

Rapport sur les résultats
du programme MEW

proactive
INFORMATION SERVICES INC.



Making
Education
Work

Publié en 2013 par
Proactive Information Services Inc.
101-478 avenue River
Suite 732
Winnipeg, Manitoba
R3L 0B3

Tel: 204-943-2370
www.proactive.mb.ca

Conception graphique: Kellett Copy Centres Ltd.

Les opinions exprimées dans ce document sont celles des auteurs et ne représentent pas les politiques officielles de la Fondation canadienne des bourses du millénaire ou d'autres agences ou organisations qui ont fourni un appui, financièrement ou autrement, pour ce projet.

Introduction

Making Education Work

Making Education Work (MEW) est un projet de recherche de cinq ans financé conjointement par le gouvernement du Manitoba et par la Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire.¹ Il vise les élèves du secondaire de six sites au Manitoba, dont trois écoles secondaires destinées aux Premières nations et trois écoles secondaires provinciales.

L'objectif général du projet était d'évaluer si un soutien et des services accrus au sein de l'école aideraient les élèves de la 10^e à la 12^e année à poursuivre leurs études, à répondre aux exigences concernant l'obtention d'un diplôme et à entreprendre des études postsecondaires. La mise en œuvre du programme a commencé pendant l'année scolaire 2006-2007 et concernait les élèves censés obtenir leur diplôme en 2009.

Le programme a été élaboré en partenariat avec les divisions scolaires et les collectivités autochtones locales. Il comprend une série de composantes communes :

- programme d'enseignement MEW avec contenu autochtone de la 10^e à la 12^e année;
- perfectionnement et orientation professionnels;
- tutorat et mentorat;
- développement culturel;
- activités relatives aux services communautaires;
- participation des parents;
- perfectionnement personnel.

Le poste de coordonnateur provincial du programme MEW a été établi par les partenaires du projet afin de superviser l'élaboration et la mise en œuvre du projet et de ses diverses composantes. Le poste a été essentiel pour assurer le lancement du projet, ainsi que l'élaboration des composantes communes et leur intégration dans le projet.

Sur chaque site, un enseignant participant au programme MEW a supervisé les activités et a joué un rôle de médiateur, de mentor, d'agent de liaison et de défenseur des intérêts des élèves et des parents.

L'enseignant du programme MEW a offert un soutien important dans le cadre de la composante de perfectionnement scolaire et professionnel du programme. Les enseignants du programme MEW ont vérifié la présence des élèves et suivi leurs progrès et leurs activités dans toutes les matières principales et dans les autres domaines. Chaque élève devait avoir un plan pédagogique personnalisé adapté à ses besoins et à ses aspirations. Les chercheurs ont visité des établissements postsecondaires.

L'enseignant du programme MEW a joué également un important rôle de mentor, même si d'autres personnes de l'école et de la collectivité ont agi également comme modèles de comportement (p. ex., dirigeants communautaires, aînés, parents, étudiants universitaires).

Sur chaque site, une salle de classe a été spécifiquement attribuée aux participants au programme MEW afin qu'ils aient un endroit où se retrouver, recevoir du soutien pédagogique, faire leurs devoirs et étudier. C'est également dans cette salle que le programme d'enseignement MEW a été offert et géré pendant les trois années complètes qu'il a duré. De plus, les élèves du programme MEW ont eu accès à près de 15 ordinateurs portatifs par site.

Les élèves devaient s'inscrire à tous les cours obligatoires et facultatifs. Un des cours facultatifs était le programme MEW qui devait durer trois ans et correspondre à trois crédits (six cours indépendants valant un demi-crédit par semestre). Le programme d'enseignement a été mis au point par les enseignants du programme MEW avec le coordonnateur provincial et un rédacteur de programmes en consultation avec les dirigeants communautaires, le personnel de l'école, les aînés et les organisations des Premières nations. Le contenu du programme MEW a été enseigné par l'enseignant attribué sur chaque site.

Le tutorat a été un aspect majeur du programme et les élèves en ont bénéficié à titre individuel au besoin. L'enseignant du programme MEW a aidé les élèves à faire leurs travaux et leurs devoirs ou à suivre leur programme d'études indépendant. Il a assisté également aux cours avec les élèves lorsque cela était nécessaire. De plus, le tutorat et le soutien par les pairs ont été offerts individuellement et dans le cadre de clubs de devoirs.

¹ La Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire a cessé ses activités en juin 2010, à la fin de son mandat de dix ans.

L'enseignant a aussi encouragé les élèves à participer à des activités parascolaires, à des sorties éducatives et à d'autres activités afin de favoriser leur développement individuel, de leur permettre d'acquérir des aptitudes à la vie quotidienne et d'améliorer leur estime de soi. Des fonds supplémentaires ont permis d'effectuer ces activités et de tenir des réunions annuelles concernant le programme MEW. De plus, on a abordé le perfectionnement professionnel par le biais d'une orientation à l'école et de sorties éducatives pour visiter des établissements postsecondaires.

L'aspect de développement culturel du programme MEW a été également une composante importante. L'identité autochtone des élèves devait être renforcée grâce à diverses activités et possibilités et à leur engagement par rapport au programme. La participation aux activités culturelles (p. ex., sueries, connaissances pratiques et symboliques entourant les tipis, musique et danse) a été encouragée, mais elle était strictement volontaire.

La composante des services communautaires visait à aider les élèves à acquérir des compétences en leadership, un sentiment d'appartenance à la collectivité et un sens de la citoyenneté ainsi qu'une connaissance des communautés autochtones au sein d'une société mondiale. L'intention était d'intégrer la programmation de l'école secondaire à la collectivité locale grâce à des stratégies comme l'expérience de travail, le bénévolat et l'observation au poste de travail afin de combler l'écart entre l'école et les milieux de travail et de favoriser la préparation aux études postsecondaires.

La participation des parents et de la famille a été considérée comme une composante cruciale de la réussite de l'élève. Diverses stratégies (p. ex., ateliers, réunions, contacts personnels) ont été utilisées en vue de soutenir la participation des parents pendant la durée du projet.

Les groupes consultatifs locaux (GCL) devaient superviser le projet à l'échelle locale, formuler des recommandations et fournir des conseils tout au long du projet. Les bénévoles qui ont formé les GCL comprenaient l'enseignant du programme MEW, l'administration de l'école, les administrateurs de la commission scolaire, le personnel de la division scolaire ou de l'autorité pédagogique, des représentants des Premières nations, des aînés, des parents et des jeunes qui participaient au programme. Chaque site a choisi les membres de son propre GCL.

Évaluation du programme MEW

Dès le début, le programme se voulait un projet de recherche afin de déterminer si la participation des personnes concernées pouvait :

- augmenter le taux de persévérance scolaire des jeunes élèves autochtones à l'école secondaire;
- augmenter le taux d'obtention de diplôme des jeunes Autochtones au secondaire;
- augmenter le nombre d'inscriptions des étudiants autochtones dans les établissements d'études postsecondaires.

La Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire a été chargée de choisir la société qui effectuerait la recherche et de conclure un contrat avec elle. La société spécialisée en recherches a collaboré avec la Fondation et l'équipe de gestion du programme MEW pour préciser la méthodologie de la recherche. Lorsque le lancement du projet a été retardé, la méthodologie qui a finalement été choisie prévoyait la répartition des élèves autochtones admissibles et volontaires dans deux groupes : le groupe pilote qui participerait au programme MEW et le groupe témoin qui n'était pas censé bénéficier de la gamme des interventions accessibles. (Les élèves n'ont pas été considérés comme étant admissibles à être sélectionnés s'ils étaient inscrits à un programme personnalisé en raison d'une déficience cognitive, s'ils avaient une histoire de violence ou s'ils étaient âgés de plus de 18 ans.) La méthodologie de recherche était perçue comme coïncidant avec un des objectifs de la Fondation, soit mener des recherches pour soutenir l'élaboration de politiques et de programmes éducatifs. On croyait qu'une telle méthodologie explorerait les liens entre les causes et les effets et fournirait des données probantes crédibles pour fonder des recommandations en matière de politiques et de programmes.

La première société spécialisée en recherches a réparti les élèves, procédé à la collecte de données initiales et effectué le suivi des élèves au cours des premières années. Le contrat de cette société a pris fin en 2009 et une nouvelle société a été approchée pour terminer l'évaluation. Proactive Information Services Inc.², une société de recherche sociale basée au Manitoba et spécialisée dans l'évaluation pédagogique, a obtenu le contrat. Proactive a entrepris les travaux d'évaluation du programme MEW au printemps 2009. En 2010, après la cessation des activités de la Fondation, la province du

2 La société Proactive a été créée en 1984 pour offrir des services de recherche sociale et d'évaluation aux organismes publics et sans but lucratif. Les clients de Proactive comprennent des ministères de l'Éducation, des divisions et districts scolaires, des fondations et d'autres ONG au Canada et ailleurs dans le monde. Pour plus d'information sur la société, veuillez visiter le site www.proactive.mb.ca.

Manitoba a assumé la responsabilité de la gestion de l'évaluation en collaboration avec Proactive.

Le présent rapport est le deuxième de deux rapports sur le programme MEW. Le Rapport sur la mise en œuvre traite des questions de processus, ainsi que de certains résultats initiaux. Bien que le présent rapport présente un sommaire des questions de mise en œuvre, il se concentre sur les résultats et les leçons apprises.

Évaluation du processus

- 1a. Comment le modèle de programme a-t-il été implanté sur divers sites?
- 1b. Le modèle de programme et sa mise en œuvre ont-ils évolué avec le temps et si oui, comment et pourquoi?
- 1c. Quelle a été l'influence des caractéristiques et de la culture de l'école sur le projet pilote?
- 1d. Les ressources ont-elles limité ou amélioré la capacité des sites à mettre en œuvre le modèle?
- 1e. Des changements se sont-ils produits, et si oui lesquels, en ce qui a trait aux attitudes, aux comportements et aux pratiques des élèves, des parents et des familles ainsi que des enseignants du programme MEW et des directeurs d'école?

Résultats des élèves

- 2a. Quel est le degré de réussite scolaire des élèves du groupe cible au secondaire comparé à celui des élèves du groupe témoin (crédits obtenus, notes, assiduité, taux de persévérance scolaire et d'obtention de diplôme, engagement à l'égard de l'école)?
- 2b. Jusqu'à quel point la participation au programme MEW a-t-elle influencé les projets des élèves participants et leurs décisions en matière d'études postsecondaires?
- 2c. La participation au programme MEW s'est-elle traduite par une augmentation des inscriptions des élèves concernés dans un établissement postsecondaire?
- 2d. La participation au programme MEW s'est-elle traduite par une augmentation de la réussite des étudiants au niveau postsecondaire?

Leçons apprises

- 3a. Qu'a-t-on appris sur la mise en œuvre de programmes pédagogiques dans divers contextes?
- 3b. Qu'a-t-on appris sur l'évaluation des programmes pédagogiques dans divers contextes?
- 3c. Qu'a-t-on appris sur le soutien à la réussite scolaire des élèves autochtones?

Pour résumer, il convient de noter ce qui suit :

- au total, 146 élèves ont participé au programme pilote à un moment ou un autre;
- 99 élèves du programme MEW fréquentaient toujours l'école en juin 2009 et des données sur l'obtention d'un diplôme étaient disponibles pour 96 d'entre eux;
- parmi ces 96 élèves, 59 ont obtenu leur diplôme dans le temps imparti; 38 élèves du programme ont reçu des bourses pour des études postsecondaires.



CONTEXTE

Synthèse des données probantes

Dans le cadre de l'évaluation du programme Making Education Work (MEW), les chercheurs ont procédé à une brève synthèse des recherches et de la documentation pertinentes afin de situer le programme en lien avec les pratiques et les données probantes validées. La synthèse des données probantes s'est concentrée sur plusieurs domaines d'enquête, y compris les suivants :

- I les éléments qui soutiennent les élèves pour qu'ils achèvent leurs études secondaires;
- I les éléments qui soutiennent et guident les élèves vers les études postsecondaires et facilitent leur transition vers de telles études;
- I les éléments qui soutiennent les élèves autochtones pour qu'ils achèvent leurs études secondaires et se dirigent vers des études postsecondaires.

Étant donné que l'achèvement des études secondaires et les moyens de transition vers les études postsecondaires sont des sujets qui ont été examinés et étudiés de manière étendue, les chercheurs ont utilisé certains paramètres pour limiter les recherches. Ils n'ont utilisé que des sources ultérieures à 2004 pour assurer l'actualité des données. Lorsque des sources pertinentes étaient disponibles, ils ont consulté des articles qui présentaient un point de vue canadien. De plus, ils ont limité les sources à celles qui étaient rapidement et facilement utilisables en anglais et en français en raison des connaissances linguistiques limitées des auteurs du présent rapport.

Le processus de collecte de renseignements pour la synthèse des données probantes a compris l'utilisation étendue du moteur de recherche Google Scholar, la consultation des sites Web d'organismes canadiens, tels que ceux du Conseil canadien sur l'apprentissage, de Statistique Canada et du Partenariat en éducation, entre autres. Les ressources comprenaient des documents non publiés, des présentations à des conférences, ainsi que des comptes rendus de conférences et des constatations axés sur les discussions sur l'éducation. Les termes de recherche comprenaient les suivants : apprentissage autochtone, éducation autochtone, achèvement des études secondaires, décrocheurs à l'école secondaire, éducation permanente, transition vers des études postsecondaires³.

Proactive a recherché les sources les plus courantes et les plus pertinentes, mais la synthèse des données probantes ne peut pas être considérée comme étant complète. Elle vise à fournir un sommaire des éléments de connaissance essentielle qui sont liés au

modèle du programme MEW, qui situent ce modèle en lien avec les pratiques validées et qui soutiennent les élèves à l'école secondaire et après.

Achèvement des études secondaires

De nombreuses données probantes indiquent que le fait de demeurer à l'école présente de nombreux avantages. Le Conseil canadien sur l'apprentissage souligne que la fréquentation de l'école améliore la santé des gens et les rend moins susceptibles de se fier à une variété de services et de subsides publics, tandis que les décrocheurs à l'école secondaire sont représentés de manière disproportionnée dans les populations carcérales (2009).

Un des résultats prévus les plus importants du programme MEW était la hausse du taux d'obtention de diplôme. C'est pourquoi le programme comprenait des mécanismes de soutien aux élèves des six écoles secondaires qui visaient à favoriser leur réussite et à accroître la probabilité qu'ils achèvent leurs études secondaires dans le temps imparti. Les mécanismes de soutien incluaient le tutorat et le mentorat offerts par l'enseignant du programme, un accès à une salle de classe consacrée au programme MEW où les élèves pouvaient travailler, un accès à des ordinateurs portatifs dans la salle de classe, un programme d'enseignement MEW avec un contenu autochtone et la participation des parents.

Risque et résilience

Une discussion du soutien offert aux élèves pour l'achèvement de leurs études secondaires exige une brève mention de ce que signifie « être à risque ». Cette expression est utilisée très souvent pour décrire les élèves qui courent un risque élevé de ne pas obtenir un diplôme d'études secondaires ou son équivalent. Le Partenariat en éducation, profitant du financement du Conseil canadien sur l'apprentissage, a accueilli le Dialogue national sur la résilience chez les jeunes en novembre 2008. Les renseignements présentés au cours de cet événement ont révélé que certains élèves avaient des possibilités limitées d'atteindre la réussite scolaire, car de nombreux programmes éducatifs courants ne répondent pas à leurs besoins. Ces jeunes adoptent des comportements décrits souvent comme le « passage à l'acte », un désengagement par rapport à l'école et la participation à un groupe de pairs négatif. De plus, la source de renseignements a cerné les facteurs qui peuvent accroître la probabilité que les élèves soient à risque, soit la pauvreté, les retards de développement et des facteurs communautaires. Les facteurs sont souvent importants, ce qui fait en sorte que les éducateurs et les écoles sentent qu'ils ne peuvent

³ Il faut prendre note que certains termes ont été utilisés en association avec d'autres ou avec des variations des thèmes pour veiller à ce que les recherches soient concentrées de manière élargie pour cerner un grand nombre de sources pertinentes.

faire aucune différence dans la vie des élèves. Le travail de Ben Levin sur le concept des élèves « à risque » cherche à reformuler le risque en examinant les circonstances de la vie plus larges, y compris « les caractéristiques passées et présentes [qui sont] associées à l'échec de l'atteinte des résultats voulus pour la vie » (Levin, 2004, p. 6).

À l'extrémité opposée au risque sur le continuum, il y a la résilience, souvent décrite comme la capacité des élèves de réussir même s'ils font face à des problèmes qui les rendent à risque. Les jeunes qui étaient résilients se sentaient valorisés et engagés, en sécurité et en lien avec les autres. Ils provenaient de milieux familiaux qui les avaient stimulés et leur avaient donné un départ sain depuis la petite enfance. Lorsque de tels éléments ne sont pas présents dans la vie d'un enfant, la collectivité, y compris les écoles, peut jouer un rôle dans l'offre d'un milieu stimulant. Plus particulièrement, « la présence de relations positives avec un adulte attentionné et stimulant » (Partenariat en éducation, 2009) est importante pour le développement de la résilience. Bien que la présence d'un adulte stimulant soit importante, un partenariat entre « les familles, les écoles, les collectivités, les chercheurs, les décideurs, les gouvernements et les jeunes eux-mêmes » (Partenariat en éducation, 2009) rehausse encore plus la résilience.

Les écoles peuvent jouer un rôle important dans le développement de la résilience, car elles constituent souvent une partie intégrante de la vie des enfants et des jeunes. Les écoles peuvent offrir un environnement où les élèves sentent qu'ils peuvent réussir, tant du point de vue scolaire que social, indépendamment des plans individuels de poursuite d'études postsecondaires. Il est encore plus significatif que l'adoption d'une approche fondée sur les forces favorise un climat de réussite. Les écoles peuvent soutenir encore plus la résilience en adoptant une approche holistique aux termes de laquelle elles coordonnent leur action avec celle d'autres institutions pour répondre aux besoins des élèves.

Bien que le Dialogue national soit arrivé à un consensus, soit qu'on ne peut isoler un programme qui aide seul à développer la résilience, on a déterminé que les modèles couronnés de succès possédaient des caractéristiques universelles, dont une nature communautaire, un accent sur les enfants et les jeunes, l'adoption d'une approche positive et d'une structure de gouvernance formelle qui intègre des services et un financement à long terme, et une assise sur la recherche et l'évaluation fondées sur des données probantes. L'approche centrée sur les enfants et les jeunes comprend l'écoute de ces derniers et un accompagnement pour les guider vers la résolution de problème. Finalement, l'accent sur une approche communautaire peut être particulièrement pertinente dans les collectivités autochtones, en grande partie par le biais de l'inclusion des perspectives autochtones dans l'école.

Au Canada, certains groupes sont plus à risque que d'autres de ne pas achever leurs études secondaires. Premièrement, les hommes sont plus à risque que les femmes. Comme l'a souligné Richards (2011), le

Recensement du Canada de 2006 indiquait que le pourcentage d'hommes dans la population générale qui n'avaient pas de diplôme d'études secondaires à l'âge de 24 ans était approximativement 50 % plus élevé (10,3 %) que celui de leurs homologues féminins (6,6 %)⁴.

De plus, les jeunes Autochtones sont encore plus à risque de ne pas achever leurs études secondaires. En fait, les taux de départ des populations autochtones sont considérablement plus élevés que la moyenne nationale : 20,3 % des Métis âgés de 25 à 34 ans n'ont pas un diplôme d'études secondaires, tandis que 28,3 % des membres des Premières nations du même âge à l'extérieur des réserves et 50,9 % de ceux qui vivent dans les réserves n'ont pas achevé leurs études secondaires. En outre, le tiers des Autochtones vit dans les réserves, ce qui suggère qu'au Canada, environ un Autochtone sur trois n'a pas obtenu un diplôme d'études secondaires (Richards, 2011).

La différence entre les taux de départ des Autochtones et ceux des autres Canadiens s'accroît si on n'examine que les groupes démographiques plus jeunes.

Les Autochtones âgés de 25 à 64 ans sont plus de deux fois plus susceptibles que les non-Autochtones du même groupe d'âge de quitter l'école secondaire sans diplôme. Chez les Autochtones âgés de 25 à 34 ans, la proportion passe à plus de trois fois celle des non-Autochtones. (Parriag, Chaulk, Wright, MacDonald et Cormier, 2010, p. 20)

Bien que les tendances aient des incidences sur les élèves autochtones individuels, il faut également reconnaître leurs incidences collectives sur les collectivités autochtones.

Portée de l'achèvement des études secondaires

Comme on l'a mentionné antérieurement, l'achèvement des études secondaires profite à la personne de diverses manières. L'avantage le plus reconnaissable est le revenu. Selon un rapport spécial de Ressources humaines et Développement des compétences Canada (2008), une éducation supérieure favorise une hausse du revenu au cours de la vie d'une personne. Plus particulièrement, une éducation postsecondaire peut mener à des gains, des économies et des éléments d'actif plus élevés, à une croissance accrue des gains et à un revenu plus élevé au moment de la retraite : « Un chômage plus élevé et des revenus plus faibles se traduisent par une perte estimative de plus de 3 000 \$ par année chez les décrocheurs individuels, comparativement aux personnes qui ont un diplôme d'études secondaires et aucune éducation postsecondaire ». (Conseil canadien sur l'apprentissage, 2009)

L'Enquête sur la population active de 2009-2010 de Statistique Canada développe cette notion en

⁴ Les taux de départ indiqués par le Recensement du Canada peuvent être la source d'information la plus fiable en raison de la couverture du recensement (Raymond, 2008).

indiquant un écart de revenu entre les personnes qui ont achevé leurs études secondaires et ceux qui ne l'ont pas fait. Chez les personnes qui travaillent à temps plein, celles qui n'ont pas achevé leurs études secondaires ont gagné en moyenne 70 \$ par semaine de moins que les diplômés du secondaire, ce qui se traduit par une différence de plus de 3 600 \$ par année. Les écarts de revenu s'accroissent encore plus avec l'obtention d'un diplôme postsecondaire. Selon le Recensement du Canada de 2006, le revenu après impôt des personnes qui possèdent un certificat ou un diplôme d'apprentissage ou d'une école de métiers se chiffrait à 10 732 \$ de plus que celui des décrocheurs. Il était supérieur de 12 373 \$ pour les personnes titulaires d'un certificat ou d'un diplôme d'un collège, d'un CEGEP ou d'un autre établissement non universitaire et de 24 318 \$ pour les personnes titulaires d'un certificat ou diplôme universitaire. Par conséquent, si un élève obtient un diplôme d'un collège, d'un CEGEP ou d'un établissement non universitaire, son revenu sera probablement presque deux fois plus élevé que celui d'un élève qui n'achève pas ses études secondaires, tandis que le revenu d'un diplômé universitaire sera probablement plus du double de celui d'une personne qui n'est pas titulaire d'un diplôme d'études secondaires.

De plus, les titulaires d'un diplôme d'études secondaires sont moins susceptibles d'être en chômage. Statistique Canada indique également que les décrocheurs à l'école secondaire sont plus susceptibles d'être chômeurs que leurs homologues diplômés qui ne sont pas couramment inscrits à des programmes éducatifs. Avant le récent ralentissement économique, Statistique Canada indiquait que les personnes âgées de 20 à 24 ans qui n'avaient pas achevé leurs études secondaires affichaient un taux de chômage supérieur de près de 10 % à celui des diplômés du secondaire (18,0 % et 8,4 %, respectivement). La différence s'est accrue à près de 11,5 % à la fin du ralentissement en 2009-2010 (23,2 % et 11,9 %, respectivement). Cela signifie qu'un diplômé du secondaire sur dix était sans emploi, comparativement à un non-diplômé sur quatre.

La Revue chronologique de la population active de 2006 de Statistique Canada a réparti les taux de chômage déclarés pour les personnes âgées de 15 ans et plus selon les niveaux d'éducation. Le taux des personnes sans diplôme d'études secondaires était de 12,3 %, tandis que celui des diplômés du secondaire se chiffrait à 6,5 %, celui des diplômés d'un collège ou d'une école de métiers était de 5,1 % et celui des diplômés universitaires s'établissait à 4,0 %. Ainsi, le taux de chômage chute de près de la moitié chez les diplômés du secondaire, d'un collège ou d'une école de métiers et du tiers chez les diplômés universitaires.

Les incidences de l'achèvement des études secondaires sont amplifiées pour les Autochtones. Bien que les résultats en matière d'éducation des peuples autochtones se soient améliorés au cours de la dernière décennie, ils demeurent à la traîne des normes canadiennes. « Par exemple, en 2006, près de 40 % des Autochtones du Canada n'avaient pas achevé leurs études secondaires, comparativement à un peu plus de 20 % de la population totale » (Levin, 2009). L'Enquête sur la population active de 2007-2010 indiquait que le taux de chômage des

Autochtones âgés de 20 à 24 ans vivant hors réserve s'établissait à 22,6 %, soit un taux près de 250 % plus élevé que celui des non-Autochtones (8,5 %). Étant donné que l'amélioration des taux d'obtention de diplôme des élèves du secondaire, en particulier des élèves autochtones, était et continue d'être une priorité provinciale, le Manitoba était intéressé à s'associer à la Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire pour participer au projet de recherche MEW.

Fréquentation des établissements d'enseignement postsecondaire

Le Recensement du Canada de 2006 indiquait que seulement 35 % des Autochtones âgés de 15 ans et plus étaient titulaires d'un diplôme ou d'un certificat d'études postsecondaires, comparativement à 51 % de la population non autochtone. Même lorsqu'ils étaient inscrits à un programme d'études postsecondaires, les jeunes Autochtones étaient en moyenne plus susceptibles que les jeunes non-Autochtones d'attendre plus longtemps pour entreprendre de telles études (15 mois au lieu de quatre) (Hango, 2011).

Menée en 2000 par le biais de Ressources humaines et Développement des compétences Canada et de Statistique Canada, l'Enquête auprès des jeunes en transition a découvert que les Ontariennes étaient plus susceptibles de fréquenter une université (58 %) que les Ontariens (41 %). On a découvert également que les niveaux d'éducation plus élevés des parents, le revenu familial, la capacité de lecture et les notes obtenues au secondaire étaient liés à une probabilité plus élevée de fréquentation universitaire (Lennon, Zhao, Wang et Gluszynski, 2011). D'autres facteurs liés à la fréquentation universitaire comprenaient la vie dans un milieu urbain, la participation aux activités parascolaires ou le bénévolat, et la présence d'un groupe de pairs qui avaient achevé leurs études secondaires.

Soutenir les apprenants autochtones

Les chercheurs ont appris beaucoup de choses au sujet des moyens de soutenir la réussite des apprenants autochtones : « C'est principalement une question d'enseignement de haute qualité, de bonne sensibilisation, de respect de l'histoire et de la culture des Autochtones, et d'établissement de forts liens avec les parents » (Levin, 2009). Une étude de 2007 traitait de la même question et proposait les recommandations suivantes pour soutenir les élèves autochtones : petit nombre d'élèves par classe; organisation d'activités à l'extérieur du terrain de l'école avec un accent sur les activités culturelles; participation directe des aînés autochtones à l'expérience éducative des élèves; recrutement de

tuteurs et de mentors, en particulier des mentors autochtones; recours aux cercles de la parole pour engager les parents, les enseignants, les élèves et les membres de la collectivité pour le développement des programmes d'études; formation des enseignants au sujet des divers styles d'apprentissage; formation sur la diversité pour le personnel non autochtone (Fisher et Campbell, 2007).

De plus, le rapport de 2009 du Conseil canadien sur l'apprentissage, intitulé *L'État de l'apprentissage chez les Autochtones au Canada*, soulignait que chez les Autochtones, l'apprentissage devrait être holistique tout au long de la vie, expérientiel, axé sur la spiritualité, communautaire et ancré dans les langues et les cultures autochtones, et il devrait intégrer les cultures autochtones et occidentales.

Le modèle éducatif du Nunavut intègre le développement des forces et l'inclusion dans la culture du peuple :

Fondé sur une philosophie qui reconnaît que « l'apprentissage est fondé sur des bases de culture, de tradition, de patrimoine et de langage et découle de ces bases », le système scolaire du Nunavut a adopté une vision, un plan et un programme d'études qui répondent aux besoins de la culture unique dans laquelle il existe. Le but de l'ensemble du système d'éducation, l'inclusion de tous les élèves... (Philpott, Nesbitt, Dahill et Jeffery, 2004, p. 94).

Un examen du modèle met l'accent sur l'importance de s'éloigner d'un point de vue déficitaire, où les élèves sont particulièrement vulnérables par leurs faiblesses, pour passer à un modèle inclusif, où la diversité est célébrée, les forces des élèves sont développées et le potentiel individuel est maximisé (Philpott, 2007). De manière optimale, un tel milieu d'apprentissage positif est implanté dans toutes les salles de classe et il repose sur le fait que les enseignants assument la responsabilité de la réussite des élèves et comprennent leur rôle dans le développement des forces de chaque élève.

Finalement, la philosophie d'inclusion a des incidences particulières sur les apprenants autochtones. Bien que l'inclusion ait été le contexte politique dans lequel la grande partie du système d'éducation canadien évolue, le premier objectif de l'inclusion était l'éducation des élèves étiquetés comme ayant des « besoins spéciaux ». Plus récemment, l'inclusion a élargi sa portée en tentant de créer des milieux d'apprentissage qui incluent tous les apprenants. Dans une société canadienne globale et diversifiée, un tel élargissement de la population apprenante « demande aux éducateurs qu'ils examinent le rôle que jouent le racisme, le classisme, le sexisme et l'homophobie dans l'inhibition de l'inclusion significative de tous les élèves » (Ryan, 2010, p. 6). Le modèle d'inclusion accueille les différences et comprend une appréciation des cultures indigènes.

Programme MEW et pratique fondée sur des données probantes

Comme on l'a mentionné auparavant, les peuples autochtones n'achèvent pas des études postsecondaires au même taux que la population non autochtone du Canada. Malgré les efforts d'encouragement de la participation des Autochtones à l'éducation postsecondaire, il y a une différence de 17 % entre les Autochtones âgés de 25 à 64 ans (44 %) et la population non autochtone (61 %) du même groupe d'âge sur le plan de l'achèvement d'un programme d'éducation postsecondaire⁵. C'est pourquoi l'intention du programme MEW était de soutenir les élèves autochtones pour qu'ils achèvent leurs études secondaires et se dirigent vers des programmes d'éducation postsecondaires.

Le modèle du programme MEW cherchait à intégrer les principes fondés sur des données probantes d'une approche axée sur les jeunes et la collectivité qui met l'accent sur les points de vue autochtones, combinés avec un soutien scolaire de haute qualité. Dans leur étude de 2007, Fisher et Campbell rappellent aux éducateurs la nécessité d'intégrer les activités culturelles et les aînés dans l'expérience d'apprentissage. De plus, le programme MEW reprenait des éléments du modèle du Nunavut en s'éloignant d'une perspective fondée sur le déficit pour adopter le développement des forces des élèves.

Bien qu'un certain nombre de facteurs reconnus pour influencer sur la probabilité de fréquenter des établissements postsecondaires aient été hors de la portée du programme MEW (p. ex., niveau d'éducation des parents, vie dans un milieu urbain), d'autres ont été favorisés par les activités du programme. Ils comprenaient le soutien de la réussite scolaire des élèves et l'établissement d'un groupe de pairs qui eux-mêmes se concentraient sur un achèvement réussi de leurs études secondaires. Les activités parascolaires et le bénévolat visaient également le soutien du développement de compétences qui favoriseraient la transition des élèves vers l'éducation postsecondaire. Bien que certaines pratiques efficaces aient été connues au moment de la création du programme MEW, on a entrepris peu de recherches au sujet des effets d'une série de telles interventions sur la réussite scolaire des élèves autochtones et sur leur participation aux programmes d'éducation postsecondaire.

5 Comme on l'a souligné auparavant, cette différence est encore plus prononcée chez les Autochtones qui vivent dans les réserves.

Méthodologie

Méthode

En mars 2009, la société Proactive a reçu le contrat de parachever l'étude de recherche du programme MEW. Étant donné que les élèves devaient obtenir leur diplôme en juin 2009, Proactive n'a disposé que de peu de temps pour collecter des données avant que ces élèves ne quittent l'école⁶. La première étape du travail de Proactive a consisté à bâtir des relations, à obtenir des consentements, à prendre les dispositions initiales pour visiter les sites et à élaborer un plan de travail. Ces activités ont rapidement été suivies par la création d'outils et par les visites de sites.

La seconde étape du projet s'est déroulée de juillet 2009 à avril 2010. Les chercheurs ont collecté des données administratives dans les écoles et ont mené des entrevues supplémentaires avec d'autres informateurs clés (directeurs généraux des écoles et directeurs pédagogiques, coordonnateur provincial du programme MEW). La rédaction du rapport sur la mise en œuvre du programme et la consultation des collectivités ont représenté la troisième étape du processus d'évaluation du programme. Les chercheurs ont effectué des consultations sous diverses formes en octobre et novembre 2010.

Au cours de la quatrième étape, les chercheurs ont suivi les élèves du groupe cible et ceux du groupe témoin afin de déterminer leur situation et leur réussite sur le plan des études postsecondaires. Cela comprenait l'administration d'un questionnaire de suivi à tous les élèves du groupe cible et à ceux du groupe témoin dont les coordonnées étaient disponibles. Les chercheurs ont ensuite interviewé 16 élèves du groupe cible qui avaient rempli le questionnaire de suivi et indiqué qu'ils participeraient à une entrevue.

Création d'outils

Proactive a créé des outils de collecte de données primaires :

- I questionnaire destiné aux élèves (groupe cible et groupe témoin);
- I outil d'entrevue des élèves du groupe cible;
- I guide du modérateur du groupe de discussion composé des élèves du groupe témoin;
- I guide du modérateur du groupe de discussion composé des parents et de la famille du groupe cible;

- I outil d'entrevue de l'enseignant du programme MEW;
- I outil d'entrevue du directeur d'école;
- I outil d'entrevue des partenaires communautaires;
- I outil d'entrevue du directeur général des écoles et du directeur pédagogique;
- I outil d'entrevue du coordonnateur du programme MEW;
- I questionnaire de suivi de 2010 destiné aux élèves (groupe cible et groupe témoin);
- I outil d'entrevue de suivi de 2010 des élèves du groupe cible.

Proactive a également créé divers formulaires afin d'obtenir le consentement des élèves et des parents pour les activités d'évaluation et les renseignements scolaires administratifs et de pouvoir utiliser les photographies et les données collectées antérieurement si elles devenaient accessibles.

Collecte de données

Collecte de données sur place

La collecte de données sur place a eu lieu en mai et en juin 2009. À la dernière réunion du programme MEW, lors de la cérémonie d'obtention de diplôme du programme, les élèves présents ont rempli un questionnaire. Ensuite, les professionnels de Proactive se sont rendus sur chacun des sites pour collecter les données restantes, à l'exception de Cross Lake. À cause d'une éclosion de grippe H1N1, les chercheurs ont interviewé les éducateurs par téléphone. Il n'a pas été possible d'interviewer les élèves. L'enseignant du programme MEW à Cross Lake a facilité l'administration du questionnaire aux élèves du groupe cible et du groupe témoin.

Les chercheurs ont interviewé les enseignants du programme, les administrateurs scolaires et certains partenaires communautaires, principalement des membres des groupes consultatifs locaux. Les élèves du groupe cible et ceux du groupe témoin⁷ ont été interviewés individuellement ou en petits groupes, selon ce qui pouvait être planifié. Les entrevues ont duré entre 20 et 90 minutes. Lors des entrevues, les chercheurs ont demandé aux élèves de remplir un questionnaire (s'ils ne l'avaient pas déjà fait) ainsi qu'un formulaire de consentement, et d'y inscrire leurs coordonnées pour faciliter les recherches à l'avenir.

⁶ Les données recueillies par la société de recherche originale n'ont jamais été disponibles pour une inclusion dans la présente évaluation.

⁷ Des mesures incitatives ont été offertes aux élèves et aux parents pour encourager leur participation. Un tel protocole avait été adopté pour l'étape initiale de la collecte de données.

Tableau 1 Aperçu de la participation des élèves au programme MEW

Site	Nombre d'élèves appartenant au groupe MEW et au groupe témoin			
	N ^{bre} total MEW	N ^{bre} MEW avec données	Total N ^{bre} gpe. témoin	N ^{bre} gpe. témoin avec données
Cross Lake	27	24	14	9
Norway House	28	16	16	10
Peguis	19	13	15	4
Selkirk	27	21	25	25
Swan River	15	7	11	6
Thompson	30	18	29	29
Total	146	99	110	83

Des groupes de discussion ont également été organisés avec les parents⁸ qui participaient au programme MEW et, sur un site, l'enseignant du programme a également invité les parents des élèves du groupe témoin à participer à un groupe de discussion. Ces discussions ont duré entre 45 et 90 minutes selon les situations et la taille du groupe.

Le tableau 1 indique le nombre total d'élèves par site et le nombre d'élèves pour lesquels Proactive a été en mesure de recueillir ou de récupérer des données.

Au cours des trois années du programme MEW, 34 élèves participant à celui-ci ont déménagé (11) ou ont quitté l'école autrement (23). Par exemple, l'école de Swan River a perdu des élèves lorsque la Première nation de Sapotawayak a déplacé tous ses élèves vers une nouvelle école des Premières nations en septembre 2007. Il n'a pas été possible de déterminer si les élèves qui ont déménagé sont demeurés à l'école ou non. Parmi les 112 élèves restants du programme MEW, des données étaient disponibles pour 99 d'entre eux et des données d'obtention de diplôme l'étaient pour 96 d'entre eux. Aucun dossier scolaire n'existait pour les 13 autres élèves, et ces derniers n'étaient pas dans les écoles participantes au moment des entrevues. La même chose se vérifiait pour les 27 élèves manquants du groupe témoin.

Collecte de données de suivi

Un court questionnaire a été envoyé par courrier à tous les élèves du groupe cible et du groupe témoin dont on connaissait l'adresse postale en juin 2010. Deux rappels ont été envoyés et une version Web du questionnaire était également disponible. Proactive a créé une page Facebook et un blogue qui affichaient un lien avec la version Web du questionnaire en vue de susciter de l'intérêt à l'égard du questionnaire.

Les chercheurs ont également demandé à tous les élèves du programme MEW (41) qui ont rempli le questionnaire de suivi s'ils étaient intéressés à participer à une entrevue. Bien qu'on ait tenté

d'inclure un mélange équilibré de 4 élèves du groupe cible de chacune des 6 écoles, cela n'a pas été possible en raison du nombre limité de candidats et des changements d'adresse et de numéros de téléphone de certains. C'est pourquoi les entrevues ont eu lieu avec le plus grand nombre possible d'élèves du groupe cible qui avaient accepté d'être interviewés. Les tentatives de contact avec les élèves ont inclus jusqu'à quatre appels téléphoniques, deux courriels, un texto et une lettre. On demandait aux élèves de communiquer avec Proactive pour indiquer leur intérêt à participer à une entrevue. Seize entrevues ont eu lieu en novembre et au début de décembre 2010.

Autres informateurs importants

En plus de collecter des données sur l'école et la collectivité en mai et en juin 2009, les chercheurs ont interviewé d'autres informateurs clés. Il s'agissait des directeurs généraux des écoles et des directeurs pédagogiques, ainsi que du coordonnateur provincial du programme MEW. Quatre des six directeurs généraux ou pédagogiques ont été disponibles pour une entrevue. Il faut prendre note que quatre des directeurs généraux et pédagogiques n'étaient pas en poste depuis la création du programme MEW, ce qui peut expliquer pourquoi deux ont choisi de ne pas donner leur avis sur le programme.

Les entrevues ont eu lieu en personne ou par téléphone, selon la préférence de l'interviewé, au cours de l'automne 2009.

Données administratives

Les chercheurs ont demandé aux écoles de fournir des informations provenant des dossiers scolaires des élèves du groupe cible et du groupe témoin sur les crédits obtenus, les notes, l'assiduité scolaire et l'état d'avancement des études. Les écoles ont transmis des données pendant plusieurs mois et les données finales en avril 2010.

8 Le terme « parents » fait référence aux parents, aux tuteurs légaux ou aux autres parents-substituts principaux.

Résumé de la collecte de données

Les entrevues et groupes de discussion (142 personnes concernées) ont permis d'obtenir de l'information qualitative afin d'approfondir ou d'expliquer les données quantitatives collectées dans les sondages ainsi que les données administratives.

Au total, 107 questionnaires (sondages) initiaux ont été remplis. Cela représente 83 élèves du groupe cible et 24 élèves du groupe témoin. Le questionnaire de suivi a été rempli par 41 élèves du programme MEW et 20 élèves du groupe témoin. Parmi les 61 élèves, quatre ont rempli la version Web du questionnaire, tandis que les autres ont répondu par courrier.

Tableau 2 Aperçu de la participation aux entrevues et aux groupes de discussion (juin 2009 et novembre-décembre 2010)

Sites	Enseignant MEW	Administrateur	Collectivité	Parents MEW	Élèves MEW	Groupe témoin	N ^{bre} total des participants (collecte de données initiale de 2009)	Entrevues de suivi des élèves MEW de 2010
Cross Lake	1	1	0	0	0	0		2
Norway House	1	1	1	14	13	1		3
Peguis	1	1	0	3	11	4		2
Selkirk	1	1	2	10	13	8		7
Swan River	1	1	2	8	5	4		0
Thompson	1	3	2	10	14	3		2
Total	6	8	7	45	56	20	142	16

Tableau 3 Aperçu des données concernant les élèves du groupe cible (2009 et 2010)

Sites	Nombre d'élèves				
	Données complètes*	Données du sondage uniquement	Données administratives uniquement	Total	Données du questionnaire de suivi de 2010
Cross Lake	21	0	3	24	8
Norway House	16	0	0	16	6
Peguis	13	0	0	13	6
Selkirk	12	2	7	21	11
Swan River	6	0	1	7	3
Thompson	13	0	5	18	7
Total	81	2	16	99	41

Nota. Les données complètes signifient celles du sondage et les données administratives.

Tableau 4 Aperçu des données concernant les élèves du groupe témoin (2009 et 2010)

Site	Nombre d'élèves				
	Données complètes*	Données du sondage uniquement	Données administratives uniquement	Total	Données du questionnaire de suivi de 2010
Cross Lake	6	0	3	9	5
Norway House	1	0	9	10	1
Peguis	2	2	0	4	3
Selkirk	5	1	19	25	4
Swan River	3	0	3	6	2
Thompson	4	0	25	29	5
Total	21	3	59	83	20

Nota. Les données complètes signifient celles du sondage et les données administratives.

Décisions relatives aux données et analyse

Données administratives extraites des dossiers scolaires

Bien que les écoles aient reçu au départ des instructions sur la soumission de données administratives pour l'étude de recherche, en 2009, l'uniformité n'a pas été de mise. Ainsi, les écoles ont fourni à Proactive les meilleures données dont elles disposaient sur le nombre de crédits obtenus, les notes, les choix de cours et l'assiduité scolaire. Proactive a donc obtenu des données de formats et de niveaux de détail différents⁹. La variabilité des dossiers scolaires (données administratives) signifiait que les chercheurs ont dû prendre certaines décisions afin de créer des séries de données comparables aux fins d'analyse.

Les chercheurs ont effectué un examen approfondi de toutes les données fournies par les six écoles afin de déterminer si les indicateurs étaient suffisamment similaires et s'ils étaient systématiquement fournis. Le fait de choisir des éléments qui pouvaient être interprétés comme étant uniformes d'une école à l'autre a permis de procéder à une comparaison croisée des écoles, d'effectuer des analyses similaires et de parvenir à des résultats semblables pour chaque école. Il convient de souligner que malgré ce processus de sélection, l'analyse de certaines écoles a présenté des lacunes dues à l'insuffisance des données. Voici les explications des éléments sélectionnés pour l'analyse.

Toutes les écoles ont fourni les notes pour l'année scolaire 2008-2009. Par ailleurs, étant donné les exigences relatives aux diplômes, la majorité des élèves a terminé un cours ou plus d'English Language Arts (ELA) et un cours ou plus de mathématiques. Cette uniformité a conduit les chercheurs à choisir ces cours comme mesures de comparaison des notes.

La plupart des écoles ont fourni le nombre d'absences par cours ou semestre, ce qui a permis de comparer le nombre moyen d'absences totales par semestre ou cours ainsi que les absences propres aux cours d'ELA et de mathématiques.

Les écoles ont fourni le nombre de crédits par année scolaire à l'exception de deux écoles qui n'ont pas fourni ces chiffres pour l'année 2005-2006. L'une de ces deux écoles n'a pas transmis le nombre de crédits des élèves du groupe témoin pour l'année 2006-2007. Après avoir procédé à un rajustement pour cette école, les chercheurs ont pu analyser le nombre total

de crédits rapportés. Ils ont effectué une analyse plus approfondie du nombre de crédits obtenus pour les années 2007-2008 et 2008-2009 parce que toutes les écoles ont fourni des données pour tous les élèves.

Lorsque c'était possible, les dossiers scolaires ont servi à déterminer le taux de persévérance scolaire, soit le nombre d'élèves qui sont restés à l'école. Enfin, les chercheurs ont comparé l'avancement dans le programme des élèves qui ont obtenu leur diplôme en 2008-2009 à celui des élèves qui ne l'ont pas obtenu.

Analyse quantitative

Les données du questionnaire initial et du questionnaire de suivi ont été combinées avec les données administratives extraites des dossiers scolaires pour créer un profil pour chaque élève du groupe cible et du groupe témoin. Les chercheurs ont effectué une analyse statistique pour traiter les principales questions ayant trait aux résultats.

Étant donné que le programme MEW a été élaboré en tenant compte des pratiques efficaces connues, les chercheurs ont aussi considéré les principales conclusions de la synthèse des données probantes. Cette synthèse indique l'importance de l'établissement d'un milieu d'entraide positif et, en particulier, de la présence d'un adulte attentionné pour favoriser la réussite des élèves et renforcer la résilience. De plus, on sait qu'aider les élèves à acquérir de la confiance en soi et une image de leur propre identité, y compris leur identité culturelle, favorise leur réussite. C'est pourquoi, en se fondant sur de telles données probantes, les données du programme MEW ont aidé à déterminer si certains éléments du modèle du programme étaient corrélés aux résultats relatifs aux crédits obtenus et à l'obtention d'un diplôme dans le temps imparti (juin 2009). Afin d'explorer ces questions en profondeur, les chercheurs ont établi un total de cinq échelles, qui ont donné un aperçu de la participation des élèves à leur culture, des liens des élèves du groupe cible avec le programme MEW et de la confiance des élèves à titre d'apprenants. Deux échelles étaient liées au climat scolaire¹⁰.

Difficultés et limites

La première difficulté relative à la rédaction de ce rapport tient au fait que Proactive a commencé à effectuer l'évaluation uniquement au printemps de l'année d'obtention du diplôme des élèves du groupe cible (2009). Les chercheurs n'ont pas eu accès aux données collectées pendant les premières années du programme, à l'exception des dossiers scolaires

⁹ Afin de rendre le processus le plus simple possible pour les écoles, Proactive a accepté les données des dossiers scolaires dans le format déjà utilisé par l'école.

¹⁰ De plus amples renseignements sur l'élaboration des échelles se trouvent à la page 26.

(données administratives) que les écoles pouvaient fournir. En conséquence, aucune donnée de référence sur la participation des élèves ni sur leur intention de poursuivre ou non des études postsecondaires n'a été accessible. L'absence d'uniformité dans la tenue des dossiers et le manque de données pour certaines années ont également limité l'analyse à partir des données des dossiers scolaires.

La période pendant laquelle s'est déroulée l'évaluation a fait en sorte que les visites des sites ont eu lieu au cours de l'année scolaire. Il a donc été difficile de prévoir un moment pour collecter les données auprès de certains élèves aux prises avec des conflits d'ordre scolaire ou autre. Il a été particulièrement difficile de trouver des élèves du groupe témoin. En conséquence, les données limitées concernant ce groupe ont empêché les chercheurs d'effectuer l'analyse de certaines écoles.

Bien que le plan de recherche original ait été adopté en vue de fournir de données probantes crédibles qui soutiendraient le mandat sur le plan des orientations de la Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire, il est devenu évident pendant la dernière étape de collecte des données que le plan original posait des dilemmes. Selon ce plan, les élèves

admissibles étaient répartis au hasard entre le groupe cible et le groupe témoin. L'objectif était de créer une situation où les élèves du groupe témoin ne recevraient aucune des interventions prévues dans le programme MEW. Toutefois, sur quatre des six sites, l'enseignant du programme a fourni du soutien à au moins quelques-uns de ces élèves. Dans les petites collectivités où des enseignants dévoués connaissent les jeunes, il n'est pas étonnant qu'ils aident n'importe quel élève qui en fait la demande, surtout lorsque des relations (parfois d'ordre familial) existent. En conséquence, la possibilité de trouver des différences en matière de résultats entre les deux groupes a été limitée. Par ailleurs, les chances de réussite scolaire des élèves du groupe témoin s'en sont trouvées améliorées.

Finalement, il a été aussi difficile de faire participer les élèves au questionnaire de suivi et aux entrevues un an après leur sortie de l'école secondaire. Malgré la collecte des coordonnées des élèves et les multiples tentatives de communiquer avec eux en utilisant des moyens traditionnels et les médias sociaux, il a été difficile d'entrer en contact avec un grand nombre d'élèves. On soupçonne que plusieurs élèves étaient mobiles et vivaient à l'extérieur de leurs collectivités respectives afin de fréquenter une école ou de chercher du travail.



Discussion sur les résultats

Résumé des questions relatives au processus

Mise en œuvre et évolution du programme MEW

La mise en œuvre du programme MEW devait avoir lieu en janvier 2006, lorsque les élèves étaient en 9^e année. Toutefois, en novembre 2005, il a été décidé que le début du programme serait reporté de six mois pour commencer en septembre 2006, lorsque les élèves seraient en 10^e année. La décision a été prise afin qu'il soit possible d'identifier les élèves admissibles, de mettre en œuvre le processus de sélection et de préparer la mise en œuvre. Avec le recul, plusieurs éducateurs interviewés ont suggéré que ce genre de programme devrait commencer en 9^e année, et même plus tôt au niveau intermédiaire.

Les enseignants du programme, qui ont travaillé avec le coordonnateur provincial afin d'élaborer un programme d'enseignement comportant six cours donnant lieu à un demi-crédit chacun, se sont concentrés sur la culture et le patrimoine autochtones. Même si ces cours étaient appréciés, au cours de la poursuite de leurs études secondaires, certains élèves ont eu de plus en plus de difficultés à suivre les cours du programme MEW, généralement à cause de conflits d'horaire. Toutefois, tous les sites ont continué de mettre l'accent sur les activités culturelles. Bien que les activités particulières aient varié selon les adaptations locales, une attention portée à l'apprentissage et aux expériences culturelles a été commune à tous les sites.

Le fait d'avoir le même enseignant et d'appartenir au même groupe d'élèves pendant plusieurs années a créé des relations et des liens importants entre les élèves des groupes cibles sur tous les sites. Même s'il faut reconnaître que tous les sites n'ont pas fait une utilisation égale de la salle désignée pour le programme, le fait d'y avoir accès était un aspect de la mise en œuvre qui a renforcé le sentiment d'appartenance chez de nombreux élèves.

Le modèle de programme a tenu compte de la diversité des sites et a évolué au cours des années de mise en œuvre. Alors que l'objectif était d'intégrer le programme dans l'école, sur certains sites, le projet a évolué de façon isolée et n'a donc pas été intégré ni dans l'école ni dans la collectivité, contrairement à ce qui était prévu.

Certains facteurs contextuels semblent avoir eu une influence sur la mise en œuvre du programme, notamment :

- I la taille de l'école (le programme MEW était plus susceptible d'être isolé dans les milieux scolaires plus importants; il faut reconnaître que trois des six sites étaient situés dans de grandes écoles secondaires régionales où les élèves autochtones étaient en minorité; dans les écoles des Premières nations plus petites, bien que les élèves autochtones soient majoritaires, ils ont moins de mécanismes de soutien et de services à leur disposition);
- I le soutien de l'administration de l'école (sur certains sites, le roulement du personnel administratif ou l'absence de soutien de la part de l'administration a représenté un obstacle alors qu'ailleurs, le soutien de l'administration a eu une influence positive);
- I les liens avec les autres programmes ont été positifs (p. ex., un programme de déjeuners géré à partir de la salle réservée au programme MEW);
- I les expériences personnelles des élèves (comme l'a souligné un des enseignants du programme à propos du nombre de jeunes qui étaient eux-mêmes de jeunes parents : « Mon programme comprend huit bébés »);
- I l'adhésion des autres membres du personnel de l'école (sur certains sites, le programme a été géré de façon isolée par rapport au reste de l'école et occasionnellement, les autres membres du personnel ont manifesté du ressentiment, surtout au début);
- I sur certains sites, les enseignants du programme ont bénéficié d'un accès facile à des ressources financières, tandis qu'ailleurs, les enseignants ont été frustrés par la difficulté d'avoir accès aux ressources financières qui avaient été allouées à leur école.

Rôle des ressources

Les ordinateurs ont été considérés comme une ressource importante dans plusieurs écoles, même s'ils n'ont pas toujours été fournis dans le temps imparti. Les élèves ont aussi jugé que l'accès aux ordinateurs était important et ils les ont classés en troisième position parmi les éléments les plus importants qui

ont favorisé leur apprentissage. Plusieurs enseignants du programme ont également mentionné l'importance du financement permettant des sorties éducatives avec les élèves.

Certains administrateurs ont perçu que le programme MEW était « riche en ressources » et ils ont exprimé des préoccupations à l'égard d'une reproduction possible du programme. Les préoccupations portaient sur le financement des ordinateurs portatifs et des sorties éducatives, car il n'est pas nécessaire que l'établissement de liens avec un adulte attentionné dans l'école soit coûteux.

Modification des attitudes, des comportements et des pratiques

Élèves du programme MEW (groupe cible)

Les élèves du groupe cible ont constaté une amélioration sur le plan scolaire, y compris en matière de capacité d'écoute et d'expression orale. Ces changements sont d'ordre scolaire et personnel. Lorsqu'on a demandé aux élèves ce qu'ils auraient aimé avoir fait différemment, plusieurs ont répondu qu'ils auraient souhaité avoir « fait plus d'efforts » au secondaire.

Les parents ont indiqué que leur enfant avait acquis de la confiance, était plus motivé, plus déterminé et avait davantage d'espoir qu'avant. D'autres parents ont souligné l'importance des aspects culturels du programme pour le développement de leurs enfants.

Parents et familles des élèves du programme MEW

Sur de nombreux sites, les parents ont souligné l'amélioration de la relation entre la maison et l'école ainsi que leur confiance accrue envers cette dernière. Les parents s'entendent pour dire que les enseignants du programme leur ont offert un soutien important. Un père a indiqué que le programme lui avait donné envie de devenir un modèle de rôle sur le plan de l'éducation pour ses enfants, ce qui soutient l'affirmation selon laquelle le programme n'a pas uniquement influencé les élèves, mais également certaines familles.

Enseignants du programme MEW

Dans certaines collectivités, les enseignants du programme ont indiqué que le programme MEW les avait aidés à tisser des liens plus étroits avec la collectivité. Les liens entre l'école et la collectivité (au moins par l'entremise du programme) ont été renforcés.

Plan de recherche et mise en œuvre du plan

Bien que l'identification originale des élèves admissibles et la sélection de l'échantillon aient été effectuées de manière uniforme et appropriée dans toutes les écoles, cela n'a pas été perçu comme tel. Sur un certain nombre de sites, des personnes interviewées ont également cru que le programme MEW aurait dû être offert à tous les élèves admissibles, au lieu de créer un groupe témoin au sein duquel les élèves ne pouvaient pas théoriquement avoir accès à un soutien.

Résultats des élèves

Réussite au secondaire

Plusieurs mesures ont permis d'évaluer la réussite au secondaire :

- les crédits obtenus;
- les notes et le choix de cours;
- l'assiduité;
- le taux d'obtention de diplôme;
- la participation des élèves à l'école.

Obtention de crédits

De 2006 à 2009¹¹, les élèves du groupe cible ont obtenu en moyenne environ cinq crédits et demi de plus que ceux du groupe témoin. Le nombre moyen de crédits des premiers était d'environ 24, comparativement à environ 18 chez les élèves du groupe témoin.

De 2007 à 2009, les élèves du groupe cible ont obtenu en moyenne quatre crédits de plus que ceux du groupe témoin. Le nombre moyen de crédits des premiers était de 12, comparativement à 8 pour les seconds.

Le plus souvent, les élèves du groupe cible ont suivi trois ou quatre cours du programme dans le cadre des crédits au secondaire (n = 56 ou 69 %). Les élèves appartenant au groupe témoin n'ont pas eu accès aux cours du programme.

Les élèves du groupe cible ont obtenu plus de crédits au secondaire que ceux du groupe témoin.

11 L'analyse a été rajustée pour tenir compte du manque de données d'un site pour l'année scolaire 2005-2006.

Les chercheurs ont créé une échelle de confiance des apprenants pour examiner si les élèves qui se sentaient plus confiants avaient obtenu plus de crédits. On a comparé les scores sur l'échelle au nombre total de crédits obtenus en 2007-2008 et 2008-2009. Les résultats ont indiqué qu'il existait un faible lien, toutefois statistiquement significatif, entre la confiance des apprenants et les crédits obtenus chez les élèves du programme MEW, et une corrélation négligeable chez ceux du groupe témoin¹².

L'obtention accrue de crédits des élèves du programme MEW semble être liée à leur confiance à titre d'apprenants.

Notes et choix de cours

Les élèves peuvent suivre une grande variété de cours pendant leurs études secondaires. Afin d'avoir des données suffisantes comparables pour l'analyse, les chercheurs ont décidé de se concentrer sur les cours d'English Language Arts (ELA) et de mathématiques.

English Language Arts (globalement) : L'analyse de toutes les notes relatives aux cours d'ELA (y compris les autres cours que ceux de la 12e année) indique que les élèves du groupe cible ont eu des résultats supérieurs de 7 % à ceux des élèves du groupe témoin (58 % contre 51 %). Les chercheurs sont parvenus à un résultat similaire lorsqu'ils ont tenu compte uniquement des cours d'ELA des élèves de la 12e année (note moyenne de 63 % pour les élèves du groupe cible comparée à 57 % pour ceux du groupe témoin).

Mathématiques (globalement) : L'analyse des cours de mathématiques (y compris les autres cours que ceux de la 12e année) indique que les notes des élèves du groupe cible sont supérieures de 7 % en moyenne à celles des élèves du groupe témoin (58 % comparé à 51 %). Si l'on tient uniquement compte des élèves de la 12e année, la moyenne des notes du groupe cible est supérieure de 9 % à celle du groupe témoin (65 % comparé à 56 %).

Choix de cours en 12e année et note : Le niveau de cours choisi par les élèves peut influencer leurs notes. En conséquence, les chercheurs présentent le niveau et le type de cours d'English Language Arts (ELA) et de mathématiques choisis par les élèves du groupe cible et du groupe témoin en 12e année. Le « n » représente le nombre d'élèves qui ont suivi chaque type de cours. Le pourcentage renvoie à la note moyenne obtenue par les deux groupes d'élèves. Voici une brève description des différents cours d'ELA et de mathématiques.

ELA – polyvalent : Les élèves acquièrent et améliorent une gamme de compétences en littératie qui leur permettent d'approfondir leur travail sur divers textes et d'apprécier ces derniers afin de fonctionner plus efficacement dans leur sphère privée et dans la collectivité dans son ensemble. Les élèves composent des textes qui informent, persuadent, analysent, favorisent la compréhension et l'empathie, reflètent la culture, expriment des sentiments, relatent des expériences et offrent du plaisir.

ELA – transactionnel : Les élèves acquièrent et améliorent une gamme de connaissances, de compétences, de stratégies et d'attitudes qui les aident à fonctionner efficacement dans diverses collectivités. Ils travaillent sur des textes et en composent dans un but principalement pragmatique.

Mathématiques – fondements (anciennement « mathématiques du consommateur ») : Ce cours s'adresse aux élèves qui ne prévoient pas faire des études postsecondaires axées sur les mathématiques ou les sciences. Ces mathématiques portent sur les applications destinées aux consommateurs, la résolution de problème, la prise de décision et le sens de l'espace.

Mathématiques – appliquées : Pour les élèves qui envisagent des études postsecondaires pour lesquelles il n'est pas nécessaire d'étudier le calcul différentiel et intégral théorique. Ce cours est basé sur le contexte et favorise l'apprentissage de techniques de résolution de problèmes numériques et géométriques qui s'appliquent au monde qui nous entoure.

Mathématiques – pré-calcul : Pour les élèves qui ont l'intention d'étudier le calcul différentiel et intégral et les mathématiques connexes dans le cadre de leurs études postsecondaires. Ce cours comprend un niveau élevé de mathématiques théoriques et porte principalement sur la résolution de problème et le calcul mental.

L'analyse des données visant à distinguer les élèves de la 12e année qui ont suivi un cours d'ELA polyvalent ou d'ELA transactionnel indique que ceux du groupe cible ont eu des notes plus élevées en moyenne dans les deux cours : 68 % par rapport à 54 % en ELA polyvalent et 63 % par rapport à 57 % en ELA transactionnel.

Pour ce qui est des mathématiques en 12e année, les notes des élèves du groupe cible ont été systématiquement supérieures à celles du groupe

¹² Le résultat des tests statistiques pour les élèves du programme MEW était le suivant : tau-b de Kendall = 0,234 (n = 65, p = 0,008). Celui des élèves du groupe témoin était le suivant : tau-b de Kendall = 0,081 (n = 19, p = 0,640).

Tableau 5 Choix de cours en 12^e année et notes moyennes en English Language Arts et en mathématiques chez les élèves du groupe cible et chez ceux du groupe témoin*

Cours choisi	Groupe cible (programme MEW)		Groupe témoin	
	n=99	Note	n = 64	Note
ELA: polyvalent	46	68%	33	54%
ELA: transactionnel	43	63%	23	57%

Cours choisi	Groupe cible (programme MEW)		Groupe témoin	
	n=60	Note	n = 39	Note
Mathématiques: fondements (mathématiques du consommateur)	29	64%	21	54%
Mathématiques appliquées	16	61%	8	52%
Mathématiques - pré-calcul	15	71%	11	60%

* Quelques élèves ont suivi d'autres cours d'ELA et un élève du groupe du programme MEW a suivi un cours de pré-calcul. Toutefois, le petit nombre d'élèves ne permet pas d'effectuer une analyse plus approfondie.

témoin : 64 % comparativement à 54 % en fondements mathématiques, 61 % par rapport à 52 % en mathématiques appliquées et 71 % par rapport à 60 % en pré-calcul.

Les notes moyennes des élèves du groupe cible sont plus élevées que celles du groupe témoin en English Language Arts et en mathématiques.

Assiduité

Étant donné les difficultés d'établir des statistiques comparables d'une école à l'autre concernant l'assiduité, les chercheurs ont uniquement analysé cette variable pour l'année scolaire 2008-2009.

En moyenne, les élèves du groupe cible se sont absentés 17 fois et ceux du groupe témoin, 20 fois.

Lorsqu'on examine séparément les absences en ELA et en mathématiques, les élèves du groupe cible ont eu deux absences de moins que ceux du groupe témoin en ELA et une de moins en mathématiques. Cependant, ces différences ne sont pas statistiquement significatives¹³.

Les élèves du programme MEW indiquaient moins d'absences que ceux du groupe témoin.

Taux de persévérance scolaire et d'obtention de diplôme

Selon les dossiers scolaires¹⁴, 84 élèves du groupe cible (88 %) fréquentaient encore l'école secondaire pendant l'année 2008-2009 comparés à 52 élèves du groupe témoin (64 %).

Pour ce rapport, les chercheurs ont évalué le taux d'obtention du diplôme dans le temps normalement imparti, c'est-à-dire le pourcentage d'élèves ayant obtenu leur diplôme en juin 2009 après quatre ans

d'études secondaires. En juin 2009, 59 élèves du groupe cible (62 %) ont obtenu leur diplôme dans le temps imparti par rapport à 35 élèves (48 %) du groupe témoin, soit une différence de 14 %.

Le taux de persévérance scolaire et le taux d'obtention du diplôme dans le temps imparti des élèves du groupe cible sont plus élevés que ceux des élèves du groupe témoin.

Participation à l'école

Diverses questions du questionnaire permettent d'avoir un aperçu de la participation des élèves à l'école. Premièrement, il convient de souligner que même si les élèves ont été répartis au hasard dans les deux groupes, avec le recul, il semble y avoir eu quelques différences sous-jacentes. Par exemple, les élèves du groupe cible étaient plus susceptibles que ceux du groupe témoin de déclarer qu'à un moment au cours de leur scolarité, ils avaient « sérieusement songé à abandonner l'école » (différence de 18 %). En conséquence, on se demande si le groupe cible du programme courait en réalité plus de risques d'échec scolaire que le groupe témoin.

Concernant de nombreux éléments, les élèves du groupe cible étaient moins positifs que ceux du groupe témoin par rapport à leur expérience au secondaire. Par exemple, dans le groupe cible, les élèves étaient :

- dans une proportion de 18 %, plus susceptibles que les élèves du groupe témoin d'être en désaccord¹⁵ avec l'affirmation selon laquelle l'école aidait les élèves à respecter les différences individuelles;
- dans une proportion de 16 %, plus susceptibles d'être en désaccord avec l'affirmation selon laquelle leur école aidait les élèves à comprendre les différences culturelles.

13 Là où on indique des différences ci-dessus, ces dernières sont statistiquement significatives, sauf indication contraire.

14 Les données des dossiers scolaires proviennent des six sites participants et ne comprennent pas les élèves qui peuvent avoir été transférés à d'autres écoles.

15 Le pourcentage regroupe les choix « en désaccord » et « fortement en désaccord ».

Les élèves du groupe cible étaient également dans une proportion de 14 % plus susceptibles d'être en désaccord avec l'affirmation selon laquelle le personnel de l'école se souciait des élèves, bien qu'ils soient 19 % plus susceptibles de déclarer qu'un enseignant (probablement celui du programme) les aidait à se comprendre et à se respecter et les soutenait. Ces résultats peuvent indiquer une différence entre les opinions des élèves du groupe cible à propos de leur école, de leurs enseignants en général et de l'enseignant du programme MEW.

Un climat scolaire positif, dans lequel les élèves se sentent valorisés et respectés, soutient la réussite des élèves. C'est pourquoi les chercheurs ont élaboré deux échelles à partir des éléments du questionnaire de mai-juin 2009 qui visait divers aspects du climat scolaire. La première était une échelle d'entraide et de respect, qui tenait compte de quatre facteurs visant à déterminer si les élèves croyaient qu'il existait un environnement d'entraide et de respect pour les relations entre le personnel et les élèves, et entre les élèves eux-mêmes.

Encore une fois, cette échelle a été comparée aux résultats du programme MEW. On n'a découvert aucun lien entre l'échelle d'entraide et de respect et l'obtention d'un diplôme dans le temps imparti, que ce soit pour les élèves du programme MEW ou ceux du groupe témoin. Toutefois, on a découvert un lien entre le score des élèves sur l'échelle et le nombre de crédits obtenus. Il est intéressant de noter que l'analyse des deux groupes d'élèves a produit des résultats opposés : plus le score des élèves du groupe cible était élevé sur l'échelle d'entraide et de respect, plus ils ont obtenu de crédits, tandis que chez les élèves du groupe témoin, plus le score était élevé, plus le nombre de crédits obtenus a été faible¹⁶.

Les chercheurs ont élaboré une deuxième échelle sur le climat scolaire en utilisant des questions qui se concentraient sur les croyances des élèves au sujet des attentes du personnel et sur le niveau de compréhension et de respect qu'ils ressentaient à leur égard. Nommée l'échelle des attentes et de l'appréciation, cette échelle tenait compte de trois sujets : « les enseignants semblent me comprendre », « les enseignants ont des attentes élevées à l'égard de mon rendement scolaire » et « certains membres du personnel de l'école se soucient réellement de moi ». Après avoir calculé les moyennes des scores pour ces trois sujets, la plupart des élèves du groupe cible et du groupe témoin indiquaient que les enseignants les comprenaient et se souciaient d'eux, tout en ayant des attentes élevées à l'égard de leur rendement scolaire.

Lorsqu'on a comparé les échelles des attentes et de l'appréciation des deux groupes d'élèves sur le plan de l'obtention d'un diplôme dans le temps imparti,

on a découvert un lien positif tant chez les élèves du programme MEW que chez ceux du groupe témoin. Toutefois, le lien n'était statistiquement significatif que pour les élèves du groupe témoin. Néanmoins, les résultats combinés de l'analyse relationnelle des deux échelles sur le climat scolaire reflètent ce que l'on trouve dans la documentation sur l'éducation : la présence d'enseignants compréhensifs et positifs qui souhaitent la réussite de leurs élèves est une force positive dans la vie des élèves et favorise leur réussite vers l'obtention d'un diplôme.

Les élèves du programme MEW ont participé à des programmes de soutien des pairs ou de leadership à un taux plus élevé de 13 % par rapport à celui des élèves du groupe témoin. De plus, 19 % plus d'élèves du programme que d'élèves du groupe témoin ont indiqué que « l'amour de l'apprentissage » était une de leurs forces.

Les élèves du groupe cible ont également été interrogés sur leur participation au programme, sur ce qu'ils avaient appris, sur la façon dont le programme avait favorisé leur apprentissage et sur leur évaluation du programme.

Les élèves du programme MEW étaient plus susceptibles de déclarer que leur participation au programme leur avait appris des choses sur les sujets suivants :

- la vision du monde autochtone (n = 70 ou 90 %);
- les cérémonies et rassemblements autochtones (n = 69 ou 90 %);
- l'art et l'artisanat traditionnels (n = 63 ou 83 %);
- les herbes et les médicaments traditionnels (n = 51 ou 72 %);
- les pow-wow (n = 54 ou 72 %);
- les fêtes et repas de partage traditionnels (n = 55 ou 72 %).

De plus, 96 % (n = 78) étaient d'accord¹⁷ avec l'affirmation selon laquelle leur participation au programme les avait aidés « à mieux connaître mon identité autochtone ». Les élèves du groupe cible l'ont confirmé au moment des entrevues :

La plupart des élèves autochtones n'ont pas l'occasion d'apprendre des choses sur leur culture. [L'enseignant du programme] nous a expliqué nos traditions.

¹⁶ Il y avait un faible lien entre les scores sur l'échelle d'entraide et de respect et les crédits obtenus pour les élèves du programme MEW, et un lien modéré pour les élèves du groupe témoin. Toutefois, les résultats étaient statistiquement significatifs pour les élèves du groupe témoin, tandis qu'ils ne l'étaient pas pour les élèves du groupe cible.

¹⁷ Le pourcentage regroupe les choix « d'accord » et « fortement en accord ».

J'ai appris des choses sur mon patrimoine. J'ai aussi appris que partout dans le pays et dans le monde, il y a des peuples autochtones.

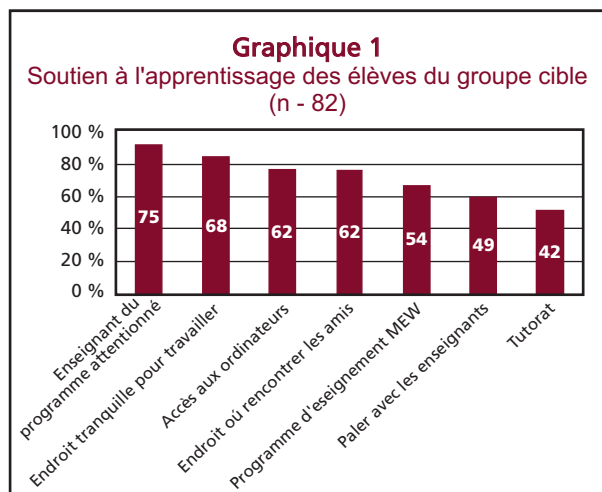
La chose la plus importante du programme est que j'ai appris des choses sur ma culture... [et] comment faire face au racisme sans « sauter une coche ».

Pour explorer davantage la participation culturelle et les résultats du programme MEW, les chercheurs ont procédé à une analyse de 15 éléments qui portaient sur la fréquence de participation des élèves du programme MEW et du groupe témoin à diverses activités culturelles¹⁸. Les éléments ont servi à créer une échelle de participation culturelle qui mesurait l'engagement des élèves en faveur de la culture autochtone. On a comparé l'échelle de participation culturelle des deux groupes d'élèves au nombre total de crédits obtenus par les élèves en 2007-2008 et 2008-2009. Les résultats indiquaient qu'il n'y avait aucun lien entre la participation des élèves aux activités culturelles et le nombre de crédits qu'ils ont obtenus pendant leurs années d'études secondaires ou l'obtention d'un diplôme dans le temps imparti.

De plus, afin de découvrir s'il y avait un lien entre la participation au programme MEW et l'engagement des élèves en faveur de leur culture, les chercheurs ont élaboré une deuxième échelle appelée l'échelle de participation au programme MEW. On a demandé aux élèves si la participation au programme MEW était liée à une probabilité accrue de participer à des activités culturelles telles que la musique autochtone, la danse autochtone, les cérémonies et les rassemblements, le jeûne, les cérémonies de la suerie, les pow-wow, les arts et l'artisanat traditionnels, l'utilisation d'herbes et de médicaments traditionnels, l'apprentissage de la vision du monde autochtone, et l'apprentissage et l'utilisation d'une langue autochtone. Lorsqu'on a comparé l'échelle de participation culturelle à l'échelle de participation au programme MEW, on a observé un lien modéré entre les deux qui était statistiquement significatif. Un tel lien positif suggère que les élèves du groupe cible attribuent au programme MEW l'accroissement de leur participation à des activités culturelles.

Les élèves participant au programme ont indiqué que de nombreux éléments du programme MEW favorisaient « souvent » leur apprentissage (graphique 1).

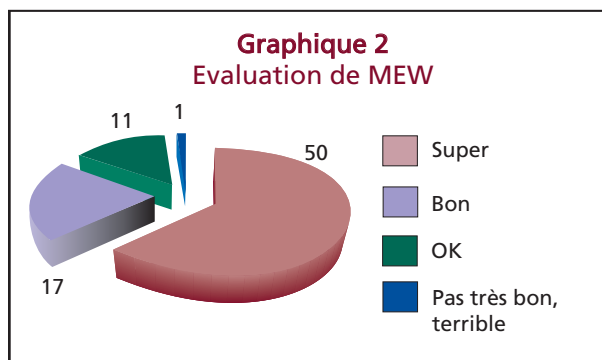
Quatre-vingt-douze pour cent des élèves du groupe cible (n = 75) ont indiqué que l'enseignant se souciait d'eux. Cette affirmation a souvent été confirmée dans les entrevues au cours desquelles de nombreux élèves du groupe cible ont commenté l'importance de l'enseignant du programme MEW à la fois sur le plan personnel et pédagogique.



Le nombre réel d'élèves est inscrit dans les histogrammes.

Je n'avais pas d'aide avant de venir ici. [L'enseignant du programme] m'a aidé et si j'avais des problèmes, je n'avais pas peur de lui demander de l'aide.

Nous ne serions pas là où nous en sommes sans [l'enseignant du programme]. Cette personne nous encourage à tout faire à la perfection.



Nota. Le nombre réel d'élèves est inscrit dans le graphique.

Dans l'ensemble, 98 % des élèves du groupe cible (n = 79) étaient d'accord avec l'affirmation selon laquelle leur participation les aidait à acquérir « des compétences pour réussir leurs études secondaires ». Enfin, 85 % d'entre eux (n = 67) ont jugé le programme comme étant « super » ou « bon » (graphique 2).

Les entrevues des élèves du groupe cible ont confirmé les résultats des sondages.

La salle de classe réservée au programme MEW représente une partie importante de l'école secondaire [pour moi]... Je viens toujours faire mes devoirs là [dans la salle].

18 On a questionné les élèves sur la fréquence de leur participation aux activités suivantes : jeûne, Festival du Voyageur, pow-wow locaux, jouer de la musique traditionnelle, Journée nationale des Autochtones, autres cérémonies et rassemblements culturels, circuit des pow-wow, Red River Metis Day, cérémonies de la suerie, arts et artisanat traditionnels, danse traditionnelle, fête et repas-partage traditionnels, chasse, pêche et piégeage traditionnels, utilisation d'herbes et de médicaments traditionnels, et port de vêtements traditionnels.

Le programme a répondu à mes attentes. Tout ce dont j'avais besoin, de la nourriture, un endroit où ventiler, de l'aide en mathématiques. Un endroit où je pouvais m'asseoir et réfléchir. J'ai toujours su que je pouvais venir ici et compter sur cette pièce... Je peux compter sur [l'enseignant du programme] pour tout; il est toujours là.

Si je suis en retard dans mes devoirs, je peux venir ici [salle de classe du programme] et obtenir de l'aide. Je travaille mieux. Je ne m'attendais pas à ça de mes cours.

Le programme est une des principales raisons qui ont fait que je vais obtenir mon diplôme à temps.

Dans certains sites, les élèves du groupe témoin auraient aimé participer au programme. Ils pensaient « qu'ils auraient reçu plus d'aide, obtenu de meilleures notes et que davantage d'élèves auraient obtenu leur diplôme » s'ils avaient participé.

Même si dans l'ensemble, les élèves du groupe cible semblaient s'être moins investis dans certains aspects de leur expérience à l'école secondaire que les élèves du groupe témoin, ils avaient une opinion très positive de leurs expériences et de leur apprentissage dans le cadre du programme.

Planification des études postsecondaires

Avant de quitter l'école secondaire, la majorité des élèves du groupe cible pour lesquels les chercheurs avaient des données (n = 76 ou 94 %) étaient « d'accord » avec l'affirmation selon laquelle le programme les avait aidés en leur offrant des conseils relatifs au choix de cours. Les élèves du secondaire doivent choisir des cours préalables au programme postsecondaire qu'ils désirent suivre; il s'agit donc d'un aspect qui concerne la planification des études postsecondaires. Encore une fois, presque tous les élèves du groupe cible (n = 77 ou 95 %) étaient « d'accord » avec l'affirmation selon laquelle leur participation les avait aidés à connaître les cours nécessaires pour obtenir leur diplôme. De plus, 96 % d'entre eux (n = 78) étaient « d'accord » avec l'affirmation selon laquelle le programme les avait aidés à acquérir « les compétences me permettant de continuer mes études ». Un élève du groupe cible a conclu ainsi :

Le programme MEW m'a beaucoup aidé personnellement, ainsi que sur le plan de mes études et de mon avenir. C'était un programme fantastique.

Lors du suivi effectué l'année suivante, la plupart des élèves du programme MEW ont indiqué leur accord avec l'affirmation selon laquelle leur participation au programme les avait avantagés en raison de l'apprentissage ou du développement de compétences qui pouvait les aider à poursuivre leurs études (n = 37 ou 88 %) et de l'obtention de renseignements sur les études postsecondaires (n = 39 ou 91 %). Lorsqu'il fallait décider ce qu'ils feraient au cours de l'année qui suivait l'école secondaire, la majorité des élèves du programme MEW étaient également d'accord avec l'affirmation selon laquelle leur participation au programme les avait aidés à prendre leur décision (n = 34 ou 79 %).

Inscription au cycle postsecondaire

Avant de quitter l'école secondaire, 88 % (n = 71) des élèves du groupe cible pour lesquels les chercheurs avaient obtenu des données pensaient que le programme les avait aidés à « obtenir de l'information sur les possibilités d'études postsecondaires ». Les données relatives aux inscriptions au secondaire et à l'accès aux bourses (fournies par Éducation Manitoba) indiquent que les élèves du groupe cible étaient plus susceptibles que les autres de s'inscrire à un programme d'études postsecondaires : 38 élèves du groupe cible comparativement à 16 élèves du groupe témoin.

En septembre 2009, les élèves du groupe cible étaient plus susceptibles que ceux du groupe témoin de s'être inscrits à un programme d'études postsecondaires.

Bourses d'études

L'octroi de bourses individuelles aux élèves ne faisait pas partie de la conception originale du projet. Lorsqu'on a déterminé qu'il y aurait suffisamment de fonds pour soutenir la participation des élèves à des études postsecondaires, on a annoncé aux élèves du groupe cible et du groupe témoin la possibilité de recevoir une bourse de 6 000 \$. Toutefois, la décision d'octroyer des bourses a été prise vers la fin du printemps 2009, soit l'année d'obtention du diplôme des élèves. Le choix du moment a peut-être influé sur les plans de certains élèves en matière d'études postsecondaires.

Lorsqu'on a demandé aux élèves quelle était l'importance de la bourse dans la décision de poursuivre des études ou une formation plus poussées, un seul élève du programme MEW a dit que son rôle n'était « pas très important » et aucun élève du groupe témoin ne l'a dit. Les autres ont dit que son rôle était « important » et « très important ». L'élève qui a dit que la bourse n'était pas très importante a expliqué qu'il poursuivrait des études postsecondaires, qu'il reçoit une bourse ou non.

Tableau 6: Aperçu de l'obtention de diplôme et de la participation aux études postsecondaires

Sites	Groupe cible (programme MEW)				
	Total	Nombre d'élèves avec données	Données sur le diplôme	Diplômés	Boursiers
Cross Lake	27	24	24	19	17
Norway House	28	16	16	9	8
Peguis	19	13	13	11	6
Selkirk	27	21	18	10	4
Swan River	15	7	7	5	0
Thompson	30	18	18	5	3
Total	146	99	96	59 (62 %)	38 (33 %)

Sites	Groupe témoin				
	Total	Nombre d'élèves avec données	Données sur le diplôme	Diplômés	Boursiers
Cross Lake	14	9	9	9	4
Norway House	16	10	10	5	3
Peguis	15	4	2*	2	2
Selkirk	25	25	18	10	5
Swan River	11	6	6	3	1
Thompson	29	29	29	6	1
Total	110	83	74	35 (47 %)	16 (22 %)

* Les deux élèves pour lesquels on dispose de données sur le diplôme et qui sont identifiés comme étant diplômés sont uniquement connus parce qu'ils figurent sur la liste des boursiers.

**Tableau 7
Aperçu des choix en matière de formation
ou d'études postsecondaires**

Études ou formation	Nombre d'élèves	
	Groupe cible (programme MEW)	Groupe témoin
Métiers/technologie/apprentissage	3	0
Cours d'un collège communautaire	7	3
Cours universitaires	3	3
Études générales	1	0
Programme Katimavik	0	1
Autre	1	0
Total	15	7

**Table 8:
Aperçu des activités futures des élèves**

Études ou formation	Nombre d'élèves	
	Groupe cible (programme MEW)	Groupe témoin
Métiers/technologie/apprentissage	2	1
Cours d'un collège communautaire	1	0
Cours universitaires	12	2
Programme de rattrapage scolaire	1	1
Formation	1	0
Travail à temps plein (30 heures/semaine et plus)	9	7
Travail à temps partiel (moins de 30 heures/semaine)	1	0
Voyages	0	1
Prendre soin de sa famille	1	0
Sports	1	0
Other	1	0
Total	30	16

Réussite des études postsecondaires

Lorsqu'on les a interrogés en juin 2010, un an après l'obtention du diplôme, 61 jeunes ont répondu au questionnaire, dont 41 étaient d'anciens élèves du programme MEW et 20 étaient d'anciens élèves du groupe témoin¹⁹. Parmi ceux qui ont répondu au questionnaire de suivi, 15 anciens élèves du programme et 7 anciens élèves du groupe témoin ont suivi une forme d'enseignement ou de formation postsecondaire. Six anciens élèves du programme prévoient poursuivre leurs études ou leur formation à l'automne 2010, mais aucun ancien élève du groupe témoin ne le prévoyait. Un membre de chacun des groupes ne savait pas s'il étudierait ou non.

Si on tient compte de l'ensemble des anciens élèves, un plus grand nombre de femmes que d'hommes ont indiqué qu'elles suivraient un enseignement ou une formation formelle. Les personnes qui ont poursuivi leurs études ou leur formation ont choisi une variété de voies après l'école secondaire (tableau 7). Parmi les femmes qui ont décidé de poursuivre leurs études ou leur formation, aucune n'a décidé de s'inscrire à une formation ou à un programme d'apprentissage dans les métiers.

Les plans des élèves pour l'automne à venir (septembre 2010) variaient, mais ils se concentraient surtout sur une formation ou des études postsecondaires, tandis que certains autres avaient choisi de travailler à temps plein (tableau 8).

Prévision du niveau d'éducation le plus élevé des élèves

Les répondants des deux groupes d'élèves avaient bon espoir de réussir leur formation ou leurs études postsecondaires, indépendamment de leurs plans courants ou récents. La majorité des élèves aimerait achever une formation ou des études postsecondaires, sous une forme ou une autre, après avoir quitté l'école secondaire. Les choix variaient d'une formation dans les métiers à un diplôme d'études supérieures (tableau 9).

Tableau 9 :
Prévision du niveau d'éducation le plus élevé des élèves

Études ou formation	Nombre d'élèves	
	MEW	Comparaison
Je ne sais pas	4	0
Quelques années du cours secondaire	1	1
Achèvement des études secondaires	3	1
Licence de pilote	0	1
Métiers/technologie/apprentissage	7	4
Diplôme ou certificat collégial	8	8
Diplôme ou certificat professionnel	5	0
Diplôme universitaire de premier cycle	7	2
Diplôme universitaire de deuxième ou troisième cycle	5	3
Total	40	20

Histoires des élèves du programme MEW

Des données qualitatives extraites des entrevues, ajoutées à d'autres données tirées des profils des élèves, ont permis la rédaction d'histoires qui mettent en lumière l'importance du programme MEW. Les histoires proposent un éclairage des incidences de la participation au programme sur la vie des élèves individuels.

Les deux premières histoires se concentrent sur les énoncés de trois élèves provenant de deux sites du programme. La troisième est tirée des entrevues du suivi du programme MEW qui ont été effectuées avec 16 anciens élèves du programme, qui représentaient cinq des six sites.

Ma réussite soutenue par la famille du programme MEW

Le programme MEW a été mis en œuvre dans des écoles secondaires, qui allaient des petites écoles situées dans des collectivités éloignées des Premières nations à des écoles situées dans des collectivités de plus de 9 000 personnes. La présente étude de cas (ou histoire) se concentre sur les élèves d'une des collectivités importantes où ils ont un meilleur accès aux activités de loisirs, ainsi qu'aux services sanitaires et sociaux. Dans cette collectivité, l'école compte une population étudiante nombreuse de plus de 1 000 élèves. Étant donné sa taille, l'école peut offrir des

19 Il faut prendre note que certains répondants n'ont pas répondu à toutes les questions.

programmes d'immersion anglaise et française, ainsi qu'une formation technique et professionnelle.

Dans l'école, la salle de classe du programme MEW est grande et merveilleusement décorée. Elle comprend une petite pièce privée juste à côté de la salle de classe où les chercheurs ont pu interviewer les élèves du programme. La présente étude de cas explore les expériences de trois élèves du programme, Brittany, Jessica et Tyler²⁰. L'information sur ces trois élèves provient d'une variété de sources : entrevues en personne en juin 2009, questionnaires administrés au printemps 2009, données administratives des écoles, questionnaire de suivi et entrevues téléphoniques en 2010.

Histoire de Brittany

Brittany s'identifie comme une personne d'ascendance des Premières nations. Elle a réussi à l'école secondaire et obtenu un certificat de compétence en soudure dans le temps imparti. Elle se considère comme une personne curieuse, reconnaissante et courageuse. Elle dit qu'elle a un bon esprit d'équipe et la capacité de diriger une équipe. Elle est positive au sujet de son école secondaire : « *J'aime cette école. Il y a de nombreux clubs et elle est très grande; on peut donc rencontrer de nombreux amis et toujours trouver où l'on peut s'intégrer, quel que soit le genre de personne que l'on est* ».

Brittany s'est intéressée au programme MEW en raison de sa mère :

Le programme MEW était l'idée de ma mère, mais je sentais que si j'avais des problèmes, on m'aiderait et on ne me laisserait pas échouer... Je n'avais pas besoin de tuteurs, mais je pouvais toujours venir ici et étudier. C'est important d'avoir une pièce et on se sent vraiment à l'aise ici. Je connaissais tout le monde et faire partie d'un groupe était une bonne chose.

Malgré sa vision positive du milieu de l'école, le choix d'une salle de classe pour le programme MEW était important pour Brittany parce que c'était « *un endroit où on pouvait être soi-même et où on ne s'inquiétait pas de ce que les autres pensaient* ». Elle décrit les amitiés qu'elle a forgées comme des liens familiaux.

Tout notre groupe du programme MEW, nous étions comme une famille, pas comme des amis, parce que nous pouvions passer du temps avec divers groupes. Mais nous nous sommes liés d'amitié, comme des cousins, et je leur parle toujours aujourd'hui.

Bien que Brittany ait été une bonne élève sur le plan scolaire, le programme MEW lui a offert un

enracinement accru dans sa culture. Sa participation active aux événements culturels, allée à sa réussite scolaire, lui a mérité un prix.

J'étais membre du comité du pavillon autochtone pour Culturama. Nous avions de la musique, des œuvres d'art et de la nourriture à l'école. Le pavillon faisait également la promotion de la réussite des élèves autochtones. Ça m'a aidé à réussir et j'ai gagné un prix.

Bien que Brittany ait eu des aspirations postsecondaires au printemps 2009 et qu'elle ait été optimiste quant à son avenir, ses plans demeuraient incertains. « *Je vais obtenir mon diplôme, mais je ne suis pas sûre de ce que je ferai. Je ne veux pas me précipiter dans des études postsecondaires. J'ai obtenu mon certificat de compétence en soudure du CWB [Bureau canadien de soudage] la semaine dernière; je vais donc faire de la soudure jusqu'à ce que je décide ce que je veux faire.* » Toutefois, Brittany a poursuivi ses études au collège Red River, où elle a réussi le programme d'assistante en éducation, obtenant son diplôme avec mention honorable. Elle attribue au programme MEW sa participation aux études postsecondaires :

Sans le programme MEW, je ne me serais probablement pas inscrite à un programme postsecondaire. Je crois que je travaillerais toujours à la station-service où je travaillais quand j'étais au secondaire et que je ne serais pas une assistante en éducation suppléante. Oui, je ne me serais définitivement pas inscrite à des études postsecondaires... Je ne savais pas exactement ce que je voulais faire, mais on nous a amenés à des collèges et à des universités. Je ne savais pas ce que je voulais faire, mais après les sorties éducatives, j'ai choisi d'aller au collège. Je dois dire que les sorties éducatives pour visiter des collèges et le fait d'en parler avec tout le monde ont eu une grande influence sur mon choix.

Brittany reconnaît que la bourse du programme MEW a offert un soutien important. Bien qu'elle ait mentionné une certaine confusion autour de la disponibilité des bourses, « *on nous a dit finalement que nous pouvions en obtenir une, mais il ne restait environ qu'un mois pour soumettre une demande... J'aurais aimé m'inscrire à un programme de formation des maîtres à l'université, mais je n'ai pas pu être admise dans les délais très courts. La bourse a quand même offert un soutien* ».

En y repensant, Brittany a souligné l'importance du programme MEW, non seulement pour elle-même, mais aussi pour les autres : « *Il a réellement aidé les élèves à obtenir leur diplôme. Et il aidera à l'avenir, en particulier si on poursuit des études. De plus, le*

20 Les noms des élèves ont été changés pour conserver leur anonymat.

portfolio des compétences liées à l'employabilité nous a enseigné comment constituer de bons portfolios et curriculum vitæ ». Dans l'avenir, elle voyait également l'importance de garder les jeunes à l'école et croyait qu'un programme tel que MEW pourrait soutenir efficacement d'autres jeunes gens.

La société ne s'améliore pas, les taux de grossesse augmentent. Je crois qu'on devrait travailler très fort pour garder les enfants à l'école. Mon jeune frère a des problèmes et il est rentré ivre à la maison. Des programmes comme MEW pourraient aider des jeunes comme lui à résoudre leurs problèmes.

Histoire de Tyler

Tyler s'identifie comme un Métis. Il a suivi un tracé similaire à celui de son amie Brittany. Il a lui aussi obtenu son diplôme de soudeur dans le temps imparti. Il se décrit lui-même comme un jeune homme curieux, équitable, indulgent, spirituel et jovial, ainsi que comme un chef de file. Tout comme Brittany, il s'est intéressé au programme MEW en raison de sa mère : « *Je me suis inscrit au programme MEW à cause de ma mère. Elle voulait que j'obtienne mon diplôme, que je réussisse, et je voulais la rendre heureuse* ».

Au cours de sa 12^e année d'études, Tyler a attribué sa réussite à l'enseignant du programme MEW.

Monsieur [nom de l'enseignant] m'a beaucoup aidé. Il est venu dans mon cours de mathématiques pour m'aider en 11^e année et en 12^e année... sans sa présence, les choses auraient été différentes. Bon nombre de mes amis sont jaloux du fait que je participais au programme MEW... Le programme m'a montré comment travailler avec acharnement dans mes autres cours. Pendant les premières années du programme, nous avions des devoirs particuliers, mais cette année, nous avons fait plus ou moins nos autres travaux scolaires pour obtenir un diplôme. Le programme m'a montré comment m'activer dans mes autres cours... Je n'aurais peut-être pas obtenu mon diplôme si je n'avais pas participé au programme MEW.

En plus de l'enseignant du programme MEW, Tyler a mentionné qu'il avait appris beaucoup de choses au sujet des peuples autochtones du monde entier : « *J'ai appris plusieurs choses au sujet d'autres cultures et de la mienne* ». Il était fortement d'accord avec l'affirmation selon laquelle le programme lui a offert une meilleure image de son identité autochtone.

Lors de l'entrevue de suivi, Tyler a exprimé les mêmes sentiments en soulignant qu'il aurait pu être obligé de demeurer à l'école secondaire une autre année si ce n'était du programme MEW et que c'était

l'enseignant du programme qui avait été la clé de sa réussite.

J'ai obtenu mon diplôme beaucoup plus tôt. Je ne serais pas ici sans le programme MEW. Je suis toujours l'ami des autres [élèves] et de l'enseignant du programme. (Extrait de l'entrevue de suivi)

Bien que Tyler ait été incertain au sujet de ce qu'il ferait à la fin de sa 12^e année, il a dit qu'il s'était « *spécialisé en soudage et [qu'il voulait] essayer de s'inscrire au collège Red River, mais [qu'il voulait] attendre un an et [songeait] à obtenir un emploi de soudeur pendant l'été* ». Toutefois, comme Brittany, il a décidé de s'inscrire au collège Red River au programme d'assistant en éducation où il a bien réussi, obtenant une note moyenne de 80 % et plus dans ses cours.

J'ai fini par obtenir six mille dollars de la Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire en raison de ma participation au programme MEW, et je dois dire que la bourse a joué un grand rôle dans ma décision d'aller au collège... Si ce n'était du programme MEW, j'aurais dû économiser pendant un an avant d'aller au collège... En ce moment, je ne sais pas, mais je vais faire quelque chose, quelque chose de plus. Je ne sais pas si je veux devenir un enseignant, mais je vais essayer. Je veux quand même faire quelque chose de plus.

En se rappelant son expérience du programme MEW, Tyler a également parlé chaleureusement des amis qu'il avait eus à la suite de sa participation au programme.

Nous étions comme une grande famille dans la salle de classe. Chaque année, nous faisons une sortie avec d'autres écoles de Winnipeg. Nous avons visité de nombreux lieux culturels partout en ville. Nous avons connu des amis de toutes les régions du Manitoba. C'était une expérience très « cool ».

Histoire de Jessica

Jessica s'identifie comme une personne d'ascendance des Premières nations. Son histoire est à la fois semblable et différente à celle de ses condisciples du programme MEW. Bien qu'elle ait été une bonne élève en mathématiques, en 12^e année, elle a obtenu une note finale de 58 % en English Language Arts. Jessica s'est décrite elle-même comme une jeune femme équitable, indulgente, sincère, responsable et à l'esprit ouvert. Jessica a participé au programme MEW en raison de sa composante culturelle, de la possibilité de se faire aider dans son travail scolaire et de l'occasion de connaître de nouveaux amis, « *en particulier les amis* ».

Jessica a dit que le programme l'avait aidée à acquérir de la confiance et un meilleur sentiment de son

identité autochtone. Elle croyait que le programme MEW l'avait aidée à obtenir son diplôme dans le temps imparti. Elle a mentionné l'importance du soutien des tuteurs et elle a apprécié la présence de la salle de classe réservée au programme. En repensant à son expérience du programme MEW, elle a expliqué que le programme l'avait aidée comme suit :

[J'ai pu] apprendre davantage et apprendre à être attentive. D'habitude, je ne fais pas attention en classe et on m'a appris à le faire. Ça a été aussi une bonne chose de me concentrer au travail, de me concentrer sur ce que je dois faire.

Comme les autres élèves, Jessica a mentionné l'importance de se faire des amis dans le cadre du programme MEW, tant à l'école que dans ses rencontres avec d'autres élèves de toutes les régions de la province. « *Je suis toujours amie avec certains d'entre eux, et je garde le contact en utilisant Internet et la messagerie instantanée.* »

À la fin de la 12^e année, Jessica avait l'intention de poursuivre des études postsecondaires au collège Red River. Toutefois, elle n'a pas poursuivi immédiatement ses études formelles. Lors de son entrevue de suivi, Jessica a expliqué qu'elle travaillait et qu'elle prévoyait s'inscrire l'année suivante à des cours au collège Red River. Elle a ajouté que le programme MEW l'avait aidée non seulement à obtenir son diplôme, mais aussi à réussir au travail.

Je n'aurais probablement pas obtenu mon diplôme et obtenu un emploi. Je serais probablement toujours à l'école à travailler pour obtenir mon diplôme. [Les intervenants du programme] nous ont aidés à obtenir un emploi, ils nous ont aidés à apprendre comment rédiger des curriculum vitae et à soumettre des demandes adéquates, comment être attentifs pendant les entrevues et au travail.

Il est clair que les trois jeunes gens qui ont raconté leurs expériences ont grandement apprécié leur participation au programme MEW, y compris le soutien offert par l'enseignant du programme, la salle de classe réservée et l'apprentissage des cultures autochtones. Ils ont tous indiqué que le programme avait soutenu leur réussite scolaire et favorisé l'obtention d'un diplôme dans le temps imparti.

Il est intéressant de noter qu'ils se sont tous écartés de leur intention en 12^e année de poursuivre des études postsecondaires. Bien qu'ils aient tous considéré que des études postsecondaires constituaient une option viable, les deux élèves qui ont fait des études collégiales en séquence croyaient en 12^e année que cette possibilité devait être

reportée. La disponibilité des bourses du programme MEW a soutenu leur participation séquentielle.

L'importance des relations avec l'enseignant du programme MEW et les autres élèves est peut-être ce qui ressort le plus. Les liens d'amitié établis dans le cadre du programme ont souvent été décrits en termes familiaux. Comme le soulignent les recherches, des liens avec un adulte constamment attentionné constituent une clé de la réussite scolaire, et ils deviennent particulièrement puissants lorsqu'ils sont combinés avec le sentiment d'appartenance qui a été favorisé par l'appartenance à la « famille du programme MEW ».

Par une belle journée d'automne, je me suis rendu à l'école pour présenter une ébauche du rapport sur la mise en œuvre du programme MEW à la collectivité. Le directeur général des écoles, l'ancien enseignant du programme, un autre enseignant, deux parents et deux anciens élèves, dont Tyler, étaient présents. Pendant la discussion, Tyler a parlé de l'importance de l'expérience du programme MEW : « C'était une question de relations. En classe, nous avons établi des relations... de forts liens d'amitié. Nous étions comme une grande famille. [Les anciens élèves] sont toujours les gens que je fréquente ».

Raviver la flamme

La visite d'une collectivité pour la première fois suscite toujours un peu d'appréhension. Comment les gens de la collectivité réagiront-ils à un autre chercheur qui vient les interviewer? Pendant le voyage vers la collectivité, on se pose des questions, mais les soucis se dissipent en rencontrant l'enseignant du programme MEW. Il n'est pas étonnant que son sourire aide à éliminer toute appréhension et nous nous dirigeons vers l'école pour rencontrer les élèves.

La salle de classe est petite, mais les murs sont recouverts d'œuvres d'art des élèves qui reflètent les sept enseignements sacrés. Les élèves vont et viennent, ramassant ou rangeant des ordinateurs portatifs à la fin de leurs travaux. Bien que l'année scolaire soit avancée, il y a toujours des travaux à faire et les élèves posent des questions à l'enseignant. Il y a, en particulier, un groupe de trois élèves qui travaillent ensemble avec intensité : un d'entre eux étudie pour reprendre un examen de mathématiques de fin d'année, tandis que les deux autres l'aident à se préparer.

Au cours des dernières années, la salle de classe a été témoin de nombreux événements. C'est là où les élèves du programme MEW sont venus pour bénéficier de l'aide de tuteurs, pour travailler dans le calme, pour utiliser des ordinateurs et pour rencontrer leurs amis. Les élèves y ont également suivi des cours du programme d'études obligatoire qui se

concentraient sur la culture autochtone. Comme c'est le cas pour de nombreux programmes intégrés à l'école, la situation est plus complexe qu'il n'y paraît de prime abord. C'est seulement en examinant en profondeur l'expérience des élèves individuels qu'une image plus complexe du programme MEW peut apparaître. Vue avec les yeux de trois élèves de la même collectivité, la présente étude de cas tente d'expliquer ce que le programme a offert à trois jeunes vies.

La présente étude de cas intègre des renseignements provenant de diverses sources. Lors d'une visite du site en juin 2009, les chercheurs ont fait remplir des questionnaires, recueilli des données administratives et interviewé des élèves du programme MEW juste avant qu'ils obtiennent leur diplôme d'études secondaires. De plus, les chercheurs ont administré des questionnaires de suivi et mené des entrevues téléphoniques en 2010, un an après la fin des études secondaires. Toutes ces sources ont participé à la rédaction des histoires des trois élèves.

Histoire de Michael

Bien qu'il parle doucement, Michael avait beaucoup de choses à dire au sujet de son expérience d'élève du programme MEW. Lorsqu'on lui a demandé pourquoi il s'était intéressé au programme MEW il y a trois ans, sa réponse a été immédiate et réfléchie : « ...l'expérience culturelle. J'espérais que [le programme] m'aide à reprendre contact avec mes racines autochtones ». En fait, Michael a toujours mis l'accent sur l'importance de la culture dans son expérience du programme MEW. Un an plus tard, il a repris le même thème lors d'une entrevue téléphonique :

On nous a enseigné un programme autochtone.... Une nouvelle façon de voir la vie par le biais du mode de vie autochtone. Tout était bénévole dans le mode de vie autochtone. Je suis davantage une personne traditionnelle aujourd'hui. J'apprécie mon patrimoine et je respecte mes aînés.

Je comprends mieux ma culture aujourd'hui. Je suis un Autochtone et je comprends les luttes que nous avons menées comme peuple et ce pourquoi nous nous sommes battus. Je suis une personne plus éclairée aujourd'hui.

Michael a indiqué entre 24 et 30 mots ou phrases qui décrivaient ses forces, parmi lesquels figurait l'expression « liés à la culture traditionnelle ». Il était fortement d'accord avec l'énoncé selon lequel le programme MEW l'avait aidé à préciser l'image de sa propre identité autochtone.

Bien que le programme MEW ait aidé Michael à

devenir plus ancré dans son patrimoine culturel, ce dernier a également souligné que le programme avait favorisé son épanouissement de manière plus personnelle. Il était fortement d'accord avec l'énoncé selon lequel il avait « accru sa confiance en soi ». Cela reflétait peut-être certaines forces qu'il avait mentionnées à son propre sujet : persistance, maîtrise de soi, responsabilité, chef de file, motivation, confiance. En fait, Michael a indiqué que le programme MEW lui avait surtout permis d'« élargir ses horizons et [de] devenir qui je suis en ce moment ». Pour Michael, le programme a été un voyage à la découverte de soi-même, au cours duquel il a approfondi la compréhension de son passé et acquis une vision plus forte de son présent. Le milieu positif proposé par le programme MEW a soutenu Michael, tant sur le plan éducatif que sur le plan émotif. Il a mentionné ses liens avec l'enseignante et les autres élèves du programme MEW :

L'enseignante du programme MEW m'a aidé pendant une période difficile. Elle a été comme ma grand-mère quand celle-ci est décédée. Elle ne l'a pas remplacée, mais elle a, comme on dirait, comblé le vide. Nous étions tous très heureux d'obtenir notre diplôme, et entre 50 % et 65 % des élèves ont poursuivi des études postsecondaires. Nous sommes demeurés de proches amis et nous nous voyons lorsqu'ils reviennent à la maison après l'école.

Lorsqu'on lui a demandé de préciser comment le soutien du programme avait influencé ses études secondaires, Michael a déclaré franchement :

J'aurais quitté l'école, mais l'enseignante qui nous a été assignée était toujours présente pour tous les élèves. Elle était là pour nous et le programme a aidé avec la salle de classe, un endroit où nous pouvions aller... [Sans cela,] je n'aurais jamais terminé mes études à temps. J'aurais eu de la difficulté et je serais toujours à l'école, alors qu'aujourd'hui, je travaille. [Le programme] m'a aidé à obtenir mon diplôme au moment prévu.

De plus, Michael a mentionné plusieurs fois que le soutien offert par le programme MEW lui « a ouvert les yeux sur les possibilités de formation et plus encore ». À son avis, la participation au programme MEW lui a permis de connaître des possibilités d'études postsecondaires et l'a aidé à comprendre qu'il avait le potentiel de réussir. Au moment de l'obtention de son diplôme d'études secondaires, Michael prévoyait des études supérieures et la poursuite de ses activités sportives. Il examinait la possibilité de s'inscrire à l'université pour obtenir un baccalauréat ès arts ou un diplôme en administration des affaires. Lors d'une conversation avec lui un an plus tard, les circonstances de la vie de Michael avaient changé, tout comme ses plans :

J'ai commencé à travailler dans une école primaire à titre d'assistant en éducation. Ce n'est pas réellement un cheminement de carrière. J'attends une autre possibilité de carrière. Grâce au programme MEW, j'ai appris des choses sur des carrières dans les secteurs de la machinerie lourde et des métiers de l'automobile, et sur les écoles de métiers. Le programme MEW m'a permis de me rendre compte que je pourrais choisir lorsque je serais prêt. Il m'a donné des options.

En plus des changements dans sa vie, Michael a indiqué que des « obstacles financiers » étaient apparus pour l'empêcher de mettre en œuvre ses plans. Toutefois, il était clair qu'il croyait que son expérience du programme MEW l'avait soutenu jusqu'à l'obtention de son diplôme d'études secondaires et avait proposé les choix qui ont suivi.

Enfin, c'était mon choix de ne pas poursuivre immédiatement des études postsecondaires. Ça n'avait rien à voir avec le programme MEW, c'était un choix personnel. Le programme m'a donné ce que j'avais besoin de savoir pour que je puisse faire un choix.

Histoire de Samantha

Samantha indique que son expérience du programme MEW a changé le cours de sa vie. Elle a parlé chaleureusement de l'enseignante du programme et des façons dont cette dernière l'a soutenue pendant toutes ses années à l'école secondaire. Au moment de l'obtention de son diplôme, Samantha a admis qu'elle avait « sérieusement songé à quitter l'école ». Toutefois, un an plus tard, réflexion faite, elle a mentionné qu'elle avait réussi à achever ses études secondaires grâce à l'encouragement et au soutien de l'enseignante du programme MEW.

Mon enseignante du programme MEW, ma maman du programme, nous a aidés énormément en nous conseillant personnellement. Elle a fait du tutorat et elle a beaucoup aidé. Nous l'appelions « maman MEW » parce qu'elle s'occupait de nous. Elle ne nous jugeait pas, elle était comme une conseillère pédagogique, mais plus spirituelle. Elle nous a présenté les traditions autochtones.

Samantha a souligné qu'elle était optimiste au sujet de son avenir et que sa participation au programme MEW l'avait fortement aidée à acquérir de la confiance en soi et à choisir ce qu'elle voulait faire après l'obtention de son diplôme d'études secondaires. L'environnement de la salle de classe du programme a également soutenu Samantha, car

c'était un lieu où elle « ...pouvait se rendre pour discuter avec mes condisciples et mon enseignante ». Elle a décrit la salle de classe comme un « foyer » dans le milieu scolaire.

Le programme MEW a également offert à Samantha des possibilités qui ont précisé ses aspirations postsecondaires. Dans le cadre du volet de leadership du programme, Samantha a fait du bénévolat dans une classe de 3^e année. Bien qu'elle ait songé à devenir une infirmière, cette expérience « m'a poussée à devenir une enseignante ». Un an après l'obtention de son diplôme, elle était toujours inscrite à l'université et poursuivait son rêve de devenir une enseignante. Elle attribue aussi ce changement de carrière à l'enseignante du programme MEW : « Je veux devenir enseignante, probablement dans une école primaire. Mon enseignante du programme a été un modèle de rôle, [elle m'a montré] comment je pourrais aider mes propres élèves ». En fait, Samantha aimerait que tous les élèves de sa collectivité aient accès aux avantages qu'elle a obtenus du programme MEW.

Je crois que le programme MEW a été une expérience merveilleuse et qu'il m'a beaucoup aidé. Si le programme faisait partie des activités normales de l'école, il offrirait des avantages importants et pousserait les enfants à rester à l'école pour apprendre à se connaître. Ils pourraient réfléchir deux fois plutôt qu'une à ce qu'ils peuvent faire, ils ont seulement besoin de le trouver et le programme MEW peut les aider. Ça a été une expérience merveilleuse; tous les enfants devraient y avoir accès.

Comme Michael, Samantha a également mis l'accent sur la composante culturelle du programme MEW qui a eu une influence sur les personnes que les élèves devenaient :

Si nous n'apprenons pas les éléments de notre culture à l'école, elle mourra rapidement. Nous devrions les apprendre à l'école. Je n'aurais pas appris tant de choses au sujet de ma culture et à quel point elle était intéressante — et je n'aurais pas connu des gens de diverses collectivités. J'ai aussi appris comment diverses collectivités ont des forces variées. Nous avons appris les uns des autres.

Il m'a enseigné à être une personne plus forte, ainsi qu'une foule de choses au sujet de ma culture que je ne connaissais pas.

Histoire d'Alyssa

Tout comme Michael et Samantha, Alyssa était fortement d'accord avec l'idée que sa participation au programme MEW avait stimulé sa confiance en soi, l'avait aidée à acquérir une meilleure image de son identité autochtone et lui avait fourni les renseignements dont elle avait besoin pour prendre des décisions en matière d'études postsecondaires. Au

moment de l'obtention de son diplôme d'études secondaires, elle était optimiste au sujet de son avenir, mais ce n'avait pas toujours été le cas : « À un moment donné, je voulais quitter l'école. Mon enseignante m'a parlé et m'a empêchée de partir; elle m'a aidée à persévérer ».

J'ai appris beaucoup de choses au sujet de ma culture. [Le programme MEW] m'a appris à ne pas avoir honte de ma culture. Je m'en souviendrai toujours, en particulier de mon enseignant et de mes amis.

L'automne suivant, Alyssa s'est inscrite à sept cours à l'université dans le cadre de son plan de devenir enseignante : « Je savais que je voulais être une enseignante, mais le programme MEW m'a davantage motivée à poursuivre mes études. Les échanges avec les autres m'ont motivée à choisir ma carrière ». Un an plus tard, sa situation avait changé. En raison de « problèmes personnels », elle a dû quitter l'université. Néanmoins, elle a continué à travailler dans le milieu de l'éducation : « Je travaille à temps plein comme une assistante en éducation pour acquérir de l'expérience ». Alyssa considère qu'il s'agit d'une interruption temporaire de son cheminement de carrière en éducation : « J'ai commencé à rédiger une demande et une lettre d'acceptation pour être commanditée. Si je le suis, je n'aurai plus de problèmes. Sinon, je vais demander un prêt étudiant. J'essaie de rembourser mes dettes et d'obtenir le prêt si j'en ai besoin ». Sa demande vise un programme d'études qui la mènera au baccalauréat en éducation.

J'ai gardé le contact avec mes amis et mon enseignante. Elle sait que j'ai traversé bien des épreuves et elle me soutient toujours.

Incidences du programme MEW sur trois jeunes gens

Les choix de vie des élèves sont aussi individuels que ces derniers le sont. Néanmoins, l'examen de leurs trajets à titre d'élèves du programme MEW raconte l'histoire des incidences du programme sur leur vie. Pour ces trois jeunes, la présence d'un adulte confiant et attentionné les a non seulement aidés à poursuivre leurs études secondaires, mais elle les a aussi sensibilisés à leur potentiel postsecondaire. Les trois ont admis qu'ils avaient songé à quitter l'école, mais que l'intervention positive du programme MEW leur avait fait changer d'avis et qu'ils avaient tous obtenu leur diplôme dans le temps imparti. Ces déclarations reflètent les recherches présentées dans la synthèse des données probantes, qui indiquent que des adultes de confiance contribuent à la résilience des jeunes.

Grâce à l'encouragement de leur enseignant du programme MEW, Michael, Samantha et Alyssa ont trouvé l'information dont ils avaient besoin pour poursuivre des études postsecondaires, même si leurs plans étaient retardés. Les trois élèves ont indiqué

que des « problèmes personnels » avaient contribué à la modification de leurs plans. De plus, deux des trois élèves du programme ont indiqué que des considérations financières avaient contribué à modifier leur trajectoire de vie.

L'apprentissage culturel offert par le programme MEW a également été important pour les trois élèves. Il ont dit que le programme a ravivé la flamme qui a stimulé leur désir de mieux connaître leurs racines autochtones. L'établissement de liens avec leur culture leur a donné un sentiment de fierté et leur a rappelé l'importance de leur patrimoine.

Finalement, ils ont exprimé clairement la valeur qu'ils accordaient à leur participation au programme MEW, qui leur a fourni un contexte pour leur réussite et qu'ils n'oublieront pas de sitôt.

J'ai eu de bonnes expériences dans le programme MEW — les voyages, les visites guidées et les [activités] culturelles, rencontrer des élèves d'autres écoles et me faire des amis pour la vie entière. C'est une expérience que je n'oublierai jamais. J'aimerais qu'elle devienne une réalité pour d'autres élèves qui pourraient en avoir besoin. — Michael

Dans leurs propres mots — Réflexions sur le programme MEW

La section « Dans leurs propres mots » résume les thèmes qui ont émergé dans le cadre des entrevues de suivi d'anciens élèves du programme MEW en 2010.

Achever les études secondaires

Treize des 16 élèves du programme MEW interviewés en novembre et décembre 2010 avaient obtenu leur diplôme dans le temps imparti en 2009 ou un an plus tard en juin 2010. Les trois autres travaillaient à obtenir un certificat d'équivalence de la 12^e année ou prévoyaient retourner à l'école dans l'avenir. Les motifs indiqués pour ne pas avoir terminé les études secondaires comprenaient les suivants : quitter l'école, accoucher d'un enfant, perdre les mécanismes de soutien du programme MEW après avoir quitté ce dernier en 12^e année.

Bon nombre des jeunes interrogés ont attribué au programme le fait d'être demeurés à l'école ou d'avoir obtenu un diplôme dans le temps imparti.

Je n'aurais pas terminé mes études à temps. J'aurais eu des problèmes et je serais toujours à l'école. Il m'a aidé à obtenir mon diplôme au moment prévu.

Planification postsecondaire

Tous les élèves, sauf un, ont indiqué que le programme MEW les avait aidés à préciser leurs plans pour leur sortie de l'école secondaire et qu'il avait influé sur leurs choix en matière d'études ou de formation postsecondaires.

Je savais que je voulais être une enseignante, mais le programme MEW m'a davantage motivée à poursuivre mes études. Les échanges avec les autres m'ont motivée à choisir ma carrière.

Je voulais apprendre un métier. Je sentais que c'était ce que je voulais faire. Peut-être la plomberie ou le chauffage, quelque chose comme ça. [Le programme] m'a aidé à préciser ce que je voulais faire.

Bien que la plupart des élèves aient réussi à aller de l'avant avec certains volets de leurs plans en matière d'éducation postsecondaire, d'autres ont connu des difficultés.

J'ai suivi le cours d'instructeur de conditionnement physique; il est offert pendant une fin de semaine... J'ai échoué au premier examen et j'ai eu peur parce qu'on nous donne uniquement deux chances. Je veux reprendre le cours avant de reprendre l'examen, pour m'assurer une note de passage.

J'ai fait une pause parce que j'ai eu un fils. Il est âgé de six mois aujourd'hui. J'attends l'année prochaine avant d'essayer de m'inscrire à un collège.

Influence durable du programme MEW

Tous les élèves du programme MEW, sauf deux, croyaient que leur participation au programme avait eu une influence durable sur leur vie au-delà de leur planification postsecondaire. La réponse la plus commune visait les amitiés durables établies avec d'autres élèves du programme de leur propre école et, pour certains, avec des élèves du programme MEW d'autres écoles.

Je me suis fait des amis qui provenaient d'autres collectivités du programme MEW. Je les vois parfois, environ tous les trois mois, je les rencontre en ville. Je garde le contact avec des messages textes et parfois le téléphone.

Tous les jeunes interviewés ont été exposés à un apprentissage de la culture autochtone, une composante du programme. Certains élèves ont indiqué que cela avait changé leur vie pour toujours :

[Le programme] m'a aidé aussi à apprendre des choses au sujet de ma culture. J'ai participé à quelques sueries, C'était différent,

j'ai aimé ça. Je vais probablement continuer à faire ça.

J'ai participé à Manito Ahbee cette année pour la première fois. C'était intéressant. J'ai aimé les costumes et je commence à apprendre comment fabriquer mes propres mukluks et mocassins. L'enseignant du programme MEW nous a présenté la culture autochtone. Sans [le programme], je n'y aurais peut-être jamais participé.

Bien que certains élèves aient indiqué que leur participation au programme MEW avait influé sur leur compréhension culturelle, leurs situations courantes remettaient en question leur capacité de continuer de participer à des activités culturelles :

Mon petit ami et moi, nous avons commencé à fréquenter les pow-wow pendant le programme MEW, mais j'ai arrêté lorsque je suis entrée au collège. Je n'avais plus le temps pour ça.

Les élèves du programme MEW ont mentionné un certain nombre d'autres effets durables du programme sur leur vie : apprendre à se concentrer plus efficacement, être positif au sujet de son avenir et travailler dur pour atteindre ses objectifs.

L'enseignant [du programme MEW] m'a encouragé... il m'a dit de réfléchir à mon avenir. J'y ai réfléchi. Peut-être que j'irai à l'école et que je trouverai un emploi.

Pendant la période du programme, nous avons organisé un conseil étudiant autochtone. J'étais encouragé et [j'y ai participé]... Je suis actif comme membre du conseil étudiant de l'université en raison de mon expérience avec le conseil étudiant autochtone.

Les chercheurs ont aussi demandé aux élèves comment leur vie aurait été différente s'ils n'avaient pas participé au programme MEW. Les réponses les plus communes comprenaient les suivantes : ne pas obtenir un diplôme d'études secondaires, ne pas poursuivre des études postsecondaires, ne rien apprendre au sujet de leur culture et avoir un nombre réduit de proches amis. Certaines réponses étaient particulièrement empathiques.

Je crois qu'on m'aurait déjà expulsé de l'école. Je crois que je ne serais pas à l'école et que je n'obtiendrais pas mon diplôme. Je dirais que [le programme] m'a motivé un peu et m'a fait désirer [l'achèvement de mes études secondaires].

J'aurais décroché et je prendrais de la drogue et de l'alcool, ce genre de choses négatives. Au cours de ma vie, j'ai consommé ces choses et le programme MEW m'a aidé à m'en sortir, et je ne consomme plus du tout.

Importance de soutenir les élèves

On a demandé aux élèves du programme MEW d'indiquer l'importance pour les écoles d'offrir dans leurs locaux un soutien semblable à celui du programme. Ils ont répondu unanimement que des mécanismes de soutien semblables à ceux qu'offrait le programme MEW devraient être disponibles :

Cela aiderait sans aucun doute les élèves autochtones qui ont des difficultés ou qui ne se concentrent pas sur l'école à revenir dans la bonne voie. Il serait bon de l'offrir aussi aux élèves des autres écoles.

Je crois que ça aiderait beaucoup. Je crois que ça aiderait les enfants en difficulté... [ceux] qui n'ont pas un soutien semblable à la maison. Ils ont besoin d'encouragement. Des enfants n'ont pas cet encouragement à la maison.

Les élèves ont signalé qu'on a déjà tenté d'établir des mécanismes de soutien continu, au moins dans certaines écoles.

Je crois qu'il y a toujours une classe du genre à mon école. Je devine que c'est fondamentalement comme le programme MEW. Si on prend du retard, on peut y aller et faire du rattrapage.

Je sais qu'il y a maintenant une salle de classe autochtone. La salle ressemble à celle qu'on avait pendant le programme MEW... Il y a aussi un enseignant qui peut aider en faisant du tutorat. La classe n'est pas indiquée sur l'horaire des élèves... C'est plus une option, mais elle devrait être requise.

Lorsque les chercheurs leur ont demandé ce qu'il faudrait faire pour assurer la disponibilité des mécanismes de soutien à l'avenir, les élèves ont mis l'accent sur les mécanismes qui se concentrent sur l'encouragement des jeunes et l'établissement chez eux du sentiment que l'on se soucie d'eux. Les jeunes interviewés ont souligné l'importance des enseignants du programme MEW qui ont manifesté un intérêt réel dans leur bien-être et se sont souciés de leur réussite.

L'explication la plus importante du décrochage des élèves est le fait qu'ils se sentent dépassés et croient que personne ne se soucie d'eux. Pendant la période du programme MEW, nous sentions qu'on se souciait de nous, que nous étions les bienvenus et qu'il était important d'être en classe tous les jours.

Un élève a recommandé la distribution aux parents de renseignements sur l'importance d'encourager leurs enfants.

Je crois que les parents devraient faire une plus grande partie du travail. Mes parents ne me soutenaient pas. S'ils l'avaient fait, j'aurais peut-être obtenu mon diplôme en même temps que les autres. Je crois qu'il serait bon d'avoir un cours pour enseigner aux parents à encourager leurs enfants.

La plupart des anciens élèves du programme MEW ont également indiqué qu'ils examineraient la possibilité de faire du bénévolat ou d'aider les élèves à l'avenir d'une façon ou d'une autre, même si certains d'entre eux ne savaient pas comment ils pourraient aider. La réponse la plus commune était de retourner à l'école pour parler aux élèves plus jeunes en mettant l'accent sur l'importance de demeurer à l'école ou de devenir un mentor ou un modèle de rôle.

Il est certain que je prévois aider les élèves et dire à ceux du secondaire de demeurer à l'école et de ne pas quitter la maison à un âge si jeune. Je pourrais aller voir mon ancien enseignant du programme MEW et lui demander si je peux parler aux élèves.

J'ai été un bon exemple de la réussite du programme. J'examinerais la possibilité de devenir un mentor ou de discuter avec les élèves.

Sommaire

Les anciens élèves du programme MEW qui ont été interviewés ont tous affirmé que le programme avait amélioré leur vie. Dans leurs propres mots, ces jeunes ont confirmé que le programme MEW avait atteint ses objectifs : garder les jeunes à l'école, les aider à obtenir leur diplôme d'études secondaires, les stimuler à poursuivre une formation ou des études postsecondaires et les sensibiliser davantage à leur patrimoine autochtone.

Bon nombre d'élèves ont également établi des liens d'amitié durables avec leur enseignant du programme et leurs condisciples. Bien que chaque jeune ait retiré diverses leçons du programme ou ait vécu des situations personnelles qui l'ont amené à un cheminement imprévu, tous ont apprécié leur expérience du programme MEW et ont attribué à certains aspects de celui-ci une influence durable sur leur vie.

Leçons apprises

Mise en œuvre du programme dans divers contextes

Bien que le programme MEW ait éprouvé des problèmes de croissance inhérents aux projets pilotes, ses éléments clés ont été mis en œuvre dans toutes les collectivités choisies. Le programme affichait une souplesse suffisante pour réagir à divers contextes scolaires et communautaires. Bien que les écoles plus grandes aient offert une programmation plus importante (un avantage pour les élèves), cela accroissait également la possibilité de conflits d'horaire entre le programme d'études MEW et les autres matières.

La culture de l'école et le soutien administratif ont dicté dans une certaine mesure la façon dont le programme MEW a été intégré dans la vie quotidienne à l'école. Toutefois, une telle dynamique ne semble pas avoir eu d'incidences sur les résultats réels des élèves.

Quel que soit le contexte scolaire, la présence de l'enseignant du programme et ses liens avec les parents ou les parents-substituts, ainsi qu'avec les élèves, a été critique. Quel que soit le contexte communautaire, les parents ont apprécié leur engagement à titre de partenaires dans l'éducation de leurs enfants.

Par conséquent, nous pouvons conclure que le modèle du programme MEW, avec quelques adaptations locales, a été un modèle qui pourrait être mis en œuvre dans des contextes variés.

Recherche et évaluation dans divers contextes

Le plan de recherche original visait à fournir des données probantes crédibles sur les causes et les effets qui pourraient nourrir les politiques et les décisions de programmation. Le plan demandait la création d'une liste d'élèves admissibles qui seraient répartis dans deux groupes : un groupe d'élèves du programme MEW et un groupe témoin. Bien que la sélection des élèves ait été appliquée uniformément dans tous les sites, les chercheurs n'avaient pas perçu que tel était le cas en 2009. Dans la plupart des

écoles, quel que soit le contexte scolaire ou communautaire, des personnes ont exprimé des préoccupations quant au fait que les personnes embauchées pour sélectionner les élèves de l'échantillon n'ont pas adopté une approche uniforme et n'ont pas appliqué les critères appropriés. De telles perceptions indiquaient une confusion et une méfiance à l'égard du processus de sélection dans un certain nombre d'écoles, mais elles n'indiquaient pas nécessairement que cela était la réalité du processus.

Dans un certain nombre d'écoles, des parents, des élèves et des éducateurs croyaient que le programme MEW aurait dû être offert à tous les élèves admissibles, au lieu de créer un groupe témoin au sein duquel les élèves ne pouvaient pas (théoriquement) avoir accès à un soutien. Toutefois, sur quatre des six sites du programme, l'enseignant du programme MEW a soutenu certains élèves du groupe témoin à divers degrés en utilisant le tutorat et le mentorat.

Bien que le caractère variable du contexte sur les divers sites du programme MEW n'ait pas créé des disparités dans la recherche, l'expérience du programme souligne premièrement la nécessité d'expliquer clairement et continuellement aux collectivités tout processus de recherche externe ou d'évaluation et, deuxièmement, l'importance de comprendre les incidences réelles de l'exclusion de bénéficiaires potentiels d'une participation à des interventions préparées pour améliorer la vie des gens. Le refus des interventions qui ont une forte probabilité d'effets positifs soulève des questions éthiques et pratiques, particulièrement dans le contexte de petites collectivités aux ressources limitées. Finalement, étant donné que l'« appartenance » est cruciale dans un contexte autochtone, la conception des recherches et des études d'évaluation doivent tenir compte de tels aspects culturels.

Soutenir la réussite scolaire des élèves autochtones

Dans l'ensemble, les résultats scolaires des élèves du programme MEW ont été plus élevés que ceux des élèves du groupe témoin en matière d'obtention de crédits, de notes, de taux d'obtention de diplôme et de taux de participation à des études postsecondaires.

Quels facteurs ont soutenu la réussite scolaire des élèves du programme MEW? Le programme intégrait de nombreuses caractéristiques de ce qu'on connaît en matière de pratiques pédagogiques efficaces pour la réussite scolaire des élèves autochtones. Le programme MEW a confirmé ce qui suit :

- Les élèves bénéficient de liens de confiance soutenus avec un adulte attentionné à l'école.
- Les élèves profitent d'un milieu scolaire positif (p. ex., tutorat, mentorat, lieu de travail calme et sécuritaire, un endroit considéré comme un « foyer »).
- L'apprentissage de sa propre culture et l'établissement de liens avec son patrimoine et sa collectivité soutiennent la confiance en soi des élèves.
- Le fait d'être un apprenant confiant est lié à la réussite scolaire.
- L'établissement de liens de confiance positifs entre l'école et les familles soutient la réussite des élèves.

Des données probantes ont également montré que des enseignants attentionnés qui ne ménagent pas leur soutien ont eu une influence positive sur les résultats des élèves du programme MEW et de ceux du groupe témoin. Les élèves des deux groupes ont indiqué un accroissement des taux d'obtention de diplôme dans le temps imparti. En outre, plus ils ont gagné de crédits, plus leur score sur l'échelle des attentes et de l'appréciation était élevé. Toutefois, les résultats ont été mixtes lorsqu'on a examiné l'échelle d'entraide et de respect. Plus les scores sur l'échelle étaient élevés, plus les élèves du programme MEW ont indiqué des taux d'obtention de diplôme et un nombre de crédits gagnés plus élevés, tandis que les élèves du groupe témoin ont indiqué des taux d'obtention de diplôme et un nombre de crédits gagnés plus faibles. Encore une fois, cela correspond à ce que souligne la documentation en éducation, soit que des climats scolaires positifs favorisent la réussite des élèves.

Un des aspects importants du programme MEW a été le tutorat et le mentorat de l'enseignant du programme. Les histoires des élèves ont révélé que ces derniers croyaient que l'enseignant du programme les soutenait et contribuait à leur résilience en proposant des attentes élevées à l'égard de leur réussite et en stimulant leur confiance à titre d'apprenants. On pourrait dire que la présence d'un enseignant sans cesse attentionné est le facteur le plus puissant pour produire des résultats positifs chez les élèves. Il est possible d'offrir un tel élément à tous les élèves, et il le faudrait. Toutefois, l'importance de l'enseignant du programme à titre d'adulte attentionné dans la vie des élèves doit être considérée en parallèle avec la synergie créée par les autres mécanismes de soutien intégrés dans le programme MEW.



Bibliographie

- Canadian Council on Learning. (2009) *The State of Aboriginal Learning in Canada: A Holistic Approach to Measuring Success*. Ottawa: Canadian Council on Learning. Retrieved August 23, 2011 from http://www.ccl-cca.ca/pdfs/StateAboriginalLearning/SAL-FINALReport_EN.PDF
- Fisher, J. R., and Campbell, L. (2007). Improving the Aboriginal Educational Experience in Canada: Lessons for Policymakers. *Business Research Yearbook*, 14, 388-394. Retrieved August 23, 2011 from http://fisherhouse.com/research/2007_Fisher_Campbell_Aboriginal_Education_in_Canada.pdf
- Hango, D. (2011). *Delaying Post-secondary Education: Who Delays and for How Long?* Ottawa: Statistics Canada. Retrieved August 23, 2011 from <http://www.statcan.gc.ca/pub/81-595-m/81-595-m2011090-eng.pdf>
- Human Resources and Skills Development Canada (HRSDC). (2008). *Special Reports –What Difference Does Learning Make to Financial Security?* Retrieved August 23, 2011 from <http://www4.hrsdc.gc.ca/3ndic.1t.4r@-eng.jsp?iid=54>
- The Learning Partnership (2009). *From Risk to Resilience: Final Report for the Canadian Council on Learning*. Toronto, ON: The Learning Partnership. Retrieved August 23, 2011 from http://www.tlpresources.ca/policyresearch_conference_NDRY_2008/ndry_final_report_2009.pdf
- Lennon, M.C., Zhao, H., Wang, S. and Gluszynski, T. (2011). *Educational Pathways of Youth in Ontario: Factors Impacting Educational Pathways*. Toronto. Higher Educational Quality Council of Ontario. Retrieved August 23, 2011 from <http://www.heqco.ca/SiteCollectionDocuments/YITS%20ENG.pdf>
- Levin, B. (2009). In Canada Aboriginal education still needs work, *Phi Delta Kappan*, 90(9), 689-690.
- Levin, B. (2004). *Students at Risk: A Review of the Research*. The Learning Partnership.
- Parriag, A., Chaulk, P., Wright, M. D., MacDonald, W., and Cormier, A. (2010). *A Literature Review of Factors that Support Transitions by Aboriginal People from K-12 to Postsecondary Education*. Toronto: Council of Ministers of Education, Canada. Retrieved August 23, 2011 from <http://www.cmec.ca/Publications/Lists/Publications/Attachments/255/transitions-aboriginal-2010.pdf>
- Philpott, D. F. (2007). Assessing Without Labels: Culturally Defined Inclusive Education. *Exceptionality Education Canada*, 17(3), 3-34.
- Philpott, D. F., Nesbit, W. C., Cahill, M., & Jeffery, G. (2004). Educational Assessment of First Nations Students: A Review of the Literature. In W. C. Nessbit (Ed.), *Cultural Diversity and Education: Interface Issues* (pp. 77-102). St. John's, NL: Memorial University of Newfoundland.
- Raymond, M. (2008). *High School Dropouts Returning to School*. Ottawa: Statistics Canada. Retrieved August 23, 2011 from <http://www.statcan.gc.ca/pub/81-595-m/81-595-m2008055-eng.pdf>
- Richards, J. (2011). *School Dropouts: Who Are They and What Can Be Done?* [e-brief]. Toronto: C.D. Howe Institute. Retrieved August 23, 2011 from http://www.cdhowe.org/pdf/ebrief_109.pdf
- Ryan, James. (2010). Establishing Inclusion in a New School: The Role of the Principal. *Exceptionality Education Canada*, 20(2), 6-24.
- Statistics Canada. (2011). *Youth in Transition Survey (YITS)*. Retrieved August 23, 2011 from <http://www.statcan.gc.ca/pub/81-588-x/81-588-x2000001-eng.pdf>
- Statistics Canada. (2006). *Average earnings of the population 15 years and over by highest level of schooling, by province and territory (2006 Census)*. Database on-line. Retrieved August 23, 2011 from <http://www40.statcan.ca/l01/cst01/labor50b-eng.htm>
- Statistics Canada. (2010). *Trends in dropout rates and the labour market outcomes of young dropouts*. Retrieved August 23, 2011 from <http://www.statcan.gc.ca/pub/81-004-x/2010004/article/11339-eng.htm>