le chercheur George Fulford déclare :

*L'éducation spéciale est un défi particulièrement choquant pour les éducateurs des Premières nations, quand on constate que le niveau d'étudiants ayant des problèmes de comportement ou des retards scolaire est de deux à trois fois plus élevé que dans la population en général.*

*Même s'il va falloir effectuer d'autres recherches dans ce domaine, nous croyons que le nombre élevé de tels étudiants est peut-être un des facteurs principaux de l'écart d'apprentissage qui existe entre les étudiants autochtones et non autochtones au pays. Des recherches plus approfondies sont également nécessaires pour déterminer quelle proportion de cet écart d'apprentissage peut être attribuée aux mauvaises méthodes d'enseignement plutôt qu'aux incapacités d'apprentissage.*

Certaines études ont cerné des secteurs dans lesquels les étudiants autochtones semblent être surreprésentés. Les rapports annuels du ministère de l'Éducation de la Colombie-Britannique déclarent que les étudiants autochtones ont été surreprésentés dans la catégorie des incapacités du comportement pour plusieurs années et que le nombre d'étudiants autochtones dans la catégorie des incapacités d'apprentissage augmente constamment<sup>20</sup>. Les études externes commandées par les Premières nations et par

---

<sup>19</sup> George Fulford, 2007, *Sharing Our Success: More Case Studies in Aboriginal Schooling*, Kelowna, Society for the Advancement of Excellence in Education.

<sup>20</sup> Veuillez noter que les constatations sont fondées sur des étudiants autochtones auto-identifiés. Gouvernement de la Colombie-Britannique, ministère de l'Éducation, 2006 *Students with Special Needs – How Are We Doing? Province – Public schools only*. Voir également Gouvernement de la Colombie-Britannique, ministère de l'Éducation, 2006, *Aboriginal Report – 2005/06 How Are We Doing? Province – Public Schools Only*. Voir également Gouvernement de la Colombie-Britannique, ministère de l'Éducation, 2001, *Additional Considerations Arising from the Report on the Over-Representation of Aboriginal Students Reported With Behaviour Disorder*, et McBride Management Limited, 2001, *Over-representation*

plusieurs sources des Premières nations et d'AINC en Colombie-Britannique révèlent une surreprésentation dans les catégories d'incapacité d'apprentissage, de comportement grave et d'incapacités multiples.

Les données de l'enquête de l'ONSA (2002-2003) portent à penser que les enfants des Premières nations qui souffrent d'incapacités sont plus concentrés dans les zones rurales isolées, mais les résultats statistiques ne sont pas concluants (voir la note de bas de page 15 pour de plus amples détails). Les recherches préliminaires sur les besoins en éducation spéciale dans les écoles des Premières nations, commandées par FNSA/FNESC en Colombie-Britannique ont constaté qu'il existe des variations selon les collectivités, les concentrations d'étudiants avec des incapacités, les plus importantes se trouvant dans les écoles les plus petites (les plus éloignées). Plusieurs études récentes, en partie appuyées par RHDSC et Santé Canada ont jeté un regard sur les questions relatives à l'accès des enfants, des familles et des adultes qui souffrent d'incapacités, montrant certains écarts particulièrement dans les localités du Nord, rurales ou isolées, et des défis particuliers en abordant ces écarts à cause des différences culturelles et linguistiques.

Par ce que la proportion d'enfants et d'adolescents dans les réserves est élevée (en 2004, les enfants entre 0 et 14 ans représentaient 34 % de la population dans les réserves, et le groupe d'âge entre 15 et 29 représentait 26,2 %)<sup>21</sup>, la nécessité de programmes d'éducation spéciale va sans doute demeurer élevée à moins qu'avec le temps on réduise les taux d'incapacité et les besoins d'éducation spéciale ou les coûts pour répondre aux besoins de ces étudiants.

Dans un tel contexte, il est bon de souligner que l'intervention précoce, avant que les enfants entrent à l'école et durant leurs premières années scolaires, ainsi que des programmes de prévention sont perçus par les experts en éducation et les intervenants du milieu comme essentiels pour : améliorer les résultats des étudiants et améliorer le bien-être des enfants démunis et à risque qui souffrent d'incapacité, ainsi que leur accès à des programmes d'apprentissage efficaces; réduire le plus grand nombre d'incapacités avec le temps. Le Centre d'excellence pour les enfants et adolescents ayant des besoins spéciaux financé par le gouvernement fédéral a conclu que « *la prévention et l'intervention précoce sont d'une importance vitale, car elles fournissent les meilleures chances d'améliorer la santé et l'éducation des enfants* »<sup>22</sup>.

---

*of Aboriginal Students Reported with Behaviour Disorders, A Report to the Ministry of Education – B.C. Aboriginal Education Branch, April 2001*

<sup>21</sup> Stewart Clatworthy, 2006, *Projections of Registered Indian and Aboriginal Populations, Households and Families*.

<sup>22</sup> Voir entre autres, CECASN, *A Northern Light*, (2005: 6), cité dans le Centre d'excellence pour les enfants et adolescents ayant des besoins spéciaux / Réseaux canadien de recherché en politiques publiques, 2006, *Meeting the Needs of Children and Adolescents with Special Needs in Rural and Northern Canada: Summary Report of a Roundtable for Canadian Policy-Makers*.

## 4.2 Résultats préliminaires

Les données contenues dans cette section donnent un profil des étudiants du programme d'éducation spéciale coûteuse tels qu'ils sont rendus par l'état nominatif et les données du rapport annuel. Ces deux systèmes sont les principaux moyens par lesquels AINC saisit l'information sur les étudiants du PES (voir aussi la section 5, Surveillance du rendement)

Comme nous en discuterons plus en détail à la section 5 (surveillance du rendement), ces sources de données ne permettent pas, à l'heure actuelle, d'acquérir une connaissance claire, précise et constante du nombre d'étudiants qui bénéficient du programme ou qui sont en attente de services.

Les deux systèmes concordent, mais en suggérant que des progrès importants sont faits dans certaines régions pour répertorier et appuyer les étudiants des Premières nations vivant dans les réserves qui ont besoin de programmes et de services d'éducation spéciale à coûts élevés. De plus, les données de rapports annuels nous indiquent également que des progrès sont accomplis dans le domaine de l'évaluation des besoins d'apprentissage des étudiants et dans la préparation des plans d'éducation individuels, mais que par ailleurs il existe des écarts dans la couverture de ces sujets.

### 4.2.1 Répertoire des étudiants au programme d'éducation spéciale coûteuse

Le tableau qui suit illustre le nombre d'étudiants répertoriés dans l'état nominatif confirmé par le Programme d'éducation spéciale depuis son entrée en vigueur jusqu'à 2006-2007. Comme le tableau le montre, le nombre d'étudiants au programme d'éducation spéciale coûteuse répertorié par école est passé de 7596 en 2002-2003 à 12 730 en 2006-2007.

**Tableau 4.1 Nombre d'étudiants de l'ESCE par région et année de 2002-2003 à 2006-2007 (liste nominative)**

Région	2002-2003	2003-2004	2004-2005	2005-2006	2006-2007
Colombie-Britannique	67	376	241	394	340
Alberta	2300	2647	3311	3984	4207
Saskatchewan	1219	1519	1477	1440	1728
Manitoba	943	1096	1407	1126	1419
Ontario	1432	1776	2005	2340	2260
Québec	1320	1456	1947	1900	2553
Atlantique	315	324	149	200	223
<b>Total</b>	<b>7596</b>	<b>9194</b>	<b>10 537</b>	<b>11 384</b>	<b>12 730</b>

Source : liste nominative

Selon l'état nominatif, la distribution des étudiants recensés varie grandement d'une région à l'autre, de 2,3 % en C.-B. à 22,5 % en Alberta pour 2005-2006 :

**Tableau 4.2 Étudiants du PES rapportés en pourcentage du nombre total d'étudiants par région, 2005-2006 (liste nominative)**

Région	Nombre total d'étudiants	Nombre d'étudiants de l'ESCE	Étudiants du PES en % du nombre total d'étudiants
Colombie-Britannique	17 055	394	2,3 %
Alberta	17 695	3984	22,5 %
Saskatchewan	19 603	1440	7,3 %
Manitoba	22 488	1126	5,0 %
Ontario	22 040	2340	10,6 %
Québec	9260	1900	20,5 %
Atlantique	3634	200	5,5 %
<b>Total</b>	<b>111 825</b>	<b>11 384</b>	<b>10.2 %</b>

Source : liste nominative, 2005-2006

Note : Le total comprend 50 étudiants hors ESCE répertoriés sous « autres/Yukon »

Une analyse plus approfondie des données de l'état nominatif par zone géographique (jusqu'à 2005-2006) n'a pas été effectuée à cause d'un examen préliminaire qui indique qu'un nombre important de données saisies n'a pas été codé.

Le tableau suivant montre le nombre d'étudiants répertoriés dans les données du rapport annuel comme étant dans l'état nominatif. Ces données diffèrent du portrait offert par l'état nominatif plus haut. Les rapports annuels portent à croire que le nombre d'étudiants qui bénéficient du PES a augmenté en 2004-2005, mais a chuté en 2005-2006. La recherche pour l'évaluation semble indiquer que cette baisse est causée par les écarts dans les rapports et le fait que la présentation des rapports n'est pas uniforme. Cependant, les données des rapports pour 2006-2007 n'étaient pas disponibles lors de l'évaluation afin de valider cette hypothèse.

**Tableau 4.3 Étudiants qui selon le rapport sont au PES, par région et année, 2002-2003 à 2005-2006 (rapports annuels)**

Région	2003-2004	2004-2005	2005-2006
Colombie-Britannique	1119	1330	1546
Alberta	2025	3179	3439
Saskatchewan	1679	1694	1114
Manitoba	1324	1705	1659
Ontario	1330	2399	950
Québec	1110	1014	2037*
Atlantique	200	234	167
<b>Total</b>	<b>8787</b>	<b>11 555</b>	<b>10 912</b>

Source : voir la note <sup>23</sup>. (\*AINC, Direction générale de l'éducation, amendement, décembre 2007) Nota : les données pour 2003-2004 incluent seulement les écoles des Premières nations

<sup>23</sup> *Rapport annuel du PES 2003-2004, Version 4.0, 12 décembre 2004; Rapport annuel du Programme d'éducation spéciale 2004-2005, mimeo; et Rapport annuel du Programme d'éducation spéciale 2005-2006 (toutes les écoles sauf l'Alberta et les ORGPN du Manitoba), mimeo, (toutes les données du rapport annuel ont été fournies par la DG de l'éducation au Secteur de la vérification et de l'évaluation (SVE); L'agrégation de 2005-2006 été fournie par la DG au SVE le 19 septembre 2007).*

Certaines différences dans les deux systèmes de données peuvent être attribuées, premièrement, au fait que les données provenant d'un des deux ORGPN du Québec (CEPN) n'ont pas été incluses dans le cumulatif des rapports annuels lors de la mise en œuvre du programme. Ceci s'explique par l'approbation d'un rapport formaté différemment lors du projet pilote (par exemple, en 2004-2005, le cumulatif ne tenait pas compte de 985 étudiants à charges élevées du Québec). Par ailleurs, les données du rapport annuel de 2005-2006 de cette organisation n'étaient pas incluses dans le cumulatif du rapport annuel de 2005-2006. Cependant, dans la présente étude, les données provenant du rapport annuel de l'année mentionnée ont été modifiées grâce aux renseignements fournis par la Direction générale de l'éducation et pour ainsi refléter les corrections nécessaires.

Deuxièmement, initialement les rapports annuels des écoles hors bande n'étaient pas inclus dans le cumulatif annuel. Parmi les autres facteurs qui ont contribué à cette situation : des différences dans les dates de recensement des deux systèmes, des différences dans la couverture (p. ex., la liste nominale n'incluait pas des communautés autonomes), l'utilisation de différents modèles de rapports annuels, des modifications apportées aux questions et des défauts dans les deux systèmes (voir aussi la section 5, Surveillance du rendement).

Pour l'année 2003-2004, certaines différences dans les deux systèmes de données peuvent être attribuées au fait que les rapports annuels des écoles qui n'appartiennent pas à des bandes n'étaient pas incorporés dans le rapport annuel cumulatif. Parmi d'autres facteurs qui ont contribué à cette situation : les différentes dates du recensement des deux systèmes; les différences dans la couverture (p. ex., l'état nominatif ne saisit pas certaines collectivités autogérées); et le défaut de certains bénéficiaires du PES dans les deux systèmes de faire rapport.

### Étudiants de l'ESCE selon le type d'école

Les données de l'état nominatif montrent qu'en 2006-2007, 22 % des étudiants de l'ESCE fréquentaient des écoles provinciales, 75 % fréquentaient des écoles de bande et 3 % des écoles privées ou fédérales.

**Tableau 4.4** Étudiants de l'ESCE selon le type d'école et l'année, 2002-2003 à 2006-2007 (état nominatif)

Années	Provincial		Bande		Autres *		Total
	Étudiants	%	Étudiants	%	Étudiants	%	Étudiants
2002-2003	2058	27 %	5380	71 %	158	2 %	7596
2003-2004	2169	24 %	6776	74 %	239	3 %	9184
2004-2005	2197	21 %	8059	76 %	281	3 %	10 537
2005-2006	2653	23 %	8450	74 %	281	2 %	11 384
2006-2007	2857	22 %	9519	75 %	354	3 %	12 730

Source : Liste nominative. \*« autres » inclut les écoles fédérales et privées.

Le tableau suivant illustre la distribution des étudiants par type d'école d'après les rapports annuels du PES pour l'année 2005-2006. Ces données indiquent que 95 % des étudiants appuyés par le PES fréquentent des écoles des Premières nations et 5 % des écoles n'appartenant pas à des bandes (p. ex. des écoles provinciales, fédérales et privées).

**Tableau 4.5 Étudiants qui reçoivent des services du PES, selon le type d'école et la région, 2005-2006 (rapports annuels)**

Région	Écoles Premières nations	Écoles non Premières nations	Total
Colombie-Britannique	1546	0	1546
Alberta	3181	258	3439
Saskatchewan	981	133	1114
Manitoba	1650	9	1659
Ontario	817	133	950
Québec *	2037	0	2037
Atlantique	147	20	167
<b>Total</b>	<b>10 359</b>	<b>553</b>	<b>10 912</b>

Source : voir le tableau 4.3 (2005-2006). (\*AINC, Direction générale de l'éducation, amendement, décembre 2007).

Les rapports annuels du PES ne fournissent pas d'information sur la distribution des étudiants en qui ont des besoins spéciaux à coûts élevés au niveau sous-régional, par sexe, par âge ou par niveau scolaire. L'état nominatif ne permet pas ce genre de désagrégation, comme le montrent les sections qui suivent.

### **Étudiants de l'ESCE selon le sexe**

Les données de l'état nominatif montrent qu'environ les deux tiers des étudiants de l'ESCE sont des garçons :

**Tableau 4.6 Étudiants de l'ESCE selon le sexe et la région, 2006-2007 (liste nominative)**

Région	M	F	Total
Colombie-Britannique	225	115	340
Alberta	2598	1,609	4207
Saskatchewan	1208	510	1718
Manitoba	1002	417	1419
Ontario	1540	720	2260
Québec	1504	1049	2553
Région atlantique	163	60	223
<b>Total</b>	<b>8240</b>	<b>4480</b>	<b>12 720</b>

Source : État nominatif

### Régions/années scolaires des étudiants de l'ESCE

Une décomposition des données de l'état nominatif par région et niveau scolaire en 2005-2006 montre que le plus grand nombre d'étudiants au programme d'éducation spéciale coûteuse est entre la 3<sup>e</sup> et la 10<sup>e</sup> année. Les 573 élèves « SS » reçoivent des services spéciaux, c'est-à-dire qu'ils ne sont pas dans une année scolaire en particulier.

**Tableau 4.7. Étudiants de l'ESCE, selon l'année scolaire et la région, 2005-2006 (liste nominative)**

Année scolaire	C.-B.	AB	SK	MB	ON	QC	ATL	Total
Mat. 4 ans	25	39	7	8	29	9	2	119
Mat. 5 ans	28	159	34	24	41	22	2	310
1 <sup>re</sup> année	24	325	78	61	97	77	18	680
2 <sup>e</sup> année	34	336	102	105	142	95	18	832
3	18	387	122	118	187	116	28	976
4	38	385	117	151	192	110	25	1018
5	25	336	137	167	221	116	16	1018
6	33	342	168	131	246	149	15	1084
7	23	331	166	113	233	39	20	925
8	31	348	149	119	238	208	15	1108
9	27	320	116	72	242	165	15	957
10	33	301	136	31	174	169	11	855
11	32	189	33	16	145	72	4	491
12	15	185	21	10	153	50	4	438
13	0	0	0	0	0	0	0	0
SS	8	1	54	0	0	503	7	573
<b>Total</b>	394	3984	1440	1126	2340	1900	200	11 384

Source : État nominatif

### 4.2.2 Données de la Colombie-Britannique sur les étudiants inscrits au Programme d'éducation spéciale qui ont fréquenté les écoles publiques provinciales en 2004-2005.

Un rapport de la Colombie-Britannique sur le nombre, la catégorie d'éducation spéciale et le coût des services par étudiant en 2004-2005 donne une bonne indication des besoins des étudiants. Le tableau suivant montre le nombre d'étudiants en éducation spéciale coûteuse et à faible coût, inscrits sur l'état nominatif, qui fréquentent les écoles provinciales. Environ 33 % étaient inscrits au programme d'éducation spéciale coûteuse. Les catégories d'éducation spéciale où étaient inscrits le plus grand nombre d'étudiants étaient les interventions intensives pour le comportement/maladie mentale grave, les incapacités physiques ou les problèmes de santé chronique et les incapacités intellectuelles de moyennes à profondes.

**Tableau 4.8. Étudiants inscrits sur l'état nominatif de 2004, inscrits au PES en Colombie-Britannique**

Codes	Catégorie d'éducation spéciale	Nombre d'étudiants ETP <sup>24</sup>	Coût par étudiant
<b>Besoins spéciaux à coût élevé</b>			
Code A	Dépendance physique	< 10	32 000 \$
Code B	Sourd/aveugle	< 10	32 000 \$
Code C	Incapacité physique moyenne à profonde	129	16 000 \$
Code D	Incapacité physique ou problème de santé chronique	147	16 000 \$
Code E	Problème de la vue	< 10	16 000 \$
Code F	Sourd ou problème de l'Ouïe	54	16 000 \$
Code G	Autisme	11	16 000 \$
Code H	Intervention intensive du comportement/ Maladie intellectuelle grave	276	8 000 \$
<b>Besoins spéciaux à faible coût</b>			
Code K	Incapacité intellectuelle légère	311	0 \$
Code P	Surdoué	11	0 \$
Code Q	Incapacité d'apprentissage	553	0 \$
Code R	Soutien moyen du comportement/ Maladie mentale	398	0 \$

Source : Synthèse du rapport de la Colombie-Britannique, *Aboriginal Students Accessing Special Education, Nominal Roll, September 2004 (By Band, Special Needs Reporting)*. Mimeo fourni au Secteur de la vérification et de l'évaluation (SVE) par AINC Colombie-Britannique, mars 2007.

### 4.2.3 Évaluations et plans d'éducatifs individuels des étudiants

Les données sur les évaluations des étudiants, sur les étudiants en attente d'évaluation et sur les étudiants qui des plans d'éducatifs individuels ont été extraites du rapport annuel plutôt que de l'état nominatif, car, contrairement à l'état nominatif, les rapports annuels abordent ce sujet de façon explicite. Cependant, comme nous l'avons noté précédemment, il est impossible de faire de comparaisons entre les deux types de données des deux systèmes, car ils sont fondés sur des nombres d'étudiants de l'ESCE très différents (p. ex., les rapports annuels comptent certains étudiants qui n'ont pas besoin

<sup>24</sup> En C.-B. un étudiant ETP d'âge scolaire est calculé sur la base de 8 cours = 1 ETP (équivalent temps, plein). Chaque cours complet (quatre crédits) et financé comme 0,125 d'un ETP, jusqu'à concurrence de 8 cours. Un minimum de 0,5 ETP est fourni pour les étudiants d'âge scolaire secondaire (non diplômés) (Source: [http://www.bced.gov.bc.ca/policy/policies/funding\\_general.htm](http://www.bced.gov.bc.ca/policy/policies/funding_general.htm)).

d'être sur l'état nominatif et ce ne sont pas toutes les écoles qui produisent des rapports annuels).

**Évaluations des étudiants** : les rapports annuels indiquent que plusieurs milliers d'évaluations d'étudiants ont été effectués chaque année depuis le lancement du programme : 4222 en 2002-2003, 6485 en 2003-2004, 6697 en 2004-2005 et 5674<sup>25</sup> en 2005-2006. Les principales sources d'information ont rapporté qu'il était difficile de trouver des spécialistes pour effectuer les évaluations, particulièrement dans les régions éloignées, et ils ont également indiqué que la qualité et l'exactitude des évaluations pouvaient ne pas être constantes<sup>26</sup>.

On a également rapporté des retards dans l'exécution des évaluations à cause du manque de personnel qualifié. Une des sources d'information a déclaré que le district scolaire de la Ville de Winnipeg, qui dessert à peu près le même nombre d'étudiants que les écoles des Premières nations du Manitoba, emploie 58 phoniatres comparativement à trois pour l'ORGPN. Les principales sources d'information et la documentation indiquent que la pénurie de personnel touche également les étudiants non Autochtones de tout le pays à différents degrés.

Conscient de tels retards écarts, AINC a demandé (et reçu) l'autorisation d'adopter une approche d'intervention de façon à ce qu'à l'avenir, les étudiants ne soient pas laissés sans soutien additionnel pendant qu'ils sont en attente d'évaluation (il est encore trop tôt pour déterminer les effets que ces mesures pourraient avoir sur les étudiants, car quatre régions viennent juste de mettre cette approche en œuvre au cours de la dernière année).

Afin de s'attaquer aux demandes d'évaluations officielles, la FNSA et le FNEESC en Colombie-Britannique ont demandé à des spécialistes de lancer des campagnes annuelles d'évaluations à l'échelle de la province. Au cours de l'année 2005-2006, 144 évaluations ont été effectuées (100 sous l'égide de l'ORGPN, et les 44 autres par des écoles et les collectivités). À la conclusion de cette campagne, le spécialiste en chef a indiqué qu'il restait encore 400 évaluations en suspens<sup>27</sup>.

Nous ne sommes pas en mesure d'affirmer si les évaluations rapportées reflètent les évaluations de nouveaux étudiants répertoriés ou des évaluations de suivi pour des étudiants bénéficiant déjà de services d'ESCE, étant donné que les lignes directrices préconisent que les réévaluations périodiques sont importantes (la plus récente version du rapport annuel ne permet pas de distinguer entre les évaluations et les réévaluations, mais

---

<sup>25</sup> AINC, Direction générale de l'éducation, décembre 2007

<sup>26</sup> Voir par exemple, Elizabeth Noble and Alan Bowd, 2005 *Definition and Identification of Children's Attention and Behaviour Difficulties with a Focus on Northern Youth*, Centre d'excellence pour les enfants et adolescents ayant des besoins spéciaux (avec l'appui de l'Agence de la santé publique, l'Université Lakehead, le gouvernement du Nunavut, L'Université, Mount St. Vincent, Nouvelle-Écosse et l'Université de Northern British Columbia).

<sup>27</sup> Arthur J. More, Ph.D., More & Associates, Consultants, Inc., 2006, *Coordinated Student Assessments: Final Report, 2005/6, revised July 2006, A Report to the First Nations Schools Association and the First Nations Steering Committee*.

elle n'a pas été utilisée durant la période à l'étude). Les données soulèvent une question à savoir s'il y a des étudiants qui à la suite d'évaluations *n'ont pas* besoin de services d'éducation spéciale coûteuse; il semble d'après le formulaire et les données du rapport annuel que tout étudiant qui a officiellement été évalué est ajouté à la liste des étudiants de l'ESCE.

**Tableau 4.9 Élèves évalués, selon l'année et la région, 2002-2003 - 2005-2006 (Rapports annuels)**

Région	2002-2003	2003-2004	2004-2005	2005-2006
Colombie-Britannique	937	522	857	411
Alberta	1 051	1 090	1 285	1 204
Saskatchewan	704	1 408	1 274	957
Manitoba	751	991	1 017	1 065
Ontario	499	891	1 261	639
Québec	s/o	515	693	1317*
Région de l'Atlantique	39	143	310	81
<b>Total</b>	<b>3 981</b>	<b>5 560</b>	<b>6 697</b>	<b>5 674</b>

Source : Voir sources du Tableau 4.3. (\*AINC, Direction générale de l'éducation, amendement, décembre 2007). Nota : les données pour 2002-2003 n'incluent pas le Québec; les données pour 2002-2003 / 2003-2004 incluent les écoles des Premières nations uniquement.

En se fondant sur le calcul de la différence entre le nombre d'élèves en attente d'une évaluation et ceux ayant reçu une évaluation, les données du Rapport annuel donnent à penser qu'un nombre appréciable d'élèves ne sont pas évalués au cours de l'année où leur demande d'évaluation est faite, comme l'indique le tableau ci-dessous.

**Tableau 4.10 Nombre estimatif d'élèves en attente d'évaluation mais non évalués, selon l'année (Rapports annuels)**

Tous les Rapports annuels	2002-2003	2003-2004	2004-2005	2005-2006*
A. Élèves en attente d'évaluation cette année-ci	5 980	7 815	9 469	8 415
B. Évalués pendant l'année scolaire	3 981	5 560	6 697	5 674
C. Nombre estimatif d'élèves non évalués (A - B = C)	<b>1 999</b>	<b>2 255</b>	<b>2 772</b>	<b>2 741</b>

Source : Voir sources du Tableau 4.3. (AINC, Direction générale de l'éducation, amendement, décembre 2007). Nota : voir nota du Tableau 4.9.

À compter du Rapport annuel 2004-2005, on a commencé à demander le nombre de réévaluations nécessaires pour les élèves ayant des besoins spéciaux à coûts élevés. En 2004-2005, on rapporte que 2 931 élèves ont dû être réévalués et 2 756<sup>28</sup> en 2005-2006. Il n'est pas clair si ces réévaluations sont incluses ou non dans le nombre d'élève en attente d'une évaluation. La dernière version du Rapport annuel (révisée en 2006) devrait clarifier cette question pour l'avenir.

Les questions du Rapport annuel permettent de saisir des données sur le nombre d'élèves dont les besoins n'ont pas été satisfaits (partiellement ou aucunement) et sur le nombre d'élèves qui n'ont pas été évalués. Selon ces données, 1 105 élèves dont les besoins n'ont

<sup>28</sup> AINC, Direction générale de l'éducation, amendement, décembre 2007.

pas été satisfaits en 2002-2003 n'avaient pas été évalués, 1 405 en 2003-2004, 1 627 en 2004-2005 et 1 287<sup>29</sup> en 2005-2006. Les données ne permettent pas de déterminer si ces élèves étaient ou non en attente d'une évaluation au cours de l'année courante.

*Plan d'éducation individuel : Les rapports annuels révèlent que certains élèves seulement qui reçoivent une ESCE ont un plan d'éducation individuel :*

**Tableau 4.11 Élèves ayant un plan d'éducation individuel qui ont reçu des services de l'ESCE, selon l'année et la région, 2002-2003 à 2005-06 (Rapports annuel)**

	2002-2003	2003-2004	2004-2005	2005-2006
Colombie-Britannique	1 243	870	1 077	1 070
Alberta	1 501	1 798	2 932	2 962
Saskatchewan	1 299	1 671	1 668	1 663
Manitoba	864	1 204	1 414	1 536
Ontario	741	797	1 731	1 395
Québec	s/o	515	693	1 362
Région de l'Atlantique	72	150	207	210
<b>Total</b>	<b>5 719 *</b>	<b>6 904 *</b>	<b>9 721 *</b>	<b>10 198</b>

Source : Voir sources du Tableau 4.3. (\*AINC, Direction générale de l'éducation, amendement, décembre 2007). Nota : voir nota du Tableau 4.9.

\* Les totaux des colonnes ne correspondent pas aux totaux de la source de données (5 720; 7 005; 9 722).

Les données du tableau suivant révèlent qu'un nombre appréciable d'élèves qui ont été évalués comme nécessitant une éducation spéciale à coûts élevés n'avait pas de plan d'éducation individuel.

**Tableau 4.12 Élèves évalués n'ayant pas de plan d'éducation individuel, selon la région et l'année, 2002-2003 à 2005-2006 (Rapports annuels)**

	2002-2003	2003-2004	2004-2005	2005-2006
Colombie-Britannique	4	294	258	207
Alberta	247	447	206	332
Saskatchewan	169	178	224	256
Manitoba	133	424	460	250
Ontario	329	533	579	239
Québec	n/a	595	321	262**
Région de l'Atlantique	3	79	215	39
<b>Total</b>	<b>1 169 *</b>	<b>2 550</b>	<b>2 263</b>	<b>1 585</b>

Source : Voir sources du Tableau 4.3. Nota : voir nota du Tableau 4.9. \* Le total de la colonne ne correspond pas au total des données de la source de données (le total de la colonne est 885). \*\* Seulement ICEM

Bien que les rapports sur le PES ne se penchent pas sur l'intégralité ou la qualité des plans d'éducation individuels, les principaux répondants rapportent qu'ils se heurtent à de nombreuses difficultés pour établir ces plans, à plus forte raison des plans complets et pertinents, plus particulièrement dans les régions plus éloignées.

<sup>29</sup> AINC, Direction générale de l'éducation, amendement, décembre 2007.

#### 4.2.4 Dépenses liées au PES

Les dossiers des comptes publics révèlent que le Ministère a dépensé pour le PES, pendant la période examinée, une somme légèrement supérieure (1 451 200 \$) au montant octroyé à cette fin. Toutefois, selon AINC, ces sommes sont surévaluées de 1 972 262 \$ en raison d'une différence entre le système ministériel des finances (OASIS) et les comptes publics pour 2004-2005, attribuable à l'inclusion du régime d'avantages sociaux et à la conciliation inexacte des dépenses en vertu des paiements de transfert souples dans les régions et de l'affectation à but spécial pour l'éducation spéciale. Au cours de l'évaluation, les spécialistes de l'évaluation ont également appris que le Ministère a un processus pour transférer des fonds entre les régions afin d'éviter les chevauchements de fonds.

**Tableau 4.13 Affectations et dépenses, selon la région, 2003-2004 à 2005-2006<sup>30</sup>**

Région	Affectations	Dépenses
Colombie-Britannique	32 390 300 \$	32 340 286 \$
Alberta	43 709 900 \$	43 643 635 \$
Saskatchewan	68 344 000 \$	68 338 513 \$
Manitoba	53 895 900 \$	54 036 867 \$
Ontario	62 362 400 \$	63 956 424 \$
Québec	28 751 300 \$	28 756 951 \$
Région de l'Atlantique	9 717 100 \$	9 779 141 \$
Administration centrale	984 900 \$	755 183 \$
<b>Total</b>	<b>300 155 800 \$</b>	<b>301 607 000</b>

Source : Comptes publics.

Comme l'indique le tableau ci-dessous, il y a des variations considérables entre régions lorsque les dépenses liées au PES sont divisées par le nombre d'élèves bénéficiaires, que ce soit dans le Rapport annuel ou dans l'état nominatif. Il y a aussi une variation considérable du coût par élève selon la source de données consultée :

**Tableau 4.14 Coût estimatif par élève, selon la région, 2005-2006, et selon la source des données**

Région	Dépenses	État nominatif (EN)		Rapport annuel (RA)		Différence (EN-RA)
		Élèves - ESCE	Coût par élève	Élèves - ESCE	Coût par élève	
Colombie-Britannique	11 082 086 \$	394	28 127 \$	1 546	7 168 \$	20 959 \$
Alberta	14 923 845 \$	3 984	3 746 \$	3 439	4 340 \$	- 594 \$
Saskatchewan	23 481 656 \$	1 440	16 307 \$	1 114	21 079 \$	- 4 772 \$
Manitoba	18 853 101 \$	1 126	16 743 \$	1 659	11 364 \$	5 379 \$

<sup>30</sup> Ce tableau ne comprend pas les données sur les affectations et les dépenses pour 2002-2003 (Selon les représentants du Ministère, les dépenses n'ont pas été comptabilisées parce les fonds ont été versés tardivement avant la nouvelle année financière).

<b>Ontario</b>	22 620 797 \$	2 340	9 667 \$	950	23 811 \$	- 14 144 \$
<b>Québec*</b>	11 963 589 \$	1 900	6 297 \$	2 037	5 873 \$	- 424 \$
<b>Atlantique</b>	3 386 297 \$	200	16 931 \$	167	20 277 \$	- 3 346 \$
<b>Total</b>	<b>106 428,000 \$</b>	<b>11 384</b>	<b>9 349 \$</b>	<b>10 912</b>	<b>9 753 \$</b>	<b>- 404 \$</b>
<b>Administration centrale</b>	116 629 \$					

Sources : Données financières, voir Tableau 4.13, État nominatif (2005-2006), Rapport annuel : voir Tableau 4.3. (\* AINC, Direction générale de l'éducation, amendement, décembre 2007).

Les recherches effectuées dans le cadre de l'évaluation révèlent aussi qu'il y existe des pressions cachées sur les coûts dont ne font pas état l'état nominatif et le Rapport annuel. Les dossiers provinciaux que AINC a fournis aux spécialistes de l'évaluation pour une province, pour 2004-2005, révèlent que près de 500 élèves bénéficiant du Programme d'éducation spéciale ne sont identifiés dans ni l'un ni l'autre des systèmes de données.

De plus, ces renseignements indiquent qu'en plus des 4,3M \$ que AINC a versé à la province pour le soutien des élèves des Premières nations vivant dans les réserves et qui fréquentent des écoles provinciales, cette province a investi 3,7 millions \$ additionnels pour l'éducation de ces élèves (ce qui correspond au financement fourni aux élèves évalués pour des services que ceux-ci devaient recevoir, et ce, conformément aux différentes catégories de besoins spéciaux).

Cet écart dans les rapports, ainsi que les preuves de l'utilisation de « propres ressources » se traduit par des pressions importantes sur les ressources du Ministère en termes de coûts. Les décisions du Ministère concernant les affectations futures devraient pouvoir tenir compte de ces renseignements. Selon le Régime de gestion budgétaire d'AINC pour 2007-2008 :

*« Il importera de s'assurer que tous les élèves qui reçoivent des services du PES sont inscrits à l'état nominatif.... C'est là une exigence fondamentale du programme et elle doit être respectée. Sans les données nécessaires de l'état nominatif, dans les années à venir, les affectations pour le PES devront être reconsidérées ».*

[TRADUCTION]

#### **4.2.5 ORGPN à services complets et ORGPN à services partiels**

L'une des facettes innovatrices de la prestation du PES, c'est qu'il fait appel aux Organismes régionaux de gestion des Premières nations (ORGPN) pour offrir des services de deuxième niveau et un soutien administratif aux écoles et collectivités des Premières nations.

Les attentes du Ministère concernant les ORGPN semblent compatibles avec celles du gouvernement fédéral concernant les commissions scolaires de langue minoritaire<sup>31</sup>.

<sup>31</sup> Prairie Research Associates, 2003, *Évaluation du Programme des langues officielles dans l'enseignement*, préparé pour le ministère du Patrimoine canadien (25 juin 2003).

Selon une évaluation commandée par le ministère du Patrimoine canadien, ces commissions, que le gouvernement a aidé à mettre sur pied, s'avèrent essentielles pour atteindre les objectifs en matière de politiques fédérales dans des milieux où les populations sont petites et les écoles sont dispersées ou isolées.

Les ORGPN du PES peuvent varier selon différents paramètres (voir Tableau 4.15 ci-dessous). Premièrement, leurs bassins démographiques diffèrent considérablement. Deux provinces sont desservies chacune par un ORGPN : au Manitoba, le Manitoba First Nations Education Resource Centre (MFNERC) dessert près de 60 écoles; et, en Colombie-Britannique, la First Nation Schools Association/First Nation Education Steering Committee (FNSA/FNESC) dessert de 125 à 130 écoles (le nombre d'écoles fluctue selon les inscriptions).

**Tableau 4.15 Organismes régionaux de gestion des Premières nations (PES), 2007**

Région	ORGPN	Premières nations desservies (Approx.)	Écoles desservies (Approx.)	Complets ou partiels
Colombie-Britannique	Association des écoles des Premières nations / Comité directeur de l'éducation des Premières nations (AEPN/CDEPN)	196	125 – 131	Complets
Alberta	Traité n° 8 – Premières nations de l'Alberta	23	16	Partiels
	Confédération des nations du traité n° 6	16	25	Partiels
	Children First – Treaty 7 Management Corporation	3	8	Partiels
	Treaty 7 Education Association	2	10	Partiels
Saskatchewan	Grand conseil de Prince Albert (GCPA)	20	28	Complets
	Conseil de l'éducation du Nord-Ouest	6	6	Partiels
	Meadow Lake Tribal Council	9	10	Partiels
	Saskatoon Tribal Council	7	7	Partiels
	Agency Chiefs Tribal Council	3	5	Partiels
	File Hills Qu'Appelle Tribal Council	11	8	Partiels
	Yorkton Tribal Council	6	5	Partiels
	Touchwood Agency Chiefs Tribal Council	4	2	Partiels
Manitoba	Centre de ressources éducationnelles des Premières nations du Manitoba (CREPNM)	52	58	Partiels
Québec	Conseil en éducation des Premières Nations (CEPN)	22	28	Complets
	Institut culturel et éducatif montagnais (ICEM)	8	10	Complets
Atlantique	<i>Nouvelle-Écosse</i> : Mi'Kmaq Kina'matnewey (MK)	10	14	Partiels
	<i>New Brunswick</i> : First Nations Education Initiative Inc. (FNEII)	10	5	Partiels
<b>Total:</b>		<b>408</b>	<b>370 – 376</b>	

Source : Direction générale de l'éducation, reçu par le SVE le 5 novembre 2007

Nota : Il n'y a pas d'ORGPN en Ontario

La plupart des régions sont desservies par plus d'un ORGPN. Les quatre ORGPN de l'Alberta se conforment aux Traités 6, 7 et 8; ils desservent chacun de 8 à 16 écoles (Le nombre d'ORGPN dans cette province fluctue depuis le début du PES).

En Saskatchewan, les ORGPN se conforment aux Conseils Tribaux. Le plus important, le Grand conseil de Prince Albert (GCPA), dessert 28 écoles fréquentées par environ 40 % de la population à l'intérieur de la réserve. En Nouvelle-Écosse, l'organisme Mi'kmaw Kina'matnewey (MK) dessert dix écoles autonomes et, au Nouveau-Brunswick, le First Nations Education Institute Inc. dessert aussi environ dix écoles.

Conformément aux attentes du Ministère voulant que ces organismes progressent vers la gestion complète du PES au sein de leur bassin de population, les ORGPN diffèrent également en termes de mandat. Quand le PES a été lancé, seuls deux ORGPN assumaient toutes les responsabilités de gestion.

L'élargissement du programme en 2005 a préparé la voie pour l'approbation de plusieurs autres ORGPN ayant les pleines responsabilités de gestion, bien que, jusqu'à présent, seuls deux autres organismes (CGPA et ICEM) aient atteint ce statut.

La stratégie d'évaluation du rendement du PES ne tient pas particulièrement compte du développement des ORGPN. Les seuls indicateurs de rendement qui font directement mention des ORGPN font référence aux écoles des Premières nations associées à ces organismes. Bien que les Rapports annuels donnent un aperçu des types de services offerts par l'ORGPN, plusieurs questions ne se prêtent pas à l'évaluation des résultats au fil du temps. Ainsi, bien qu'aux fins du rapport, on demande aux ORGPN de cocher les types d'organisations avec lesquelles elles collaborent, on ne leur demande pas de préciser la nature de cette collaboration ni les raisons pour lesquelles elles n'établissent pas de liens. De plus, ce ne sont pas tous les ORGPN qui semblent représentés dans les données récapitulatives nationales des Rapports annuels du PES (seulement huit de 18 ORGPN étaient représentés dans les données récapitulatives des rapports du PES pour 2005-2006).

Selon les intervenants du PES, les Premières nations sont intéressées aux services de deuxième niveau lorsqu'elles voient les avantages du soutien qu'elles reçoivent, souvent à la lumière des évaluations et des plans d'éducation individuel, grâce au perfectionnement professionnel, et lorsqu'on promeut l'intervention précoce et le soutien familial et communautaire. Parmi les initiatives avantageuses signalées :

- Les efforts conjugués en matière de formation en Saskatchewan en vue d'élaborer et de mettre en œuvre des plans d'éducation individuels (en partie pour donner suite à un projet pilote en Saskatchewan et au Manitoba mené par les Premières nations et les gouvernements provinciaux).
- Les efforts en vue de mettre sur pied et de mettre en application, en Nouvelle-Écosse et au Québec, des systèmes électroniques systématisés de suivi des élèves.

- L'élaboration de programmes ou campagnes annuelles d'évaluation pour répondre aux besoins en matière d'évaluation (en C.-B.). À la mi-2006, six campagnes avaient été organisées. Au cours de la plus récente, 144 évaluations psychopédagogiques avaient été menées par une équipe de sept spécialistes.
- L'élaboration d'approches et de techniques pour palier les distances et l'isolement, notamment : l'embauche de spécialistes mobiles, l'embauche de personnel régional, un soutien téléphonique ou des lignes d'assistance pour aider les écoles de façon opportune et l'utilisation de vidéoconférences et autres technologies électroniques.
- L'incitation à établir des plans ou propositions de travail axés sur les résultats afin de renforcer la planification entourant l'éducation spéciale et d'optimiser l'utilisation des fonds du PES.

Toutefois, les intervenants ont signalé quelques-unes des difficultés qu'ils éprouvent à répondre aux besoins d'une population ciblée particulièrement vulnérable. Les principaux répondants, plus particulièrement ceux qui travaillent dans les régions plus éloignées ou avec des ORGPN, ont signalé les difficultés à attirer et maintenir en poste du personnel dans des environnements concurrentiels, à trouver ou négocier du soutien auprès d'autres organisations, et le besoin de recourir au mentorat et d'obtenir du soutien pour pouvoir devenir efficaces.

Les intervenants ont aussi cerné les problèmes suivants, dont il faudrait selon eux tenir compte pour favoriser la croissance des ORGPN :

- Les avantages que peuvent présenter un accès à des services de deuxième niveau ne sont pas toujours et pas encore évidents pour les intervenants du milieu scolaire;
- Il est important pour les ORGPN d'être autonomes par rapport aux organisations politiques, mais de rallier les écoles, les communautés et les leaders, en partie pour renforcer leur stabilité et, en partie, pour favoriser l'impartialité des décisions concernant le financement;
- Les processus par lesquels les ORGPN deviennent des opérations à services complets ne sont pas clairs (l'approbation émane de régions différentes).

L'évaluation de Patrimoine canadien, mentionnée plus tôt, a conclu que la stabilité des commissions scolaires de langue minoritaire est grandement tributaire des investissements à long terme du gouvernement fédéral dans leur croissance et de la reconnaissance que ces commissions font constamment face à des coûts additionnels dans l'exécution de leur mandat. Ces coûts additionnels semblent découler de l'enjeu fondamental auquel sont confrontées les commissions scolaires minoritaires. Comme il a déjà été mentionné, le défi fondamental des commissions ou conseils scolaires minoritaires consiste à :

*« offrir une éducation de qualité relativement égale à celle de la majorité, dans un environnement où l'absence d'une masse critique se combine à des problématiques propres à un environnement minoritaire, pour entraîner systématiquement des coûts d'opération plus élevés ».*

L'évaluation conclut que la stabilité des commissions scolaires ne saurait être assurée sans l'appui continu des gouvernements fédéral et provinciaux et que la capacité de ceux-ci de déterminer, de quantifier et de financer les défis additionnels jouera un rôle important dans la stabilité à long terme des commissions scolaires minoritaires.

#### **4.2.6 Services adaptés à la culture**

Des répondants clés ont mentionné que des tests normalisés ont été adaptés pour tenir compte de la culture, mais qu'aucun test n'a été conçu spécifiquement à l'intention des élèves autochtones. Toutefois, ces répondants croient que les compétences et la sensibilité des spécialistes est plus importante que les tests adaptés. Ils ont aussi mentionné la possibilité que des élèves soient identifiés de façon erronée comme ayant des besoins spéciaux en raison de différences culturelles.

#### **4.2.7 Formation des enseignants**

Les plans du PES devaient servir à promouvoir le perfectionnement professionnel du personnel scolaire, à augmenter le nombre d'enseignants et de paraprofessionnels dans les écoles des Premières nations dont les besoins spéciaux sont officiellement reconnus par la province.

Il y a eu une augmentation du nombre d'enseignants certifiés ou qualifiés en matière d'éducation spéciale, mais il n'est pas possible d'évaluer si cette augmentation est suffisante.

Les Rapports annuels indiquent aussi que plusieurs séances de formation ont été offertes mais qu'il n'y a pas d'information concernant leur succès. De façon anecdotique, il semble qu'au sein des écoles on soit davantage conscient de la nécessité d'avoir des plans d'éducation individuels. Selon les répondants clés, les plans se sont améliorés au fil du temps et il y a plus d'échange d'information et de réseautage entre les enseignants et entre les écoles. À la suite d'observations et de tests, certains organismes ont noté une amélioration pour ce qui est de l'assiduité, du comportement et du rendement scolaire des élèves.

Toutefois, les intervenants rapportent toujours des écarts sur le plan de la capacité des écoles ainsi que des besoins pressants de perfectionnement professionnel et de formation à l'intention des enseignants et des paraprofessionnels; et, selon plusieurs éducateurs interviewés, cette formation des enseignants devrait mieux prendre en compte l'éducation spéciale. Plusieurs d'entre eux ont aussi signalé des problèmes quant au maintien en poste de personnel qualifié ou formé.

Une observation du Conseil des ministres de l'Éducation (Canada) concernant le besoin urgent de perfectionnement professionnel s'avère juste dans le cas des écoles desservant les élèves des Premières nations :

*...la plus grande responsabilité pour la mise en œuvre de la politique sur l'éducation inclusive incombe aux enseignants, ce qui suppose de leur part considérablement plus de temps, d'attention et de souplesse.*

*Parce qu'il peut y avoir des élèves ayant des besoins spéciaux dans toutes les salles de classe, les commissions et les autorités scolaires ont comme défi d'offrir à ces élèves et à ces enseignants une planification et un soutien de sorte que la diversité des élèves soit valorisée, que ceux-ci réalisent leur plein potentiel et que les enseignants aient le soutien dont ils ont besoin; à cet égard, le perfectionnement professionnel est essentiel<sup>32</sup>.*

[TRADUCTION]

#### **4.2.8 Participation parentale et aide communautaire**

De façon anecdotique, il y a des indices que les familles et communautés des Premières nations sont de plus en plus sensibilisées à la question de l'éducation spéciale en général et aux besoins des élèves en matière d'éducation spéciale. Cette sensibilisation devrait s'accroître puisque que les ORGPN multiplient leurs efforts de sensibilisation communautaire et que les écoles tiennent avec les parents et les aînés des discussions à propos des plans d'éducation individuels à l'intention des élèves qui en ont besoin.

Selon plusieurs éducateurs avec lesquels les spécialistes de l'évaluation ont parlé, le soutien parental et la participation communautaire sont essentielles à l'amélioration de la situation des élèves des Premières nations ayant des besoins d'éducation spéciale à coûts élevés. Plusieurs ont signalé qu'ils prennent des mesures pour encourager cette participation et qu'ils constatent une meilleure participation parentale; mais ils ont aussi mentionné les difficultés qu'ils éprouvent encore à encourager le soutien familial et à changer les attitudes envers l'éducation et les handicaps.

Selon les Rapports annuels du PES pour 2005-2006, la proportion d'écoles rapportant une participation parentale aux consultations variait de 73 % et 78 % respectivement en C.-B. et en Saskatchewan, à 98 % et 100 % au Manitoba et dans l'Atlantique. La proportion d'écoles rapportant une participation à l'élaboration des plans d'éducation individuels variait de 79 % en Saskatchewan et 80 % en C.-B., à plus de 90 % pour les écoles dans la plupart des autres régions (Nota : les données d'ensemble du Rapport annuel indiquent qu'aucun parent au Québec n'a participé à l'élaboration de plans d'éducation individuels; toutefois, un examen des rapports soumis par deux ORGPN indique que toutes les écoles, y compris celles du Québec, ont rapporté une participation parentale à cet égard).

---

<sup>32</sup> Conseil des ministres de l'Éducation (Canada), (2004), *Quality Education for All Young People: Challenges, Trends and Priorities: Report of Canada*, en anglais seulement, préparé en réponse au Sondage international en préparation à la quarante-septième session de la Conférence internationale sur l'éducation, Genève, 8 au 11 septembre 2004, (<http://www.cmec.ca/international/publications.fr.stm>).

Étant donné que le choix de réponses proposées dans le formulaire du Rapport annuel ne permet pas de réponses autres qu'un simple oui ou non, il est difficile de savoir dans quelle mesure les parents participent dans une école donnée ou dans quelle mesure cette participation s'accroît au fil du temps.

#### **4.2.9 Résultats de l'apprentissage des élèves de l'ESCE**

AINC a fait des efforts pour recueillir de l'information sur les progrès des élèves au niveau national à l'aide des rapports annuels. Cependant, les activités d'évaluation de rendement ont été limitées puisqu'au lieu de mettre l'accent sur les résultats, elles recherchaient plutôt à savoir si les objectifs des plans d'éducation individuel ont été atteints ou non, et ce, sur le niveau individuel et sur les résultats ponctuels (d'année en année) plutôt qu'à long terme (p. ex. progrès individuels/progression dans les niveaux, suivi des cohortes). De plus, en raison des variations dans le questionnaire des rapports annuels, l'information recueillie ne peut être comparée dans le temps.

Par ailleurs, l'étude d'évaluation a relevé des exemples d'efforts réalisés par les Premières nations au niveau régional pour recueillir des renseignements pertinents et détaillés sur les résultats scolaires des étudiants. Ceci comprend, par exemple, un projet pilote, connu en tant que le *Student Outcome Rubric*, initiative du Protocole de l'Ouest et du Nord canadiens (PONC) qui implique la Fédération des Nations indiennes de la Saskatchewan, Saskatchewan Learning et Éducation et Formation professionnelle Manitoba<sup>33</sup>. En Nouvelle-Écosse, la Politique sur l'éducation spéciale des Mi'kmaq Kina'matenewey indique que leur intérêt pour cette approche résulte en partie de sa cohérence avec l'approche provincial pour examiner les résultats scolaires des étudiants. En Colombie-Britannique, les rapports annuels des AEPN/CEPN indiquent que de nombreuses sources d'information ont été utilisées pour rendre compte des résultats scolaires des étudiants (de même que des tests et des évaluations standardisés, des dossiers scolaires et des informations empiriques) et ce, grâce à différentes mesures (p.ex. performance académique, amélioration de la présence aux cours, amélioration du comportement, développement de l'enfant), ainsi que pour mesurer d'autres types de résultats tel que l'amélioration de la sensibilisation de la communauté, l'implication des parents et la capacité de l'école.

### **5 Suivi du rendement**

Comme signalé ci-dessus, le Ministère dispose de deux principales sources de données sur le Programme d'éducation spéciale, soit l'état nominatif et les Rapports annuels sur le PES<sup>34</sup>.

---

<sup>33</sup> Selon les autorités des Premières nations, le rapport final du projet pilote recommande que le « Rubric » soit implanter au niveau national pour le Programme d'éducation spéciale.

<sup>34</sup> Les conditions du PES ont été approuvées avant l'achèvement du Plan d'action en matière d'éducation 2005 du MAINC et, par conséquent, elles ne font pas référence au Portail d'information sur l'éducation (PIE) qui donnait suite à ce plan. Le PIE réunit des données de trois sources : 1) l'état nominatif informatisé; 2) le Système national d'information sur l'éducation postsecondaire; et 3) le

## 5.1 État nominatif

L'état nominatif informatisé est une base de données dans laquelle sont consignées, dans le cadre d'un recensement annuel (30 septembre de chaque année scolaire), les renseignements de base concernant les élèves et les services reçus. En général, le Ministère utilise ces renseignements en appui au financement des programmes et à la gouvernance, plus précisément pour : surveiller les activités financées en vertu du programme d'éducation; satisfaire aux exigences en matière de rapports et de reddition de comptes; et élaborer et évaluer des propositions de politiques, de programmes et de financement<sup>35</sup>.

Les lignes directrices du Programme national d'éducation spéciale (2006) prévoient que les bénéficiaires (c.-à-d. les organismes qui fournissent les listes nominatives) doivent démontrer l'admissibilité d'un élève à être inscrit dans l'état nominatif avant de devenir admissible au financement.

Pour être inscrit dans l'état nominatif, l'élève doit<sup>36</sup> :

- être inscrit et fréquenter une école fédérale, provinciale, exploitée par une bande, ou reconnue par la province dans laquelle elle est située;
- être âgé de 4 à 21 ans (ou selon l'échelle d'âge admissible pour l'aide éducative aux niveaux primaire et secondaire dans la province de résidence) au 31 décembre de l'année scolaire durant laquelle l'aide financière est demandée, ou être un élève d'un autre groupe d'âge qui fait actuellement l'objet d'un financement d'AINC pour l'éducation de niveau primaire ou secondaire;
- être un résident ordinaire d'une réserve – ce qui veut dire que la personne réside habituellement à une adresse dans une réserve, ou est un enfant en garde partagée qui réside la plupart du temps dans une réserve, ou habite dans la réserve et n'a pas de domicile habituel ailleurs. Les élèves qui retournent habiter avec leurs parents, leurs tuteurs ou leurs fournisseurs de soins dans une réserve sont toujours considérés comme des résidents habituels des réserves, même s'ils fréquentent l'école ou ont un emploi d'été. Dans ce contexte, les réserves sont réputées inclure les terres réservées à l'utilisation et à l'occupation d'une bande indienne, y compris toutes les autres terres de la Couronne que AINC reconnaît comme peuplement de la bande indienne dans laquelle réside l'élève.

---

Système d'inscription des Indiens, et il permet de présenter des rapports sur les données d'ensemble d'une série prédéfinie d'indicateurs en matière d'éducation. De plus, un Système de suivi de l'éducation permet l'analyse longitudinale d'une cohorte d'élèves en suivant leurs progrès au sein du système d'éducation d'année en année.

<sup>35</sup> Tiré de : MAINC, 2000, Direction de la gestion de l'information ministérielle, N° 4, juin 2000, ([http://198.103.254.27/pr/pub/dmgt/bu4\\_f.html](http://198.103.254.27/pr/pub/dmgt/bu4_f.html))

<sup>36</sup> L'élève non inscrit qui vit habituellement sur une terre de réserve n'est pas admissible au financement.

L'état nominatif fait le suivi du nombre d'élèves des Premières nations recevant une éducation spéciale à coûts élevés qui vivent dans des réserves, des écoles qu'ils fréquentent (provinciales, opérées par des bandes, privées, fédérales) et de leur communauté. Les conditions du PES prévoient que la liste nominale doit également assurer le suivi des coûts liés aux services d'ESCE qui sont prévus dans les plans d'éducation individuels, conformément aux lignes directrices relatives aux sommes maximales payables.

## 5.2 Rapports annuels

Les Rapports annuels sont de longs questionnaires que doivent remplir tous les ORGPN et écoles qui ont reçu un financement dans le cadre du PES. Depuis la mise en branle du PES, plusieurs versions des formulaires ont été diffusées. (La première version (2002) et la version révisée (2006) des *Directives nationales concernant le programme* ne comportaient que deux de ces variantes.)

Dans le *Guide de présentation des rapports des bénéficiaires 2007-2008 - Modèle national* d'AINC, on indique le 1<sup>er</sup> mai comme date de recensement. Aucune date n'est précisée toutefois dans les *Lignes directrices du programme national*; on parle plutôt d'une date de présentation des rapports. Cette date a changé au fil du temps. En ce moment, tous les rapports doivent être soumis avant la fin de juillet. Cela signifie que les données sur les étudiants qui reçoivent une éducation spéciale à coûts élevés doivent être (et sont) recueillies par les écoles à différentes périodes pendant l'année.

Les rapports visent à justifier l'octroi par le gouvernement d'un financement additionnel pour la prestation de services d'éducation spéciale à coûts élevés (selon l'une des versions du formulaire : « AINC s'adressera de nouveau au Cabinet pour demander une augmentation des fonds alloués à la prestation de services pour les enfants ayant des besoins spéciaux qui seraient au moins équivalents à ceux qu'offrent les provinces. En appui à cette demande, on a inséré les données suivantes :... »).

Les formulaires servent également à : identifier les élèves qui ont reçu des services, ceux qui ont été évalués et ceux qui possèdent un plan d'éducation individuel (PEI), à mesurer les résultats obtenus (en atteignant les objectifs fixés dans le PEI), à assurer le suivi des services fournis (aux étudiants et aux écoles) et à cerner les enjeux opérationnels (notamment en ce qui a trait aux écoles ayant établi des politiques sur l'éducation spécialisée, à la fréquence à laquelle les écoles examinent les plans d'éducation individuels et aux façons d'encourager la participation des parents et des prestataires de services).

L'une des versions antérieures à la version révisée en profondeur (2006) du Rapport annuel des ORGPN comportait plus de 180 questions, qui étaient difficiles à comprendre et qui exigeaient énormément de temps pour y répondre<sup>37</sup>.

L'une de ces questions porte, d'une part, sur le nombre d'élèves dont le nom figurait et ne figurait pas dans le Rapport sur l'état nominatif du mois de septembre précédent, et, d'autre part, sur le nombre d'élèves inscrits et non inscrits au programme d'ESCE dont le nom figurait ou ne figurait pas dans l'état nominatif, sans toutefois demander d'expliquer les variantes.

À une autre question, il faut donner les raisons pour lesquelles des services n'ont pas été fournis aux élèves inscrits au programme d'ESCE; une liste de neuf raisons possibles est offerte, dont le « Financement pour embaucher du personnel (p. ex. des aides-enseignants, des enseignants). Par ailleurs, on demande d'estimer le coût d'un financement additionnel nécessaire pour combler les lacunes. Dans son rapport de 2005-2006, un ORGPN a indiqué que certains de ses besoins n'avaient pas été comblés (cet organisme a donné comme l'une des premières raisons : « Aucun financement n'est accordé aux ORG pour l'embauche de personnel de soutien, d'adjoints de direction, d'analystes de données, de fournisseurs de services spécialisés à coûts élevés [psychologues, orthophonistes] »).

Selon les Rapports annuels de 2006 des ORGPN et écoles participant au PES, des efforts ont été déployés en vue de rationaliser les formulaires pour les adapter au modèle d'intervention dans la prestation des services. Toutefois, le rapport des ORGPN comportait toujours plus de 130 questions (incluant les sous-questions) dont bon nombre desquelles semblaient toujours manquer de clarté, être redondantes et nécessiter beaucoup de temps pour y répondre. Réfléchissez aux 18 questions ci-dessous, qui portent sur l'identification et le soutien des élèves qui ont besoin d'une éducation spéciale à coûts élevés, d'être évalués et d'avoir un plan d'éducation individuel :

- Combien d'élèves admissibles dans les écoles REÇOIVENT des services d'éducation spécialisée grâce aux fonds du PES? (Q 1a)
- Combien d'élèves admissibles dans les écoles qui reçoivent des services d'éducation spécialisée grâce aux fonds du PES ONT UN PEI? (Q 1b)
- Combien d'élèves admissibles dans les écoles NE REÇOIVENT PAS de services d'éducation spécialisée grâce aux fonds du PES? (Q 2a)
- Combien d'élèves admissibles dans les écoles qui NE REÇOIVENT PAS de services d'éducation spécialisée grâce aux fonds du PES ont un PEI? (Q 2b)
- Combien d'élèves admissibles dans les écoles ont été IDENTIFIÉS, APRÈS AVOIR ÉTÉ ÉVALUÉS DE FAÇON FORMELLE, comme ayant besoin d'une ESCE? (Q 3)
- Combien d'élèves admissibles dans les écoles ont été IDENTIFIÉS, APRÈS AVOIR ÉTÉ ÉVALUÉS DE FAÇON INFORMELLE, comme ayant besoin d'une ESCE? (Q 4)

---

<sup>37</sup> La présente discussion se fonde sur un examen de l'un des trois formulaires utilisés par les ORGPN pour présenter le rapport sur les activités entreprises dans le cadre du PES en 2005-2006.

- Combien d'élèves ont été RÉFÉRÉS pour être évalués de façon formelle au cours de l'année scolaire? (Nombre de réévaluations, nombre de nouveaux cas) (Q 5)
- Combien d'élèves ont ÉTÉ ÉVALUÉS DE FAÇON FORMELLE au cours de l'année scolaire? (Nombre de réévaluations, nombre de nouveaux cas) (Q 6)
- Combien d'élèves AYANT ÉTÉ ÉVALUÉS DE FAÇON FORMELLE au cours de l'année scolaire ont été IDENTIFIÉS comme ayant besoin d'une ESCE? (Nombre de réévaluations, nombre de nouveaux cas) (Q 7)
- Combien d'élèves ont été IDENTIFIÉS, DE FAÇON INFORMELLE au cours de l'année scolaire comme ayant besoin d'une ESCE? (Q 8)
- Combien d'élèves identifiés comme ayant besoin d'une ESCE et qui sont admissibles à recevoir des services grâce aux fonds du PES N'ONT VU AUCUN DE LEURS BESOINS SATISFAITS? (Q 28)
- Combien d'élèves identifiés comme ayant besoin d'une ESCE et qui sont admissibles à recevoir des services grâce aux fonds du PES ONT VU LEURS BESOINS SATISFAITS EN PARTIE? (Q29)
- Combien d'élèves qui ont besoin d'une ESCE fréquentent l'école mais NE SONT PAS ADMISSIBLES à recevoir des services dans le cadre du PES? (30)
- Des élèves identifiés aux questions 28 et 29 [MAIS NON À LA QUESTION 30], combien :
  - ont été évalués par un spécialiste?
  - ont été évalués après avoir été observés ou présélectionnés par un enseignant?
  - ont reçu un diagnostic médical?
  - N'ONT PAS été évalués? Autre (précisez)? (Q 31).

D'autres parties du questionnaire actuel sont également problématiques. Les questions portant sur la formation donnent peu d'indice sur le nombre de prestations de services liés au perfectionnement professionnel ainsi que sur leur étendue et les progrès réalisés grâce à eux. Une des questions porte, par exemple, sur le nombre d'enseignants qui participent à au moins une activité d'éducation spécialisée au cours de l'année (Q 15). Parmi l'éventail des activités possibles figurent le coaching/mentorat pour préparer les élèves à suivre des cours universitaires ou collégiaux, des ateliers, la formation en classe et des conférences.

Bien que l'on s'attendait à ce que la version de 2006 des Rapports annuels sur le PES ( qui ne sont pas entièrement compatibles avec les versions précédentes) soit utilisée pour la première fois pour présenter le rapport sur le Programme pour l'année 2006-2007, plusieurs établissements ont utilisé ce formulaire pour présenter leur rapport sur les activités qui s'étaient déroulées au cours de l'année 2005-2006 (quelque 88 ou 21 % de l'ensemble des rapports soumis pour l'année 2005-2006 ont été présentés à l'aide des formulaires de 2006-2007). Le seul ORGPN qui a soumis le mauvais modèle a indiqué que les données compilées dans son rapport devaient être examinées avec prudence, d'une part parce qu'il s'agissait de leur premier rapport annuel sur le PES (ils avaient utilisé un média substitut auparavant) et, d'autre part, parce qu'il avait eu du mal à comprendre les questions sur le rapport. L'utilisation de mauvais formulaires aux fins de rapport pour l'année 2005-2006 a été remarquée à l'Administration centrale d'AINC au début de 2007 (Les données présentées dans les rapports annuels sont compilées à Ottawa plusieurs mois après la date d'échéance de présentation des rapports aux bureaux régionaux).

Au cours de l'évaluation, bon nombre d'interlocuteurs ont signalé qu'il leur avait été difficile de préparer leurs rapports sans être préoccupés par ce qu'ils y indiquaient. Parmi ces préoccupations, notons la diffusion inégale des renseignements, le non-regroupement des sections sur les commentaires et la non-disponibilité d'un média électronique qui a rendu difficile l'examen minutieux – sans oublier les modifications apportées constamment aux questions des rapports au fil des ans.

On a demandé aux évaluateurs d'indiquer si AINC obtenait, évaluait et diffusait la bonne information. Bien que des employés de la Direction générale de l'éducation indique que des mesures sont mises en œuvre en ce moment pour assurer un meilleur suivi des rapports qu'elle reçoit, selon les réponses reçues, il semble que beaucoup de renseignements soient exigés et recueillis au niveau national, mais que la plupart d'entre eux sont ni utiles ni utilisés.

Par ailleurs, l'évaluation a identifié des exemples d'efforts des Premières nations pour recueillir, faire le suivi et/ou rendre public de l'information et l'utiliser dans le cadre de prise de décision et améliorer les pratiques locales. Ceci comprend : le suivi électronique des plans d'éducation individuel, des plans de travail et des propositions axés sur les résultats, des activités d'évaluation externes, et ce, adopté dans différentes régions.

Le suivi sur l'état nominatif et les Rapports annuels ne permet pas d'obtenir des renseignements précis sur le nombre d'élèves des Premières nations vivant dans une réserve qui requièrent des services d'éducation spéciale à coûts élevés, ni de déterminer si ces élèves ont été évalués, ont besoin de recevoir des services d'éducation spéciale à coûts élevés, ont un plan d'éducation individuel ou dans quelle mesure ce plan est mis en œuvre.

Il y a également un manque de renseignements fiables sur la question de savoir si les services d'ESCE fournis grâce aux fonds du PES ont amélioré le sort des élèves. On met davantage l'accent sur le suivi des dépenses et des résultats plutôt que sur l'efficacité des services offerts aux enseignants et aux écoles et sur la situation des élèves<sup>38</sup>. (Les directions générales de l'Éducation et des Finances assurent le suivi des dépenses liées au PES. Parce que des conditions spéciales concernant le financement prévoient que le Ministère doit remettre chaque année au Conseil du Trésor les fonds du PES non utilisés, le Ministère transfère les surplus d'une région à l'autre au fur et à mesure que l'année s'écoule).

---

<sup>38</sup> Selon un rapport publié en 2005 par la Direction générale de la gestion de l'information du MAINC et intitulé « *Transforming INAC's Data Collection and Reporting* », la collecte de données n'avait pas été effectuée pour atteindre des objectifs de mesure du rendement; les rapports des ORGPN et des écoles n'étaient pas présentés en temps opportun, étaient incomplets ou inefficaces; et l'on recommandait que... à moins que les données soient utilisées et partagées dans le but d'améliorer le programme, elles ne devraient pas être recueillies. » [TRADUCTION]

Afin de mieux évaluer la bonne exécution et l'efficacité du programme, les renseignements sur le rendement doivent être recueillis en demandant aux bénéficiaires de répondre aux cinq questions générales suivantes :

- Le programme rejoint-il les élèves qui doivent être rejoints?
- Le programme permet-il d'offrir les services dont ces élèves ont besoin?
- Le programme améliore-t-il la vie et les résultats scolaires de ces élèves?
- Le programme permet-il de mettre en place l'infrastructure requise pour satisfaire aux besoins des enseignants qui œuvrent auprès de ces élèves?
- Le programme permet-il de sensibiliser les communautés sur la nécessité de prévenir les handicaps lorsque ceux-ci peuvent l'être?

La révision des formulaires de rapport s'impose de façon urgente. Un tel exercice pourrait améliorer la base de données du Ministère **et** alléger le fardeau des bénéficiaires du financement.

Muni des outils de collecte de données appropriés, le Ministère pourrait même évaluer la rentabilité de ses programmes dans différentes régions et comparer les services d'éducation spécialisée financés par AINC et ceux fournis par les provinces.

On devrait porter une attention toute particulière à cette question dans le cadre de l'exercice de présentation de rapports intelligents actuellement mené par le sous-ministre adjoint Neil Yeates.

## ***6 Le financement du PES devrait-il conserver son caractère spécial?***

Selon les informations recueillies dans le cadre d'entrevues d'information clés et à la lumière de l'examen des documents relatifs au programme, quel que soit le niveau d'intégration assuré en faisant suivre le programme régulier de la maternelle à la 12<sup>e</sup> année, le PES devrait, à l'heure actuelle, continuer de recevoir un financement distinct de celui accordé par les autorités scolaires élémentaires et secondaires.

Un certain nombre de Premières nations souhaiteraient que l'éducation spéciale à coûts élevés fasse partie intégrante du financement pour leurs écoles (voir notamment CEPN, 2006 : 43). La plupart des personnes interviewées ont toutefois indiqué qu'un budget protégé, tel qu'il est alloué par l'entremise du PES, est très avantageux en ce sens qu'il garantit que le financement en question a appuyé particulièrement des programmes et services d'éducation spécialisée, tout en répondant aux besoins.

Si on devait intégrer le PES au programme d'éducation régulière, on devra s'assurer de porter une attention particulière au maintien des conditions et des processus de financement (tout en les surveillant et en les revoyant), afin d'identifier clairement les fonds alloués au PES, d'en assurer le suivi et de s'assurer qu'ils ne sont utilisés qu'aux fins de mise en œuvre de programmes et de services d'éducation spécialisée.

Les Premières nations et AINC ne savent pas encore combien d'élèves ont besoin d'une éducation spéciale à coûts élevés ni les coûts qui y sont liés. Le financement par le Ministère des programmes d'enseignement élémentaire et secondaire est établi en fonction du nombre d'élèves, et les augmentations annuelles sont plafonnées à 2 %. Si le nombre d'enfants des Premières nations ayant besoin d'une éducation spéciale à coûts élevés continuait d'augmenter, c'est-à-dire que leur proportion par rapport à l'ensemble des élèves qui fréquentent l'école deviendrait plus importante, l'augmentation annuelle de 2 % des fonds alloués pour tous les programmes d'enseignement de la maternelle à la 12<sup>e</sup> année ne seraient pas suffisants pour que l'on puisse offrir les services d'éducation spécialisée dont on a besoin. De plus, étant donné qu'un trop grand nombre d'élèves qui ont besoin d'une éducation spéciale à coûts élevés fréquentent les écoles des Premières nations et vu les répercussions que cela entraîne sur les programmes réguliers de la maternelle à la 12<sup>e</sup> année, on devrait mettre en place un processus qui permette de déterminer la façon de financer l'éducation spécialisée en fonction des besoins. Quels que soient les processus de contrôle financier mis en place, ils devraient comprendre une bonne procédure de présentation de rapports.

Vu l'éventail et la complexité des activités qui devront être financées à cette fin, de tels rapports seront indispensables pour s'assurer que AINC et les ORGPN sont en mesure d'évaluer l'optimisation des ressources et la rentabilité du financement de l'éducation spécialisée des Premières nations dans le futur.

## ***PARTIE III : CONCLUSIONS, RECOMMANDATIONS ET RÉPONSE DE LA DIRECTION / PLAN D'ACTION***

### **7 Conclusions**

L'étendue des besoins en matière de services et de programmes d'éducation spéciale à coûts élevés des élèves des Premières nations qui vivent dans une réserve n'est pas encore connue; toutefois, selon une recherche, les besoins sont nettement supérieurs à ceux de l'ensemble des élèves.

En 2006-2007, 12 % de tous les élèves inscrits dans l'état nominatif participaient à des programmes d'éducation spéciale à coûts élevés financés par AINC et recevaient des services par l'entremise de ces programmes, ce qui représente 7 % de plus par rapport à l'ensemble des élèves en 2002-2003. Bref, le rapport faisait état qu'au cours de l'année 2006-2007, plus de 5 000 élèves de plus (12 730) qu'en 2002-2003 (7 596) avaient besoin d'une éducation spéciale à coûts élevés.

Toutefois, selon les résultats de l'évaluation, l'état nominatif et les Rapports annuels sur le PES ne reflètent pas fidèlement le nombre d'élèves qui ont reçu des services. Pour plusieurs régions, on note un grand nombre d'écarts importants quant au nombre d'élèves dont le nom figure dans l'état nominatif et dans les Rapports annuels sur le Programme. L'évaluation a permis d'identifier plusieurs centaines d'élèves dans une province dont le nom n'apparaissait ni dans l'état nominatif ni dans les Rapports annuels mais pour qui un financement avait été assuré.

La capacité du Ministère de cerner, d'analyser et de suivre l'évolution des tendances au niveau national en ce qui a trait à l'éducation spécialisée des Premières nations est par ailleurs limitée en raison du manque de sources de données secondaires et de recherches sur les élèves des Premières nations vivant dans une réserve qui ont un handicap et qui ont besoin de recevoir une éducation spécialisée.

Tous les étudiants nécessitant ou recevant des services n'ont pas été évalués et/ou diagnostiqués comme ayant des besoins spécialisés à coûts élevés. Il est également impossible de déterminer quelle proportion d'entre eux a un plan d'éducation individuel, bénéficie des services d'un diagnosticien ou reçoit une éducation spécialisée. Les entrevues ont permis de réaliser qu'on accusait des retards dans les évaluations, particulièrement dans les régions plus isolées parce qu'il était très difficile de trouver des spécialistes pour les effectuer, et que, lorsque des plans d'éducation individuels pour les élèves avaient été élaborés, un certain nombre d'écoles devaient relever tout un défi pour fournir les services qui y étaient recommandés, tout en questionnant la qualité de l'évaluation que celle-ci suscite.

Selon l'information reçue, de plus en plus d'écoles et d'enseignants sont de plus en plus capables d'identifier les élèves qui ont besoin d'une éducation spéciale à coûts élevés et de travailler auprès d'eux, et il en est de même pour les organismes régionaux de gestion des

Premières nations pour ce qui est d'offrir soutien et appui aux écoles et aux enseignants. On a fait également mention que les communautés des Premières nations étaient davantage sensibilisées à l'importance que revêt l'éducation spécialisée et à la nécessité d'en accroître le financement.

Toutefois, alors que cette étude d'évaluation indique que les Premières nations de différentes régions prennent des initiatives pour recueillir, rendre compte sur les résultats et/ou ont réalisés des efforts pour identifier ou mieux comprendre le sort réservé aux élèves, il n'existe pas au niveau national un système qui permet de saisir cette information. Notre analyse nous permet de déduire que le meilleur système de collecte de données sur le PES est celui que l'on utilise pour contrôler les dépenses et qui vise à assurer le respect des exigences en matière de financement spécial. Selon le nombre d'élèves indiqué dans les Rapports annuels et l'état nominatif, les dépenses par élève varient considérablement d'une région à l'autre et diffèrent également selon la base de données consultée. Plusieurs preuves indiquent que les Premières nations de différentes régions ont développé des outils et des processus pour améliorer la reddition de comptes et les connaissances sur l'éducation spéciale et que quelque unes de ces pratiques vont au-delà des frontières régionales.

Toutefois, malgré les efforts d'instaurer un système de reddition de compte national pour PES, il n'y a aucune preuve de l'existence d'une assurance de la qualité, d'une attention portée sur la rigueur et d'une intégrité des données, particulièrement en ce qui concerne la cueillette de données comparatives effectuée sur douze mois.

Selon les données disponibles, le nombre d'élèves admissibles qui doivent participer aux programmes et recevoir des services d'éducation spéciale à coûts élevés demeurera élevé. Cela est attribuable en partie au profil démographique des communautés des Premières nations, au sein desquelles les enfants et les jeunes devraient représenter une très forte proportion de la population. Or, toujours selon l'information dont on dispose, les activités de prévention et d'intervention précoce permettent de réduire les handicaps évitables et d'améliorer la situation des élèves au fil des ans.

Si le Ministère n'a pas une idée précise du nombre d'élèves qui ont besoin d'une éducation spéciale à coûts élevés et des coûts liés à la prestation des services s'y rapportant et s'il n'accorde pas la priorité à la qualité de la prestation des services (p. ex., des interventions précoces efficaces, un nombre d'enseignants suffisant et l'engagement de la famille), avec le temps, cet aspect du programme continuera de miner la mise en œuvre de programmes à l'intention des Premières nations dans son ensemble.

## **8 Recommandations**

1. Simplifier les exigences en matière de rapport en demandant de répondre aux cinq questions principales suivantes :
  - Le programme rejoint-il les élèves qui doivent être rejoints?
  - Le programme permet-il d'offrir les services dont ces élèves ont besoin?
  - Le programme améliore-t-il la vie et les résultats scolaires de ces élèves?

- Le programme permet-il de mettre en place l'infrastructure requise pour satisfaire aux besoins des enseignants qui œuvrent auprès de ces élèves?
  - Le programme permet-il de sensibiliser les communautés sur la nécessité de prévenir les incapacités lorsque celles-ci peuvent l'être?
2. S'assurer que toutes les données que doivent fournir tous les bénéficiaires du financement sont cohérentes et appropriées pour satisfaire aux exigences en matière de mesure de rendement.
  3. S'assurer que le financement est utilisé uniquement à des fins de prestation de services dans le cadre du programme d'ESCE et que des processus sont mis en place pour mieux comprendre l'importance de la demande et les coûts qui y sont liés.
  4. Renforcer la formation et mettre en valeur le potentiel du personnel des écoles des Premières nations.
  5. Continuer de soutenir des processus qui permettront des économies d'échelle et encourageront l'innovation et le partage des services.
  6. Appuyer le déroulement d'activités de prévention et d'intervention précoce dans les écoles et encourager le déploiement d'efforts additionnels, dans plusieurs secteurs à la fois et à plus long terme, afin de réduire et de prévenir les incapacités dans les réserves au fil des ans.

**NOTE :**

*Durant la réunion du Comité de vérification et d'évaluation, le 19 décembre 2007, des discussions sur le Plan d'action et son échéancier ont fait ressortir l'importance d'assurer un rapport entre toute élaboration de politique sur l'éducation et, en particulier, les autres évaluations et CGRR. La collecte des données et les rapports afférents doivent répondre — avec cohérence — aux exigences d'une approche stratégique globale qui tient compte des répercussions des programmes individuels (tels que celui de l'éducation spéciale) sur l'ensemble complet de politiques qu'AINC envisage maintenant. À la lumière de ce qui précède, la présidence a demandé qu'on fasse le point sur le Plan d'action au cours de la première réunion d'automne du Comité. Voici donc cette mise à jour.*

**9 Réponse de la direction / Plan d'action**

**Nom du projet :** Évaluation formative du Programme d'éducation spéciale  
**Programme/Projet :** 05/15  
**Région ou Secteur :** Politiques socio-économiques et opérations régionales

Recommandations	Mesures	Gestionnaire responsable (Titre)	Date de mise en œuvre prévue
<p>1. Simplifier les exigences en matière de présentation de rapport en demandant aux bénéficiaires de répondre aux cinq principales questions suivantes :</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Le programme rejoint-il les élèves qui doivent être rejoints?</li><li>• Le programme permet-il d'offrir les services dont ces élèves ont besoin?</li><li>• Le programme améliore-t-il la vie et les résultats scolaires de ces élèves?</li><li>• Le programme permet-il de mettre en place l'infrastructure requise pour satisfaire aux besoins des enseignants qui œuvrent auprès de ces élèves?</li><li>• Le programme permet-il de sensibiliser les communautés sur la nécessité de prévenir les</li></ul>	<p>En collaboration avec les régions et les Premières nations, l'AC d'AINC reverra les exigences en matière de rapport qui seront formulées dans une nouvelle stratégie de mesure de rendement visant les programmes et services d'éducation.</p> <p>Les principes de l'initiative de présentation de rapports intelligents menée par le Ministère seront appliqués dans le cadre de cet exercice.</p>	Directeur général, Direction générale de l'éducation, Politiques socio-économiques et opérations régionales	Travail en cours  Rapport d'étape : décembre 2008

Recommandations	Mesures	Gestionnaire responsable (Titre)	Date de mise en œuvre prévue
incapacités lorsque celles-ci peuvent l'être?			
2. S'assurer que toutes les données que doivent fournir les bénéficiaires du financement sont cohérentes et appropriées pour satisfaire aux exigences en matière de mesure de rendement.	De concert avec les régions, les provinces et les Premières nations, AINC recueillera des données cohérentes et exactes pour satisfaire aux exigences en matière de mesure de rendement.  AINC (AC) participera à l'initiative de présentation de rapports intelligents.	Directeur général, Direction générale de l'éducation, Politiques socio-économiques et opérations régionales	Janvier 2008
3. S'assurer que le financement est utilisé uniquement à des fins de prestation de services dans le cadre du programme d'ESCE et que des processus sont mis en place pour mieux comprendre l'importance de la demande et les coûts qui y sont liés.	En collaboration avec les régions, AINC évaluera les processus afin d'assurer l'établissement d'un lien plus précis entre le financement accordé aux régions et aux écoles et le nombre d'élèves qui reçoivent des services dans le cadre du programme d'ESCE. Des mécanismes de suivi seront créés afin de mieux comprendre l'importance de la demande et les coûts qui y sont liés.	Directeur général, Direction générale de l'éducation, Politiques socio-économiques et opérations régionales	Décembre 2008
4. Renforcer la formation et mettre en valeur le potentiel du personnel des écoles des Premières nations.	L'Administration centrale d'AINC travaillera de concert avec les régions et les ORGPN afin de renforcer la formation, l'accréditation et la mise en valeur du potentiel des enseignants des Premières nations et du personnel des écoles.	Directeur général, Direction générale de l'éducation, Politiques socio-économiques et opérations régionales	1 <sup>er</sup> avril 2009
5. Continuer de soutenir des processus qui permettront des économies d'échelle et encourageront le partage des services.	En collaboration avec les régions, les Premières nations et les autres partenaires, AINC s'emploiera à renforcer le soutien pour la réalisation d'économies d'échelle et encourager l'innovation et le partage des services.	Directeur général, Direction générale de l'éducation, Politiques socio-économiques et opérations régionales	Travail en cours  Rapport d'étape : décembre 2008
6. Appuyer le déroulement d'activités de prévention et d'intervention précoce dans les écoles et encourager le déploiement d'efforts additionnels, dans plusieurs	En collaboration avec les régions, les Premières nations et les autres partenaires, AINC s'emploiera à mieux appuyer les activités de prévention et	Directeur général, Direction générale de l'éducation, Politiques socio-économiques et opérations	1 <sup>er</sup> avril 2009

Recommandations	Mesures	Gestionnaire responsable (Titre)	Date de mise en œuvre prévue
secteurs à la fois et à plus long terme, afin de réduire et de prévenir les incapacités dans les réserves au fil des ans.	d'intervention précoce.	régionales	

J'approuve cette Réponse de la direction / ce Plan d'action

*Original signé par :*

Claire Dansereau  
 Sous-ministre adjointe principale  
 Politiques socio-économiques et Opérations régionales

Date : 14 décembre 2007

## ***Appendice A : Liste des acronymes***

<b>AC</b>	Administration centrale
<b>AEPN</b>	Association des écoles des Premières nations
<b>AF</b>	Année financière
<b>AINC</b>	Affaires indiennes et du Nord Canada
<b>APN</b>	Assemblée des Premières nations
<b>BTC</b>	Battlefords Tribal council
<b>BVGC</b>	Bureau du vérificateur général
<b>CCE</b>	Comité des chefs sur l'éducation
<b>CDEPN</b>	Conseil directeur de l'éducation des Premières nations
<b>CEPN</b>	Conseil en éducation des Premières nations
<b>CNIE</b>	Conseil national indien de l'éducation
<b>CSEF</b>	Center for Special Education Finance
<b>CT</b>	Conseil du Trésor
<b>E/S</b>	Élémentaire / Secondaire
<b>EN</b>	État nominatif
<b>EPLA</b>	Enquête sur la participation et les limitations d'activités
<b>ERL</b>	Enquête régionale longitudinale sur la santé des Premières nations
<b>ESCE</b>	Éducation spéciale à coûts élevés
<b>GCPA</b>	Grand conseil de Prince Albert
<b>ICEM</b>	Institut culturel et éducatif des Montagnais
<b>MFNERC</b>	Manitoba First Nations Education Resource Centre
<b>MK</b>	Mi'kmaw Kina'matnewey
<b>NBFNEII</b>	New Brunswick First Nations Education Initiative Incorporated
<b>ONSA</b>	Organisation nationale de la santé autochtone
<b>ORGPN</b>	Organisme régional de gestion de Première nation
<b>PES</b>	Programme d'éducation spéciale
<b>PONC</b>	Protocole de l'Ouest et du Nord canadiens
<b>RA</b>	Rapport annuel
<b>RHDSC</b>	Ressources humaines et Développement social Canada
<b>SAEE</b>	Society for the Advancement of Excellence in Education
<b>SVE</b>	Secteur de la vérification et de l'évaluation