

## L'ÉVALUATION DES BESOINS DES ÉLÈVES AUTOCHTONES: DÉFIS POUR UNE RECHERCHE DÉCOLONIALE

### AVALIANDO AS NECESSIDADES DOS ESTUDANTES INDÍGENAS: DESAFIOS PARA A PESQUISA DECOLONIAL

### ASSESSING THE NEEDS OF INDIGENOUS STUDENTS: CHALLENGES FOR DECOLONIAL RESEARCH

CORINA BORRI-ANADON  
UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES – UQTR  
TROIS-RIVIÈRES, QUÉBEC, CANADA  
CORINA.BORRI-ANADON@UQTR.CA  
[HTTP://ORCID.ORG/0000-0002-7361-8632](http://ORCID.ORG/0000-0002-7361-8632)

KELLY RUSSO  
UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO – UERJ  
RIO DE JANEIRO, RIO DE JANEIRO, BRASIL  
KELLYRUSSOBR@GMAIL.COM  
[HTTP://ORCID.ORG/0000-0003-1756-1173](http://ORCID.ORG/0000-0003-1756-1173)

**RÉSUMÉ :** Alors que diverses initiatives récentes situent l'accès aux services spécialisés par les élèves autochtones comme un outil de l'égalité réelle en matière de santé, de services sociaux et d'éducation pour les enfants des Premières Nations au Canada, nous présentons ici une réflexion issue d'un projet de recherche visant à articuler les savoirs issus du milieu académique et détenus par deux communautés atikamekw à l'égard de l'évaluation des besoins des élèves autochtones. A la lumière de la surreprésentation de ces élèves dans les programmes d'éducation spécialisés et des travaux s'inscrivant dans les Disability Critical Race Studies, un écart entre les principaux constats émanant d'une métasynthèse descriptive de 82 écrits et des diverses activités réalisées auprès d'acteurs scolaires impliqués dans l'évaluation des besoins des élèves au sein de ces communautés est documenté. Ce dernier rappelle l'importance de dépasser la posture d'instrumentalisation du chercheur et de considérer, dans la réflexion sur l'intersection entre éducation spécialisée et peuples autochtones, l'interdépendance du capacitisme et du racisme dans la catégorisation des élèves autochtones « en difficulté ».

**MOT-CLES:** Peuple Autochtones; Évaluation de l'étudiant; besoins éducatifs spéciaux; Colonialisme.

**RESUMO:** Embora várias iniciativas recentes situem o acesso a serviços especializados por estudantes indígenas como uma ferramenta para a igualdade substantiva em saúde, serviços sociais e educação para crianças das Primeiras Nações no Canadá, apresentamos aqui uma reflexão resultante de um projeto de pesquisa que visou combinar o conhecimento acadêmico com o de duas comunidades Atikamekw no que diz respeito à avaliação das necessidades dos estudantes autóctones. A luz da super-representação desses estudantes em programas de educação especializada e dos estudos críticos sobre a deficiência, percebemos a existência de uma discrepância entre as principais descobertas retiradas de uma metassíntese descritiva de um conjunto de 82 trabalhos acadêmicos analisados e as expectativas dos atores escolares envolvidos na avaliação das necessidades dos alunos nessas comunidades autóctones. Essa discrepância aponta para a importância de se superar a posição de instrumentalização do pesquisador e reconhecer, na interseção entre educação especial e povos indígenas, a interdependência entre o capacitismo e o racismo na categorização dos estudantes indígenas como "deficientes".

**PALAVRAS CHAVES:** Povos Indígenas; Avaliação de estudantes; Necessidades educativas especiais; Colonialismo.

**ABSTRACT:** While various and recent initiatives have presented access to specialized services by indigenous students as a tool for reaching real equality in health, social services and education for First nations children in Canada, our paper presents a reflection from a research project aimed at articulating scientific and lay knowledge of two atikamekw communities on special needs assessment processes of these students. Considering the over-representation of these students in specialized education programs and critical studies on disability, we documented

*a discrepancy between the main findings of our descriptive metasynthesis of 82 academic publications analysed and the expectations of school actors involved in assessing students' needs in these indigenous communities. This discrepancy highlights the importance of overcoming the instrumentalization position of the researcher and to recognize, in the intersection between special education and indigenous peoples, the interdependence of ableism and racism in categorizing indigenous students as "disabled".*

**KEYWORDS:** *Indigenous people; Student' assessment; Special educational needs; Colonialism.*

## Introduction

L'éducation autochtone au Canada est le reflet de l'histoire coloniale du pays. Ses différents développements témoignent à la fois des efforts d'assimilation et de génocide culturel dont sont victimes les Autochtones et de ceux des communautés pour mettre en oeuvre des pratiques éducatives qu'elles jugent pertinentes. Déjà, en 1972, dans le rapport rédigé par la Fraternité nationale des Indiens du Canada et intitulé *La maîtrise indienne de l'éducation indienne*, la reconnaissance des inégalités éducatives touchant les élèves autochtones constituait une préoccupation. Toutefois, il aura fallu attendre jusqu'aux années 2010 pour que les différents paliers de pouvoir politique en fassent une priorité, du moins dans leurs déclarations<sup>2</sup>, et que l'éducation soit considérée à la fois comme un domaine où les inégalités sont criantes et comme un moyen pour les contrer. En effet, diverses études conduites au Canada et au Québec laissent entrevoir que les élèves autochtones sont considérés comme présentant un profil vulnérable en ce qui concerne leur réussite éducative (CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION [CSÉ], 2010; PRESSEAU; MARTINEAU et BERGEVIN, 2006; MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT, 2013).

Ainsi, plus récemment, la Commission de vérité et de réconciliation du Canada (CVR) (2015) a également contribué grandement à faire reconnaître le caractère assimilationniste et colonialiste des politiques éducatives à l'égard des Autochtones qui, pendant plus d'un siècle, ont caractérisé les orientations gouvernementales. Critiquant sévèrement le système des pensionnats<sup>3</sup> fondé sur une conception raciste qui considérait les enfants autochtones inférieurs au plan intellectuel, une des recommandations affirme :

« Nous demandons au gouvernement fédéral, aux gouvernements provinciaux et territoriaux de même qu'aux gouvernements autochtones d'élaborer des programmes d'éducation qui sont destinés aux parents et qui sont adaptés à la culture des familles autochtones » (CVR, 2015, p. 148).

Au Québec, le récent rapport de la *Commission d'enquête sur les relations entre les peuples autochtones et certains services publics : écoute, réconciliation et progrès* (CERP, 2019), mise sur pied par le gouvernement provincial, reconnaît aussi les défis auxquels sont confrontés les communautés autochtones en matière d'éducation et appelle à :

« Faire de la mise en œuvre des mesures de soutien à la persévérance scolaire et à la réussite éducative des élèves et enfants autochtones une priorité et y consacrer les

2 Par exemple, le Canada a d'abord, en 2007, voté contre la Déclaration des Nations Unies sur les Droits des Peuples autochtones (ONU, 2007) dont l'article 14.1 stipule : « Les peuples autochtones ont le droit d'établir et de contrôler leurs propres systèmes et établissements scolaires où l'enseignement est dispensé dans leur propre langue, d'une manière adaptée à leurs méthodes culturelles d'enseignement et d'apprentissage ». Neuf années plus tard, en 2016, il déclare l'appuyer sans réserve.

3 Pendant plus d'un siècle, le gouvernement canadien a retiré 150 000 enfants autochtones de leur famille et de leur communauté pour qu'ils fréquentent des pensionnats financés par le gouvernement et administrés par l'Église. Le système des pensionnats a été créé dans le but de soustraire les enfants autochtones à l'influence de leur propre culture et ainsi, de les assimiler plus facilement à la culture canadienne dominante. Les conséquences néfastes de ce système sont diverses et incluent la mort de plus de trois mille enfants ainsi que l'augmentation de la prévalence du stress post-traumatique, de l'alcoolisme, de la toxicomanie et du suicide, qui persistent à ce jour dans les communautés autochtones du pays (MILLOY, 1999; HAIG-BROWN, 1988).

sommes nécessaires, le tout avec pour guide les besoins identifiées par les Autochtones eux-mêmes et le respect de leurs traditions ancestrales » (p. 253).

Le rapport évoque notamment le faible nombre (moins de 1%) d'employés des services publics se déclarant autochtones et le besoin de « favoriser la sensibilité, la compétence et la sécurisation culturelle » des professionnels (p. 267), dont ceux du secteur de l'éducation œuvrant dans et à l'extérieur des communautés. En outre, il faut rappeler l'adoption du principe de Jordan<sup>4</sup> en 2016 par le gouvernement fédéral, à la suite de pressions de différents groupes dont l'Assemblée des Premières Nations (APN), qui garantit l'accès à des services de santé et d'éducation à tous les enfants autochtones et impute aux gouvernements la responsabilité de leur mise en œuvre et ce, en tenant « compte des besoins et des circonstances culturelles, sociales et économiques uniques de chaque enfant des Premières Nations » (APN, 2018, p. 12).

Ces différentes initiatives politiques témoignent des luttes et des revendications du mouvement autochtone dans le pays, qui a demandé d'une part des pratiques d'éducation spécialisée répondant aux besoins des enfants autochtones et d'autre part, que ces dernières soient négociées avec les communautés impliquées. Ainsi, le présent article s'inscrit dans ces récents développements en se centrant plus spécifiquement sur les pratiques d'évaluation des besoins des élèves autochtones, soit celles qui composent le processus menant à la désignation (ou non) de l'élève comme appartenant à l'une des catégories de difficulté reconnues<sup>5</sup>. Ces pratiques impliquant des intervenants ayant une formation psychomédicale (par exemple, orthophonistes, psychologues, ergothérapeutes) peuvent être regroupés dans divers actes professionnels interreliés, incluant le dépistage et la référence, la réalisation d'une histoire de cas, le recours à des stratégies évaluatives formelles (tests) et/ou informelles (procédures et approches), l'établissement d'une conclusion évaluative de même que la formulation de recommandations (BORRI-ANADON, 2016).

Comme mentionné ci-dessus, ces pratiques, bien que souvent mises en œuvre par des professionnels non autochtones, sont considérées comme le pilier d'une « égalité réelle » (APN, 2018). Cherchant à comprendre les enjeux entourant l'implantation de telles pratiques, nous présentons ici une réflexion issue d'un projet de recherche<sup>6</sup> dont les objectifs étaient de répertorier, à partir d'une recension d'écrits, les pratiques évaluatives qui tiennent compte des caractéristiques socioéconomiques, socioculturelles et linguistiques des élèves autochtones et d'identifier, par le biais de rencontres avec des acteurs scolaires œuvrant au sein de deux communautés atikamekw, les enjeux quant à leur mise en œuvre. Après avoir présenté les deux communautés partenaires du projet, nous synthétisons les principaux résultats et proposons quelques pistes de réflexions quant à la recherche s'intéressant à l'éducation spécialisée en contexte autochtone.

## Les communautés atikamekw partenaires

### La nation atikamekw est une des 11 nations autochtones établies sur le territoire que l'on

4 Le principe de Jordan est une obligation légale découlant des ordonnances du Tribunal canadien des droits de la personne qui stipule que tous les services publics normalement offerts aux autres enfants doivent l'être aussi aux enfants des Premières Nations, sans retard ni refus. Selon l'Assemblée des Premières Nations (APN), le principe de Jordan a été ainsi nommé en hommage à un jeune garçon de la nation crie qui a passé toute sa vie à l'hôpital à la suite d'un conflit entre les gouvernements du Canada et de la province du Manitoba qui refusaient tous deux de payer les soins médicaux à domicile, empêchant ainsi Jordan de vivre parmi les siens dans sa communauté.

5 Les lignes directrices de gestion en éducation spéciale (CONSEIL EN ÉDUCATION DES PREMIÈRES NATIONS [CEPN], 2018) indiquent que « Tous les élèves autochtones de 4 à 21 ans ayant des besoins spéciaux identifiés de modérés à sévères qui fréquentent une école de bande et qui figurent sur la liste nominative sont admissibles aux services d'éducation spéciale. Ces élèves doivent avoir un plan d'intervention en place faisant mention des besoins, des objectifs poursuivis et des mesures mises en place pour favoriser les apprentissages » (p. 5).

6 Cet article est issu du projet de recherche « L'évaluation des besoins des élèves autochtones par les acteurs scolaires: favoriser la mise en œuvre de pratiques prometteuses fondées sur des prises de décisions éclairées », réalisé avec le soutien du Conseil de recherches en sciences humaines du Canada (BORRI-ANADON; OUELLET et ROUSSEAU, 2017).

reconnait aujourd'hui comme étant la province de Québec. De ses 8000 membres, une grande partie se divise entre ses trois communautés (Manawan, Wemotaci et Opitciwan), alors qu'environ 1400 résident à l'extérieur de ces dernières (OUELLET, 2018). Cette nation est l'une de celles révélant des indicateurs de vitalité linguistique les plus favorables au Canada: la langue atikamekw est parlée par une très grande majorité de membres des communautés – entre 95 et 100% (CNA, 2020; DRAPEAU, 2013). Chacune des communautés possède une école primaire et une école secondaire qui dispensent l'enseignement en français, sauf pour deux communautés où les trois premières années de scolarisation sont en langue atikamekw dans le cadre d'un programme bilingue mis sur pied depuis 1992 (CONSEIL DE LA NATION ATIKAMEKW, 2020). Plusieurs initiatives ont eu lieu depuis le début des années 2000 pour soutenir la formation d'acteurs scolaires atikamekw et ainsi répondre au besoin de personnel assurant une éducation de qualité (AUDY, 2015; OUELLET, 2018). En effet, les trois communautés reposent encore beaucoup sur la présence de personnes allochtones pour dispenser les services éducatifs, ce qui engendre de multiples défis, dont ceux liés à l'évaluation des besoins des élèves. Sans avoir de données précises, en raison notamment des fluctuations de personnel dans ces communautés, soulignons la présence plus importante des enseignants et des aides-enseignants autochtones dans les écoles primaires où est déployé le programme bilingue, l'enseignement au secondaire et les services éducatifs spécialisés étant largement dispensés par des allochtones.

### **Repères théoriques: l'évaluation des besoins des élèves autochtones**

En plus d'être déterminante dans le développement d'une offre de services adaptée à l'élève (UNESCO, 2017), l'évaluation des besoins est au centre des visées d'équité de l'école, qui reconnaissent que pour assurer l'égalité des chances, il ne suffit pas de traiter de la même façon tous les élèves, mais bien de considérer leurs spécificités (MC ANDREW, 2008; POTVIN, 2013). Toutefois, si la définition et la reconnaissance de ces besoins représentent un des piliers du déploiement d'une école équitable et inclusive, leur mise en oeuvre en contexte de diversité entraîne des enjeux importants pour les professionnels (BORRI-ANADON, 2016). Ces enjeux sont particulièrement tangibles en milieux autochtones où la prise en compte de leurs caractéristiques socioéconomiques, socioculturelles et linguistiques pose des défis particuliers aux professionnels.

Au Canada, comme dans d'autres pays dont les États-Unis et l'Australie (DE PLEVITZ, 2006; KLINGNER; ARTILES; KOZLESKI et al., 2005), les données disponibles tendent à montrer que les élèves autochtones sont surreprésentés dans les programmes d'éducation spécialisée (GABEL; CURCIC; POWELL; KHADER et ALBEE, 2009; MINISTER'S NATION WORKING GROUP ON EDUCATION, 2002). Plusieurs travaux ont documenté les impacts de cette suridentification, par laquelle l'élève est désigné comme présentant des difficultés d'apprentissage, sur l'élève lui-même, sur les attentes des acteurs scolaires à l'égard de l'élève, sur la qualité de l'instruction reçue, sur les contacts avec les pairs et, à plus long terme, sur la diplomation et l'employabilité (CARTLEDGE, 2005; KLINGNER et al., 2005, HIBEL et JASPER, 2012; PARADIS; GENESEE et CRAGO, 2011; WAITOLLER; ARTILES et CHENEY, 2009).

D'autres travaux, s'inscrivant dans *Disability Critical Race Studies*, conçoivent le phénomène de surreprésentation de groupes autochtones ou racisés en éducation spécialisée comme un indicateur de la façon dont les constructions sociales de la race et du handicap se manifestent par l'étiquetage, lorsque l'apprentissage et le comportement des élèves ne coïncident pas avec les normes majoritaires. Ainsi, l'évaluation des besoins, serait en proie à renforcer le racisme

et le capacitisme en reposant notamment sur l'idée que les difficultés vécues par les élèves sont « des faits » reflétant des déficits intrinsèques et diagnosticables (ANNAMMA; CONNOR et FERRI, 2016; EREVELLES et MINEAR, 2010; GILLBORN, 2015) et légitimant par le fait même la hiérarchisation coloniale des groupes sociaux. C'est ainsi que pour De Plevitz (2006), un phénomène complexe comme celui des écarts de représentation des élèves des Premières Nations dans la population dite « à besoins éducatifs spéciaux » représente une opportunité de questionner les inégalités éducatives.

### **Démarche méthodologique : l'adoption d'une posture du chercheur visant à articuler les savoirs**

Conscients de prendre en compte les points de vue des communautés autochtones dans la construction des savoirs, le projet de recherche « L'évaluation des besoins des élèves autochtones par les acteurs scolaires afin de favoriser la mise en œuvre des pratiques prometteuses fondées sur des prises de décision éclairées » a eu recours à une approche visant à articuler les savoirs scientifiques et ceux détenus par les acteurs oeuvrant dans deux communautés atikamekw. Cette approche vise notamment à adopter une distance critique face à ce que nous avons appelé ailleurs une posture d'instrumentalisation du chercheur (BORRI-ANADON; PRUD'HOMME et OUELLET, 2020). Vu comme un expert, ce dernier détermine les besoins des participants en partant des données issues de la recherche. Cette posture met de l'avant la nature scientifique des connaissances afin de favoriser la mise en œuvre de pratiques plus adéquates, documentées par la recherche en termes de données probantes. À la recherche de « ce qui marche », ce qu'Anadón (2018) a dénoncé comme traduisant « la dérive pragmatique » caractérisant la recherche en éducation depuis les années 2000, cette posture est aussi qualifiée de modèle académique

«D'une manière générale, le modèle académique n'est pas supporté empiriquement et les études trouvent peu de relations entre les qualités scientifiques des résultats de recherche et leur utilisation réelle » (GERVAIS, 2017, p. 6).

Dans le cas de la recherche autochtone, cette posture est plus problématique et ne serait pas étrangère à la (re)production des inégalités épistémiques (CONSEIL DE RECHERCHE EN SCIENCES HUMAINES DU CANADA; CONSEIL DE RECHERCHE EN SCIENCES NATURELLES ET EN GÉNIE DU CANADA; INSTITUTS DE RECHERCHES EN SANTÉ DU CANADA, 2018; GODRIE et DOS SANTOS, 2017).

Ainsi, les pratiques prometteuses fondées sur une décision éclairée dégagées dans le cadre de ce projet sont plutôt conçues comme le résultat d'un espace de décisions partagé (GAMBRILL, 2013). Celles-ci ne proviennent pas uniquement des écrits scientifiques, dans ce qui pourrait être appelée une perspective *evidence-based*, mais « du croisement et la confrontation des savoirs expérientiels individuels afin de former un savoir partagé » (LONGTIN, 2011, p. 23). Ainsi, les pratiques à l'égard de l'évaluation des besoins des élèves autochtones se trouvent davantage contextualisées, issues d'un processus de négociation, voire de coconstruction où le chercheur adopte une posture qualifiée d'interaction avec les acteurs sociaux (BORRI-ANADON; PRUD'HOMME et OUELLET, 2020).

Pour répondre aux objectifs, nous avons eu recours à une analyse secondaire de travaux scientifiques par la réalisation d'une métasynthèse de type descriptif (BEAUCHER et JUTRAS, 2007). En ce qui concerne le premier objectif nous avons effectué une métasynthèse

descriptive des 82 travaux scientifiques<sup>7</sup> portant sur les élèves autochtones, les professionnels scolaires et les pratiques d'évaluation des besoins afin de dégager les pratiques prometteuses, c'est à dire des pratiques évaluatives tenant compte des caractéristiques socioéconomiques, socioculturelles et linguistiques des élèves autochtones.

Considérant l'importance accordée, d'une part, au partenariat avec les deux communautés autochtones atikamekw parties prenantes du projet et, d'autre part, à la contextualisation des connaissances issues de la recherche afin de favoriser des prises de décisions éclairées, diverses activités ont été réalisées auprès d'acteurs scolaires impliqués dans l'évaluation des besoins des élèves au sein de ces communautés. Parallèlement au traitement du corpus analysé, ces activités ont permis de préciser ou de confirmer la pertinence des pratiques recensées ainsi que de documenter le regard des communautés partenaires à cet égard.

Dans le cas de la communauté de Manawan, nous avons effectué quatre rencontres individuelles, trois observations et trois rencontres de groupe qui ont compté une quinzaine de participants parmi lesquels des gestionnaires (directrice des services éducatifs, directeur d'école, directrice adjointe et coordonnatrice en éducation spéciale) et des intervenants scolaires (enseignantes, superviseur pédagogique, orthopédagogues, orthophonistes et psychologues). Avec la communauté de Wemotaci, une rencontre de groupe a été effectuée en compagnie d'une dizaine de participants, dont des gestionnaires (directeur d'école, directrice adjointe assurant une supervision pédagogique et psychologue assurant une coordination en éducation spéciale) et des intervenants (enseignante-orthopédagogue 1er cycle, enseignante-orthopédagogue 2e et 3e cycles, éducatrice spécialisée en accompagnement individuel, éducatrice spécialisée 1er cycle, éducatrice spécialisée 2e et 3e cycles, orthophoniste). Ces rencontres ont eu lieu sur un période de quatre mois au printemps boréal 2017.

## Principaux constats de la recension des écrits

La recension d'écrits associée au premier objectif a permis d'identifier les pratiques recommandées dans les écrits scientifiques. Celles-ci seront brièvement présentées ici selon leur nature consensuelle ou non.

Diverses pratiques consensuelles, soit des pratiques récurrentes provenant de plusieurs écrits, ont ainsi été dégagées. En premier lieu, ces dernières abordent le dépistage, la référence et la cueillette d'informations permettant de s'assurer de la pertinence d'initier le processus d'évaluation des besoins. Ces pratiques mettent l'accent sur l'importance de solliciter l'ensemble des acteurs de la communauté éducative, dont l'enseignant, l'élève, sa famille et d'autres membres de la communauté afin de s'inscrire dans une approche systémique et ainsi de recueillir des informations riches et contextualisées. Pour ce faire, il est suggéré aux professionnels de se familiariser avec le système phonologique de la langue ancestrale de l'élève et ses variations dialectales, de même qu'avec les normes de communication et les pratiques de socialisation de la communauté (voir, par exemple : ACLE, ROQUE et CONTRERAS, 2005; D'APRANO; CARAPETIS et ANDREWS, 2011; DEMMERT, 2005; SAXTON, 2001).

D'autres pratiques consensuelles concernent les stratégies évaluatives proprement dites. Les écrits recensés insistent pour que la personne qui procède à l'évaluation des besoins d'un élève autochtone partage sa ou ses langue(s) et culture(s) ou qu'elle soit formée afin de mobiliser des membres de la communauté permettant d'interpréter culturellement les constats émergents

<sup>7</sup> Compte tenu du manque d'espace, nous orientons le lecteur vers le rapport détaillant l'ensemble du projet, les écrits retenus pour la recension des écrits ne se trouvant pas tous en bibliographie de la présente contribution: [https://oraprdnt.uqtr.quebec.ca/pls/public/docs/GSC1702/O0000151428\\_Rapport\\_CRSH\\_VF\\_25\\_10.pdf](https://oraprdnt.uqtr.quebec.ca/pls/public/docs/GSC1702/O0000151428_Rapport_CRSH_VF_25_10.pdf)

de l'évaluation dans une visée compréhensive. Ainsi, les auteurs consultés suggèrent d'adopter une certaine prudence face aux outils formels utilisés. De plus, il est recommandé que l'évaluation des besoins s'inscrive dans une approche dynamique, c'est-à-dire permettant de mettre à jour le processus d'apprentissage et les progrès des élèves et non seulement sa performance à un moment donné. En articulant évaluation et soutien, l'approche dynamique repose sur la mise en place de conditions favorables à l'apprentissage par le biais de l'implication de la communauté, au détriment d'une approche orientée vers l'identification de facteurs de risque (voir par exemple: FINDLAY et KOHEN, 2013; JOHNSTON et CLAYPOOL, 2010; MALCOLM, 2011; MILLER, WEBSTER, KNIGHT et COMINO, 2014; PEARCE et WILLIAMS, 2013).

Au-delà de ses pratiques qui font consensus, d'autres font l'objet de débats entre les écrits ou ont suscité moins d'intérêt de la part des chercheurs. Dans un premier temps, une tension se dégage des écrits à l'égard de la pertinence ou non d'utiliser des outils formels d'évaluation qui permettent de comparer l'élève autochtone à une norme. Alors que certains proposent le développement d'outils formels normalisés auprès d'élèves autochtones, d'autres proposent davantage des procédures informelles d'évaluation, reflétant le contexte de vie de l'élève. Dans un second temps, certaines des pratiques dégagees sont soutenues par un faible nombre d'écrits. Centrées sur l'implication de la famille et de la communauté, elles recommandent aux professionnels de rendre accessible, voire de négocier le processus évaluatif avec ces derniers, notamment le choix des outils d'évaluation, les critères utilisés pour conclure à la présence d'une difficulté et les recommandations en découlant (voir, par exemple: CROWCHIEF-MCHUGH; YELLOWHORNE-BREAKER et WEASEL FAT-WHITE, 2000; HAGIE, GALLIPO et SVIEN, 2003; NELSON-BARBER et TRUMBULL, 2007).

Alors que les pratiques consensuelles sont centrées sur la façon dont les acteurs scolaires peuvent prendre en compte les spécificités culturelles et linguistiques des élèves autochtones au sein du processus d'évaluation des besoins, les pratiques qui ne le sont pas témoignent de tensions entre une approche psychomédicale, s'appuyant principalement sur un savoir professionnel spécialisé et sur des outils reconnus comme assurant la rigueur du processus évaluatif, et une autre mettant de l'avant un professionnel appelé à instaurer un dialogue, voire une négociation, entre l'école et la communauté afin de mettre en oeuvre des pratiques contextualisées et authentiques, ancrées dans une vision collective et culturelle.

## **Des enjeux transversaux à la mise en oeuvre des pratiques recensées**

Afin de répondre au deuxième objectif, les constats de la recension des écrits ont été soumis aux intervenants scolaires impliqués dans l'évaluation des besoins des élèves au sein des communautés partenaires. Ceux-ci étaient invités à commenter les pratiques dégagees de même qu'à discuter de la pertinence de les mettre en oeuvre dans leur contexte respectif. Trois enjeux transversaux et interreliés ont ainsi été dégagees.

Le premier enjeu concerne la collaboration de l'ensemble de la communauté éducative au processus d'évaluation des besoins. Ayant souvent recours à des services professionnels offerts à l'extérieur de la communauté, les participants évoquent les difficultés d'accès à ces services (longue attente, manque de soutien logistique, dont le transport) et de concertation avec la communauté (transmission des informations, reposant principalement sur de longs documents écrits en français). De façon presque unanime, les acteurs rencontrés insistent sur l'importance qu'une personne de la communauté agisse comme médiateur linguistique et culturel, bien que peu de ressources soient disponibles pour rendre ce souhait effectif. Enfin, sont également men-

tionnées les difficultés à rencontrer les parents pour obtenir le consentement à l'évaluation ou encore pour leur communiquer les recommandations en découlant. À cet égard, le cas de familles où les parents ne vivent pas avec les enfants, mais plutôt avec leurs grands-parents, pose des défis puisque ces derniers ne sont pas les tuteurs légaux des enfants. Ces difficultés reflètent l'imposition d'un modèle familial pour l'accès aux services et le suivi qui n'est pas cohérent avec l'organisation sociale des communautés. L'ensemble de ces considérations engendrerait, aux dires des participants, une possible sous-identification des difficultés des élèves.

Un second enjeu concerne la reconnaissance du contexte diglossique de la communauté. Drapeau (2013) suggère ce concept pour référer à un territoire, où deux langues cohabitent alors qu'elles ne jouissent pas du même statut sociopolitique. Les participants partagent à cet égard les débats en cours au sein des communautés face au programme bilingue et les questionnements entourant le processus d'évaluation des besoins centré sur les attentes scolaires majoritaires. Ainsi, ils évoquent une possible suridentification des élèves nourrie par un manque d'outils en atikamekw ou encore par des traductions de certains d'entre eux sans une adaptation culturelle des tâches et contenus.

Enfin, un dernier enjeu concerne l'organisation des services aux élèves. D'entrée de jeu, les acteurs rencontrés abordent les fonctions souvent contradictoires du processus évaluatif, celui-ci servant d'une part à la reddition de compte face au financement des services éducatifs (CEPN, 2018) et d'autre part, à soutenir les pratiques à l'égard des élèves. Par exemple, des participants souhaitent que l'identification des difficultés se réalise le plus tôt possible alors que d'autres soulèvent l'importance de laisser du temps à l'élève et à l'école afin de réduire les risques de suridentification.

## Rapports coloniaux et évaluation des besoins

Alors que les pratiques recensées dans les écrits laissent entendre qu'une évaluation non discriminatoire s'appuie sur des gestes individuels et volontaires, les enjeux émanant des rencontres avec les acteurs scolaires des deux communautés pointent vers des dynamiques plus larges, inscrivant le processus d'évaluation des besoins dans le contexte sociopolitique qui caractérisent l'éducation autochtone au Québec et au Canada. En s'intéressant spécifiquement aux outils et aux pratiques d'évaluation, les écrits consultés contribuent à renforcer une perspective individuelle et déficitariste de «la différence» visant à compenser le déficit perçu, ou à le neutraliser en rendant l'individu aussi «normal» que possible (OLIVER et BARNES, 2012), ce qui constitue justement le socle du phénomène de surreprésentation.

Cet écart entre les pratiques recensées et les enjeux déclarés par les participants permet d'une part de réaffirmer l'importance de dépasser la posture d'instrumentalisation du chercheur. En effet, malgré les déclarations politiques, malgré que les intérêts de l'enfant autochtone doivent être la priorité (principe de Jordan) et malgré la demande d'intégrer les points de vue des familles et des communautés dans la construction des savoirs sur les pratiques éducatives, le milieu de la recherche, adoptant une perspective basée sur l'évidence, continue à valoriser des données probantes afin de fonder sur ces résultats l'identification des pratiques exemplaires et efficaces à la réussite des élèves. Ce courant de pensée affirme que les politiques et les actions doivent être guidées par des connaissances produites par une recherche empiriquement solide et éloignée d'analyses qui se fondent sur des représentations, opinions, croyances et expériences individuelles (ANADON, 2018). À visée coloniale, cette posture d'instrumentalisation s'inscrit dans ce que Lévesque et al. (2015) appellent un paradigme intégrationniste de l'éducation

autochtone « qui propose à terme l'annulation de la différence au profit d'un régime unique, celui de la société canadienne » (p. 203).

Ainsi, la colonialité (GROSGOUEL, 2007; QUIJANO, 2007) et la géopolitique de la connaissance (MIGNOLO, 2005) sont toujours bien présentes dans l'univers académique et plus particulièrement dans les pratiques des chercheurs, incluant les nôtres. En plus d'être incapable de cerner les réalités spécifiques des deux communautés partenaires, la démarche empruntée constitue un révélateur des défis que nous devons relever pour le développement d'une recherche qui se prétend décoloniale. Échapper à l'épistémologie hégémonique exige une préoccupation constante de la part du chercheur vis-à-vis la recherche et la création d'espaces permettant un dialogue critique avec les acteurs sociaux impliqués, notamment ceux marqués par l'exclusion. Par conséquent, il s'agit d'une tâche difficile par laquelle le chercheur doit être conscient de son propre héritage colonial et des effets du pouvoir colonial sur la production des groupes sociaux. La pensée frontalière constitue toujours un processus à achever puisque les relations de pouvoir ne disparaissent pas. Comme l'affirme WALSH (2007), la pensée frontalière ne rejette pas le modèle dominant, elle le soumet plutôt au questionnement constant à partir de d'autres histoires et modes de pensée.

D'autre part, la recherche met en lumière l'importance de considérer, dans la réflexion sur l'intersection entre éducation spécialisée et peuples autochtones, l'interdépendance du capacitisme et du racisme dans la catégorisation des élèves autochtones « en difficulté » ou « vulnérable » en questionnant la norme développementale et/ou culturelle que le processus d'évaluation des besoins continue à réifier. Il s'agit donc de rendre visibles, de confronter et de transformer les pratiques et structures fondées sur une épistémologie hégémonique reposant sur et renforçant le racisme et le capacitisme. En ce sens, ce projet de recherche doit être considéré pour ce qu'il est: un premier espace de négociation permettant à la fois au chercheur et aux participants de prendre conscience des rapports de pouvoir au sein même du processus de production des connaissances.

## Bibliographie

ACLE, Guadalupe; ROQUE, Maria del Pilar; CONTRERAS, Eduardo. Towards an ecological view of special education for rural and indigenous areas. **Electronic Journal of Research in Educational Psychology**, v. 3, n. 1, p. 57-76, 2005. DOI: <http://dx.doi.org/10.25115/ejrep.v3i5.1170>

ANADÓN, Marta. Quelques repères sociaux et épistémologiques de la recherche en éducation au Québec. In: KARSENTI, Thierry; SAVOIE-ZAJC, Lorraine (Eds/Org.). **La recherche en éducation: étapes et approches**. Montréal: Presses de l'Université de Montréal, 2018.

ANNAMMA, Subini A.; CONNOR, David; FERRI, Beth. A truncated genealogy of DisCrit. In: CONNOR David; FERRI, Beth; ANNAMMA, Subini A. (Eds/Org.). **Dis-Crit: Disability studies and critical race theory in education**. New York: Teachers College Press, 2016

ASSEMBLÉE DES PREMIÈRES NATIONS (APN). **Accéder au principe de Jordan**. Ottawa: Assemblée des Premières nations, 2018.

AUDY, Nicole. La formation d'enseignants atikamekw: un bel exemple de persévérance scolaire et de collaboration entre communautés atikamekw, l'UQTR et le Conseil de la nation atikamekw. **Revue de la persévérance et de la réussite scolaires chez les premiers peuples**, v. 1, p. 39-43, 2015.

BEAUCHER, Vincent; JUTRAS, France. Étude comparative de la métasynthèse et de la méta-analyse qualitative. **Recherches qualitatives**, v. 27, n. 2, p. 58-77, 2007.

BORRI-ANADON, Corina. Les enjeux de l'évaluation des besoins des élèves en contexte

de diversité. In : POTVIN, Maryse; MAGNAN, Marie-Odile; LAROCHELLE-AUDET, Julie (Org.). **La diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en éducation : théorie et pratique**. Anjou: Fides Education, 2016

BORRI-ANADON, Corina; OUELLET, Sylvie; ROUSSEAU, Nadia. **L'évaluation des besoins des élèves autochtones par les acteurs scolaires : favoriser la mise en œuvre de pratiques prometteuses fondées sur des prises de décisions éclairées - Rapport final de synthèse des connaissances (CRSH – 2016-2017)**. Trois-Rivières: QISAQ, 2017.

BORRI-ANADON, Corina; PRUD'HOMME, Luc; OUELLET, Katherine. Hacia una postura de emancipación del investigador con respecto al apoyo a la movilización del conocimiento en la educación inclusiva. In: MOLINER, Odét (Org.) **Acompañar la inclusión escolar**. Madrid: Editorial Dykinson, 2020, p. 69-80.

CARTLEDGE, G. (2005). Restrictiveness and Race in Special Education: The Failure to Prevent or to Return. **Learning Disabilities: A Contemporary Journal**, v. 3, n. 1, p. 27-32, 2005.

COMMISSION D'ENQUÊTE SUR LES RELATIONS ENTRE LES PEUPLES AUTOCHTONES ET CERTAINS SERVICES PUBLICS (CERP). **Commission d'enquête sur les relations entre les peuples autochtones et certains services publics: écoute réconciliation et progrès – Rapport final**, Québec : Gouvernement du Québec, 2019.

COMMISSION DE VÉRITÉ ET DE RÉCONCILIATION DU CANADA (CVR). **Honorer la vérité, réconcilier pour l'avenir: Sommaire du rapport final de la Commission de vérité et réconciliation du Canada**. Ottawa: CVR, 2015

CONSEIL DE LA NATION ATIKAMEKW. **La langue atikamekw**. Disponible au: <https://www.atikamekwsipi.com/fr/services/services-educatifs-linguistiques-et-culturels/la-langue-atikamekw>.

CONSEIL DE RECHERCHE EN SCIENCES HUMAINES DU CANADA; CONSEIL DE RECHERCHE EN SCIENCES NATURELLES ET EN GENIE DU CANADA; INSTITUTS DE RECHERCHES EN SANTE DU CANADA. **Énoncé de politique des trois conseils : éthique de la recherche avec des êtres humains**. Ottawa: Gouvernement du Canada, 2018.

CONSEIL EN ÉDUCATION DES PREMIÈRES NATION. **Lignes directrices de gestion en éducation spéciale**, 2018. Disponible au [https://cepn-fnec.com/wp-content/uploads/CEPN-ES-Lignes-directricesgestion\\_fra.pdf](https://cepn-fnec.com/wp-content/uploads/CEPN-ES-Lignes-directricesgestion_fra.pdf)

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION. **Rapport sur l'état et les besoins de l'éducation 2008- 2010**. Québec : Gouvernement du Québec, 2010.

CROWCHIEF-MCHUGH, Daphne; YELLOWHORNE-BREAKER, Kathy; WEASEL FAT-WHITE, Freda. **A handbook for aboriginal parents of children with special needs**. Edmonton: Alberta Department of Education, 2000.

D'APRANO, Anital; CARAPETIS, Jonathan; ANDREWS, Ross. Trial of a developmental screening tool in remote Australian Aboriginal communities: a cautionary tale. **Journal of Paediatrics and Child Health**, v. 47, 1-2, p. 12-17, 2011. DOI: 10.1111/j.1440-1754.2010.01883.x

DEMMERT, William G. Jr. The influences of culture on learning and assessment among Native American students. **Learning Disabilities Research and Practice**, v. 20, n. 1, p 16-23, 2005. <https://doi.org/10.1111/j.1540-5826.2005.00116.x>

DE PLEVITZ, Loretta. Special schooling for indigenous students: A new form of racial discrimination? **The Australian Journal of Indigenous Education**, v. 35, p. 44-53, 2006. DOI: <https://doi.org/10.1017/S1326011100004154>

DRAPEAU, Lynn. Les langues autochtones au Québec : état des lieux et propositions pour l'action. In: BEAULIEU, Alain; GERVAIS, Stéphan; PAPILLON, Martin (Eds/Org.). **Les Autochtones au Québec: des premiers contacts au Plan Nord**. Montréal: Presses de l'Université de Montréal, 2013.

EREVELLES Nirmala; MINEAR Andrea. Unspeakable Offenses: Untangling Race and Disability in Discourses of Intersectionality. **Journal of Literary & Cultural Disability Studies**, v. 4, n. 2, p. 127-145, 2010. DOI: <https://doi.org/10.3828/jlcds.2010.11>

FINDLAY, Leanne C.; KOHEN, Dafna E. Measures of language outcomes using the Aboriginal Children's Survey. **Health reports**, v. 24, 1, 10, 2013.

FRATERNITÉ NATIONALE DES INDIENS DU CANADA. **La maîtrise indienne de l'éducation indienne**. Ottawa: Assemblée des Premières Nations, 1972.

GABEL, Susan L.; CURCIC, Svjetlana, POWELL, Justin J. W.; KHADER, Khaled; ALBEE, Lynn. Migration and ethnic group disproportionality in special education: an exploratory study. **Disability & Society**, v. 24, n. 5, p. 625-639, 2009. DOI: <https://doi.org/10.1080/09687590903011063>

GAMBRILL, Eileen. Evidence-Informed Practice. In: THYER, Bruce A.; DULMUS, Catherine N.; SOWERA, Karen M. (Eds/Org.). **Developing Evidence-Based Generalist Practice Skills**. Hoboken, NJ: John Wiley et Sons, 2013.

GERVAIS, Mathieu-Joel. **Les relations chercheurs-praticiens comme déterminant de l'utilisation des connaissances issues des recherches : étude dans le domaine des sciences humaines et sociales**. Thèse de doctorat inédite. Montréal: Université du Québec à Montréal, 2017.

GILLBORN, David. Intersectionality, critical race theory, and the primacy of racism: Race, class, gender, and disability in education. **Qualitative Inquiry**, v. 21, 3, p. 277-287, 2015. DOI : <https://doi.org/10.1177/1077800414557827>

GODRIE, Baptiste; DOS SANTOS, Marie. Présentation: inégalités sociales, production des savoirs et de l'ignorance. **Sociologie et sociétés**, v. 49, n. 1, p. 7-31, 2017. DOI: <https://doi.org/10.7202/1042804ar>

GROSFUGUEL, R. Dilemas dos estudos étnicos norte-americanos: multiculturalismo identitário, colonização disciplinar e epistemologias descoloniais. **Ciência e cultura**, São Paulo, v. 59, n. 2, p. 32-35, 2007.

HAGIE, Marilyn Urquhart; GALLIPO, Peggy L.; SVIEN, Lana. Traditional culture versus traditional assessment for American Indian students: An investigation of potential test item bias. **Assessment for Effective Intervention**, v. 29, n. 1, p. 15-25, 2003. DOI: <https://doi.org/10.1177/073724770302900103>

HAIG-BROWN, Celia. **Resistance and Renewal: Surviving the Indian Residential School**. Vancouver: Arsenal Pulp Press, 1998.

HIBEL, Jacob; JASPER, Andrea D. Delayed Special Education Placement for Learning Disabilities Among Children of Immigrants. **Social Forces**, v. 91, n. 2, p. 503-530, 2012. DOI: <https://doi.org/10.1093/sf/sos092>

JOHNSTON, Alice; CLAYPOOL, Tim. Incorporating a multi-method assessment model in schools that serve First Nations, Inuit, and Métis learners. **Native Studies Review**, v. 19, n. 2, 121-138, 2010.

KLINGNER, Janette.; ARTILES, Arturo; KOZLESKI, Elizabeth; HARRY, Beth; ZION, Shelley; TATE, William; ZAMORA DURAN, Grace; RILEY, David. Addressing the disproportionate representation of culturally and linguistically diverse students in special education through culturally responsive educational systems. **Education policy analysis archives**, v. 13, n. 38, p. 1-43, 2005. DOI: <https://doi.org/10.14507/epaa.v13n38.2005>

LÉVESQUE, Carole; POLÈSE, Geneviève (2015). Une synthèse des connaissances sur la réussite et la persévérance scolaire des élèves autochtones au Québec et dans les autres provinces canadiennes. **Cahiers DIALOG**. Montréal : INRS.

LONGTIN, David. **Revue de la littérature : la recherche-action participative, le croisement des savoirs et des pratiques et les incubateurs technologiques de coopératives populaires**. Montréal: Les Cahiers du CRISES, 2011.

MALCOLM, Ian G. Issues in english language assessment of Indigenous Australians. **Language Assessment Quarterly**, 8, 2, 190-199, 2011. DOI : <https://doi.org/10.1080/15434303.2010.536869>

MC ANDREW, Marie. **La prise en compte de la diversité culturelle et religieuse en milieu scolaire: de la théorie à la pratique. Module de formation à l'intention des gestionnaires**. Montréal: Ministère de l'éducation, des loisirs et du sport, Gouvernement du Québec, 2008.

MILLER, Erin; WEBSTER, Vana; KNIGHT, Jennifer; COMINO, Elizabeth. The use of a standardized language assessment tool to measure the language development of urban Aboriginal preschoolers. **International Journal of Speech-Language Pathology**, v. 16, n. 2, p. 109-120, 2014. DOI: 10.3109/17549507.2013.796000

MILLOY, John S. **A National Crime: The Canadian Government and the Residential School System, 1879 to 1986**. Winnipeg: University of Manitoba Press, 1999.

MINISTER'S NATION WORKING GROUP ON EDUCATION. **Our children-keepers of the sacred knowledge: Final report**. Ottawa: Department of Indian Affairs and Northern Development, 2002

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT (MELS). **Cadre de référence. Accueil et intégration des élèves issus de l'immigration au Québec. 1. Portrait des élèves**. Québec : Direction des services aux communautés culturelles, 2013.

MIGNOLO, Walter. A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. In: LANDER, E. (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: 2005. p .71-103.

NELSON-BARBER, Sharon; TRUMBULL, Elise. Making assessment practices valid for Indigenous American students. **Journal of American Indian Education**, 46, 3, 132-147, 2007.

OLIVER, Mike; BARNES, Colin. **The new politics of disablement**. Basingstoke, Royaume-Uni : Palgrave Macmillan, 2012.

ORGANISATION DES NATIONS UNIES (ONU). **Déclaration des Nations Unies sur les Droits des Peuples autochtones**, New York: ONU, 2007.

OUELLET, Sylvie. La formation des futurs enseignants autochtones atikamekw: rencontre de deux cultures en territoire québécois. In : BORRI-ANADON, Corina; GONCALVES, Gustavo; HIRSCH, Sivane, QUEIROZ ODININO, Juliane (Eds/Org.). **La formation des éducateurs en contexte de diversité : une perspective comparative Québec-Brésil**. Blue Mounds, Wisconsin: Deep Education press, 2018.

PARADIS, Johanne; GENESEE, Fred; CRAGO, Marta. **Dual language development and disorders: A handbook on bilingualism and second language learning**. Baltimore, MA: Paul H. Brookes, 2011.

PEARCE, Wendy M. et WILLIAMS, Cori. The cultural appropriateness and diagnostic usefulness of standardized language assessments for Indigenous Australian children. **International Journal of Speech-Language Pathology**, v. 15, n. 4, p. 429-440, 2013. DOI: 10.3109/17549507.2012.762043

POTVIN, Maryse (2013). L'éducation inclusive et antidiscriminatoire: fondements et perspectives. In: MC ANDREW, Marie; POTVIN, Maryse; BORRI-ANADON, Corina (Eds/Org.). **Le développement d'institutions inclusives en contexte de diversité**, Québec: Presses de l'Université du Québec, 2013.

PRESSEAU, Annie; MARTINEAU, Stéphane; BERGEVIN, Christine. **Contribution à la compréhension du cheminement et de l'expérience scolaires de jeunes autochtones à risque ou en difficulté en vue de soutenir leur réussite et leur persévérance scolaires**. Rapport de recherche présenté au Fonds québécois de la recherche sur la société et la culture (FQRSC), 2006.

QUIJANO, Anibal. Colonialidad del poder y clasificación social. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSFUGUEL, R. (Org.). **El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Universidad Central-IESCO, Siglo del Hombre Editores, 2007.

SAXTON, Jill D. (2001). An introduction to cultural issues relevant to assessment with Native American youth. **California School Psychologist**, v. 6, p. 31-38, 2001. DOI: 10.1007/BF03340881

UNESCO. (2017). **A guide for ensuring inclusion and equity in education**. Paris, France: UNESCO. Disponible au: <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002482/248254E.pdf>

WAITOLLER, Federico; ARTILES, Arturo et CHENEY, Douglas. The Miner's Canary: A Review of Overrepresentation Research and Explanations. **The Journal of Special Education**, v. 44, n. 1, p. 29- 49, 2009. DOI: <https://doi.org/10.1177/0022466908329226>

WALSH, Catherine. Interculturalidad Crítica/Pedagogia decolonial. In: **Memórias del Seminario Internacional "Diversidad, Interculturalidad y Construcción de Ciudad"**. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional 17-19 de abril de 2007.

## **SOBRE OS AUTORES**

CORINA BORRI-ANADON: Professeure titulaire et co-directrice du Laboratoire Éducation et diversité en région (LEDIR) Département des sciences de l'éducation, Université du Québec à Trois-Rivières.

[corina.borri-anadon@uqtr.ca](mailto:corina.borri-anadon@uqtr.ca)

KELLY RUSSO: Doutora em Educação Brasileira (PUC-Rio), Mestre em Ciências Sociais e Educação (FLACSO-AR), Pós-Doutorado em Antropologia Social (PPGAS-Museu Nacional) e em Educação e Interculturalidade (Centro de Estudos sobre Etnicidade e Educação da Universidade de Montreal). É professora adjunta do Departamento de Formação de Professores da Faculdade de Educação da Baixada Fluminense (FEBF/UERJ). Na FEBF, integra o Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Comunicação, onde orienta pesquisas de Mestrado em Educação, e coordena o Núcleo de Estudos sobre Povos Indígenas, Interculturalidade e Educação - NEPIIE.

[kellyrussobr@gmail.com](mailto:kellyrussobr@gmail.com)

## **Como referenciar este artigo**

BORRI-ANADON, Corina; RUSSO, Kelly. L'évaluation des besoins des élèves autochtones: défis pour une recherche décoloniale. **Revista Educação, Pesquisa e Inclusão**, Boa Vista, v. 1, Edição temática – A interface da educação especial com a educação indígena – confluências e divergências, p. 000-000, 2020. E-ISSN: 2675-3294.

**Submetido em:** 24/07/2020

**Revisões requeridas em:** 13/09/2020

**Aprovado em:** 16/09/2020