



Statistique  
Canada

Statistics  
Canada



cmec

Conseil des  
ministres  
de l'Éducation  
(Canada)

Council of  
Ministers  
of Education,  
Canada

# **Une analyse documentaire concernant les facteurs qui contribuent au succès de la transition de l'éducation primaire-secondaire à l'éducation postsecondaire des Autochtones**



Fondé en 1967, le CMEC donne aux ministres de l'Éducation du Canada une voix collective et leur permet d'exercer leur leadership en éducation aux échelons pancanadien et international. L'organisme aide les provinces et territoires à assumer la responsabilité constitutionnelle qui leur est conférée au chapitre de l'éducation.

•

Le Conseil des statistiques canadiennes de l'éducation (CSCE), un partenariat entre le Conseil des ministres de l'Éducation (Canada) [CMEC] et Statistique Canada, offre à la population canadienne ainsi qu'aux gouvernements provinciaux et territoriaux des renseignements précieux et une perspective utile sur l'éducation au Canada.

•

Statistique Canada est l'agence statistique canadienne.

•

Rapport préparé par  
ATLANTIC EVALUATION GROUP

•

Également disponible en anglais sous titre :  
***A Literature Review of Factors that Support Successful Transitions  
by Aboriginal People from K-12 to Postsecondary Education***

•

CONSEIL DES MINISTRES DE L'ÉDUCATION (CANADA)  
95, AVENUE ST CLAIR OUEST, BUREAU 1106  
TORONTO (ONTARIO) M4V 1N6  
CANADA

INFORMATION@CMEC.CA

© 2010 CONSEIL DES MINISTRES DE L'ÉDUCATION (CANADA)

**Une analyse documentaire concernant les facteurs qui  
contribuent au succès de la transition de l'éducation  
primaire–secondaire à l'éducation postsecondaire  
des Autochtones**

## Table des matières

<b>ACRONYMES COURAMMENT UTILISÉS DANS CE RAPPORT .....</b>	<b>I</b>
<b>RÉSUMÉ .....</b>	<b>1</b>
<b>1. INTRODUCTION.....</b>	<b>7</b>
1.1 SURVOL DU CONSEIL DES MINISTRES DE L'ÉDUCATION (CANADA) ET DU CONSEIL DES STATISTIQUES CANADIENNES DE L'ÉDUCATION .....	7
1.2 CONTEXTE DE CETTE ÉTUDE.....	8
1.3 OBJECTIF DE CETTE ANALYSE DOCUMENTAIRE .....	9
<b>2. APPROCHE ET MÉTHODES.....</b>	<b>10</b>
2.1 SURVOL ET ÉTENDUE .....	10
2.2 QUESTIONS DE RECHERCHE ET ANGLES D'ANALYSE .....	10
2.3 MÉTHODE DE RECHERCHE ET RÉSULTATS.....	11
2.4 REVUE DES PRATIQUES ET DES POLITIQUES .....	12
2.5 ENTREVUES AVEC LES RÉPONDANTES ET RÉPONDANTS CLÉS .....	12
2.6 LIMITES DE L'ÉTUDE.....	13
<b>3. RÉSUMÉ DES ENTREVUES MENÉES AUPRÈS DES RÉPONDANTES ET RÉPONDANTS CLÉS.....</b>	<b>16</b>
3.1 SURVOL DES ENTREVUES.....	16
3.2 RÉSULTATS CLÉS .....	16
3.3 SOMMAIRE DES RÉSULTATS CLÉS .....	19
<b>4. TENDANCES RELATIVES À L'ÉDUCATION POSTSECONDAIRE DES AUTOCHTONES AU CANADA.....</b>	<b>20</b>
4.1 SURVOL .....	20
4.2 ÉPS : INSCRIPTION ET NIVEAU DE SCOLARITÉ .....	20
4.3 SOUS-POPULATIONS AU SEIN DE LA POPULATION AUTOCHTONE.....	23
4.4 AUTRES FACTEURS AYANT UNE INCIDENCE SUR LES NIVEAUX DE SCOLARITÉ POSTSECONDAIRE .....	27
4.5 CHOIX DU MOMENT POUR LA TRANSITION.....	29
4.6 LES RÉSULTATS SUR LE MARCHÉ DE L'EMPLOI ET LEURS LIENS AVEC L'ÉDUCATION .....	32
4.7 LACUNES AU NIVEAU DES CONNAISSANCES.....	38
4.8 SOMMAIRE DES TENDANCES CLÉS.....	39
<b>5. FACTEURS AFFECTANT L'INSCRIPTION AUX ÉPS ET L'OBTENTION D'UN DIPLÔME DANS CE CADRE.....</b>	<b>41</b>
5.1 SURVOL .....	41
5.2 UNE QUESTION DE PERSPECTIVE.....	41
5.3 DÉFIS .....	42
5.4 APPROCHES COURONNÉES DE SUCCÈS .....	49
5.5 PROBLÈMES DE FINANCEMENT.....	54
5.6 LACUNES EN TERMES DE CONNAISSANCES .....	61
5.7 SOMMAIRE DES RÉSULTATS CLÉS .....	62
<b>6. RÉPERCUSSIONS SUR LES POLITIQUES ET LES PRATIQUES .....</b>	<b>64</b>
6.1 SURVOL .....	64
6.2 TROUVER UN ÉQUILIBRE AU NIVEAU DES PERSPECTIVES.....	64
6.3 REHAUSSER LA SENSIBILITÉ DU SYSTÈME POSTSECONDAIRE AUX BESOINS DES APPRENANTES ET APPRENANTS AUTOCHTONES .....	67

6.4 SOUTIENS FINANCIERS.....	69
6.5 PRÉPARATION SCOLAIRE .....	70
6.6 SOUTIENS ET SERVICES SOCIAUX.....	72
6.7 SOMMAIRE DES RÉPERCUSSIONS CLÉS .....	72
<b>7. RÉPERCUSSIONS SUR LES DONNÉES ET LES RECHERCHES .....</b>	<b>75</b>
7.1 SURVOL .....	75
7.2 INDICATEURS RELATIFS À L'ÉDUCATION.....	75
7.3 RECHERCHES ET ÉVALUATIONS.....	76
7.4 DIFFUSION DES DONNÉES ET DES RECHERCHES .....	76
7.5 SOMMAIRE DES RÉPERCUSSIONS CLÉS .....	76
<b>8. CONCLUSIONS.....</b>	<b>78</b>
<b>9. BIBLIOGRAPHIE .....</b>	<b>79</b>
<b>ANNEXE A : DÉTAILS SUR LA MÉTHODOLOGIE DE RECHERCHE.....</b>	<b>85</b>
<b>ANNEXE B : GUIDE D'ENTREVUE AVEC LES RÉPONDANTES ET RÉPONDANTS CLÉS .....</b>	<b>92</b>
<b>ANNEXE C : LISTE DES RÉPONDANTES ET RÉPONDANTS CLÉS.....</b>	<b>94</b>

## Remerciements

Ce document a été préparé par Amanda Parriag (Ph. D.), Paul Chaulk (M. Sc.), Mary-Doug Wright (B. Sc., maîtrise en bibliothéconomie) et Wendy MacDonald (M. Sc.) avec l'aide d'Angie Cormier (diplômée en éducation des adultes) sous la direction d'un comité consultatif du Conseil des statistiques canadiennes de l'éducation (CSCE) comprenant :

- Amanda Hodgkinson
- Nancy Tran
- Keith Lowe

avec les suggestions et les conseils du Comité de gestion stratégique (CGS) du CSCE.

Les auteures et auteurs ainsi que les membres du CSCE désirent remercier les répondantes et répondants clés qui ont généreusement donné de leur temps durant les entrevues et qui ont aidé à identifier de nouveaux documents relevant de la littérature grise.

Les points de vue exprimés dans ce rapport sont ceux des auteurs et ne reflètent pas nécessairement l'opinion du Conseil des ministres de l'Éducation (Canada), de Statistique Canada, ou du Conseil des statistiques canadiennes de l'éducation

### **Acronymes couramment utilisés dans ce rapport**

ACCC	Association des collèges communautaires du Canada
AINC	Affaires indiennes et du Nord Canada
APN	Assemblée des Premières Nations
AUCC	Association des universités et collèges du Canada
CCA	Conseil canadien sur l'apprentissage
CGS	Comité de gestion stratégique du CSCE
CMEC	Conseil des ministres de l'Éducation (Canada)
CSCE	Conseil des statistiques canadiennes de l'éducation
ÉPS	Études postsecondaires
PAEI	Programme d'aide aux étudiants indiens (un des programmes dans le cadre du Programme d'enseignement postsecondaire d'AINC)
PPECU	Programme préparatoire à l'entrée au collège et à l'université (un des programmes dans le cadre du Programme d'enseignement postsecondaire d'AINC)
PSENP	Programme de soutien aux étudiants du niveau postsecondaire (un des programmes dans le cadre du Programme d'enseignement postsecondaire d'AINC)

## Résumé

### Contexte

En 2006, il y avait 1,17 million de personnes autochtones au Canada et elles représentaient 3,8 % de l'ensemble de la population canadienne. Malgré cette proportion relativement faible, la population autochtone a augmenté de 45 % entre 1996 et 2006, surpassant ainsi la croissance de la population non autochtone qui n'était que de 8 % pendant cette même période de temps (Statistique Canada, 2008).

La mesure dans laquelle la population autochtone du Canada a suivi une éducation postsecondaire devrait constituer une indication importante du progrès au sein de la société canadienne. Pour la population autochtone, suivre des études postsecondaires (ÉPS) plus poussées se traduit par plus de chance d'emplois et de meilleurs revenus. Pour les communautés autochtones, des membres plus éduqués constituent des piliers plus solides sur lesquels s'appuyer pour le développement communautaire. Pour le Canada, la population autochtone est un segment de sa force de travail en pleine croissance qui jouera un rôle important dans le cadre de son futur développement social et de sa future prospérité économique.

Étant donné l'importance d'une population autochtone éduquée, le Conseil des statistiques canadiennes de l'éducation (CSCE) a commandité cette analyse documentaire pour identifier les résultats clés des recherches portant sur les défis auxquels font face les Autochtones alors qu'ils passent du système d'enseignement primaire-secondaire au système d'enseignement postsecondaire. Il est nécessaire d'avoir un rapport complet qui intègre toutes les recherches dans ce domaine afin que les responsables de l'élaboration des

politiques, les chercheuses et chercheurs, les peuples autochtones ainsi que les éducatrices et éducateurs puissent comprendre les questions complexes qui s'y rapportent ainsi que la façon dont ces dernières peuvent être réglées à l'aide des outils à notre disposition.

### Objectifs de cette analyse documentaire

L'objectif de cette analyse est de documenter la transition des personnes autochtones vers l'éducation postsecondaire, ainsi que les défis qu'elles rencontrent et les soutiens dont elles ont besoin. Ce rapport n'analyse pas les données ou ne fait pas une critique des programmes d'une façon plus poussée que ce qui est déjà renfermé dans les documents disponibles. La valeur stratégique et pratique de ce projet concernera quatre domaines clés :

1. l'identification des individus, communautés et facteurs systémiques clés qui affectent le succès et les transitions des Autochtones relativement à leurs études;
2. les approches possibles (telles que la mise en place de soutiens additionnels ou d'autres modes de livraison, ou la création d'établissements d'enseignement spécifiquement destinés aux Autochtones) visant l'amélioration du succès et des transitions des Autochtones relativement à leurs études;
3. l'applicabilité des facteurs et approches auprès des sous-groupes d'Autochtones, les types d'enseignement et les régions géographiques;
4. la priorisation des approches les plus importantes pour leur mise en œuvre dans tout le pays, étant donné les ressources actuellement disponibles.

## **Méthodes**

La méthodologie a inclus une recherche de littérature à la fois officielle et parallèle et des entrevues avec des répondantes et répondants clés. Une recherche systématique de la littérature a été menée pour identifier les documents importants concernant les facteurs qui contribuent au succès de la transition de l'éducation primaire-secondaire à l'éducation postsecondaire des Autochtones, publiés en français ou en anglais entre 1999 et 2009. La priorité a été donnée à la littérature pancanadienne et à celle des provinces et des territoires. Des articles revus par des pairs ont été identifiés à l'aide de recherches obtenues des bases de données se spécialisant dans l'éducation et les sciences sociales. Une sélection de sites Web d'organisations, de gouvernements, de groupes de réflexion et d'instituts de recherche pertinents a été consultée pour y trouver de la littérature grise telle que des livres, des rapports et des documents non publiés. Dans ce même but, des dépôts de littérature grise, des portails et des bases de données accessibles gratuitement sur Internet ont également été consultés.

Une liste de répondantes et répondants clés potentiels a été rédigée. Elle incluait des chercheuses et chercheurs ainsi que des représentantes et représentants d'organisations autochtones nationales, de ministères et de divers autres établissements et organisations. En tout, ce sont 22 personnes qui ont été interviewées. En plus d'identifier un nombre important d'articles supplémentaires à analyser, les entrevues avec les répondantes et répondants clés ont cristallisé un certain nombre de problèmes et de défis clés qui ont fait l'objet de recherches plus approfondies au sein de la littérature disponible. Les entrevues ont aussi été utiles pour exposer les répercussions sur les politiques, les pratiques et les recherches.

Tout au long du document, les auteures et l'auteur reprennent pour les sous-groupes autochtones la terminologie utilisée dans les rapports de recherche originaux. Dans l'analyse, les expressions « Premières nations » et « personnes des Premières nations » sont utilisées.

## **Tendances relatives à l'éducation postsecondaire des Autochtones au Canada**

Il y a un écart évident et persistant entre le niveau d'obtention de diplôme postsecondaire des Autochtones et celui des non-Autochtones au Canada, bien que certains aspects de cette situation aient enregistré des améliorations. Le recensement de 2006 a montré que 35 % de l'ensemble de la population autochtone âgée de 25 à 64 ans avaient obtenu un certificat ou un diplôme, et que cette proportion était de 51 % pour l'ensemble de la population canadienne non autochtone (Statistique Canada, 2008). En outre, même si la proportion d'Autochtones détenant un diplôme universitaire a augmenté entre 2001 et 2006 (elle est passée de 6 à 8 %), celle qui concerne la population non autochtone au cours de cette même période de temps a également augmenté (elle est passée de 20 à 23 %), ce qui se traduit par une accentuation de l'écart entre les populations autochtone et non autochtone (Conseil canadien sur l'apprentissage, 2007b; Statistique Canada, 2008). Cet écart se réduit lorsqu'il s'agit de l'obtention de diplômes postsecondaires non universitaires, ce qui suggère que les étudiantes et étudiants autochtones ont plus de chance de fréquenter un collège ou une école de métiers, et de finir leurs études dans ce cadre, que de fréquenter une université et d'obtenir un diplôme universitaire. Par exemple, selon le recensement de 2006 (Statistique Canada, 2008), 19 % des Autochtones et 23 % des non-Autochtones âgés de 25 à 64 ans détenaient un diplôme collégial, et 14 % des Autochtones et

12 % de la population non autochtone avaient un certificat d'une école de métiers.

Ceci dit, il y a des différences en termes d'obtention de diplôme postsecondaire entre les trois sous-groupes suivants : les peuples Métis, Inuit et des Premières nations. Le sous-groupe des peuples Métis paraît avoir les meilleurs résultats à ce titre, alors que celui des peuples Inuit semble avoir les moins bons. En tant que groupe, les femmes autochtones ont plus de chance que les hommes autochtones d'obtenir un diplôme universitaire, mais les hommes autochtones ont plus de chance que les femmes autochtones d'obtenir une certification postsecondaire non universitaire telle qu'un certificat d'une école de métiers ou un diplôme collégial (Statistique Canada, 2008). D'autre part, le lieu de résidence est un facteur qui joue sur les résultats obtenus par les Autochtones au niveau de leurs ÉPS : ceux qui vivent dans des réserves et plus loin des centres urbains obtiennent des résultats inférieurs aux Autochtones vivant hors des réserves et dans des régions plus urbaines (Beavon, Wingert et White, 2009).

Les données indiquent que les élèves autochtones ont retardé leur passage de l'école secondaire à une formation postsecondaire par rapport à leurs homologues non autochtones. Selon le *Ministry of Advanced Education and Labour Market Development* (ministère de l'enseignement supérieur et du développement du marché du travail) de la Colombie-Britannique, concernant la période de quatre ans allant de 2001-2002 à 2004-2005, une moyenne de 42,4 % des diplômées et diplômés autochtones de l'école secondaire ont fait une transition immédiate vers des ÉPS alors que 51,5 % des diplômées et diplômés non autochtones de l'école secondaire ont fait de même, soit un écart moyen de 9,2 points de pourcentage. Toutefois, quatre ans après l'obtention du diplôme de fin d'études

secondaires, cet écart est beaucoup plus petit (2,5 points de pourcentage).

Les Autochtones avaient des taux d'activité et d'emploi inférieurs et un taux de chômage supérieur à ceux des non-Autochtones, bien que l'écart se soit légèrement rétréci entre le recensement de 2001 et celui de 2006. Chose peu surprenante, l'obtention d'un diplôme postsecondaire plus poussé est associée à de meilleurs résultats sur le marché de l'emploi, autant pour les personnes autochtones que celles non autochtones. En fait, l'éducation est un facteur qui influe plus sur l'emploi pour les Autochtones que sur l'emploi pour les non-Autochtones. Néanmoins, pour tous les niveaux de scolarité postsecondaire *excepté* l'université, les Autochtones enregistraient des résultats sur le marché du travail inférieurs à ceux des non-Autochtones. Au niveau universitaire, les résultats en termes d'emploi et de revenus des Autochtones étaient équivalents à ceux des non-Autochtones ou meilleurs que ceux des non-Autochtones, selon le recensement de 2001.

#### **Facteurs affectant l'inscription aux ÉPS et l'obtention d'un diplôme dans ce cadre**

Le rapport examine l'importance d'inclure les perspectives autochtones à la programmation de l'éducation postsecondaire. En bref, si les perspectives autochtones (c'est-à-dire celles des peuples Métis, Inuit et des Premières nations) étaient prises en compte de façon appropriée et sérieuse, elles aideraient les étudiantes et étudiants autochtones à se sentir à l'aise dans le cadre de leurs ÉPS, et elles aideraient les étudiantes et étudiants non autochtones à être mieux sensibilisés aux peuples autochtones et à leurs points de vue.

Pour les Autochtones, le financement des ÉPS et la préparation scolaire en vue de suivre des ÉPS sont les principaux obstacles à l'inscription aux ÉPS et à l'obtention d'un diplôme. D'autres défis importants incluent le financement global

de l'éducation pour les personnes autochtones (pas seulement pour les ÉPS, mais aussi pour tout le continuum scolaire), la distance qui sépare la communauté et le lieu d'enseignement ainsi que le sentiment de séparation qui en résulte, les besoins des étudiantes et étudiants autochtones qui doivent s'occuper de membres de leur famille et/ou d'enfants, la sécurité culturelle, les modèles de rôle, le manque de contrôle sur l'éducation et le bagage historique des politiques d'éducation assimilatrices, incluant les écoles résidentielles.

Au niveau des approches couronnées de succès, ce sont les programmes de transition, y compris les programmes d'accès, les établissements autochtones d'enseignement postsecondaire et d'autres programmes aidant les Autochtones dès leurs plus jeunes années à l'école (tels que le Programme d'aide préscolaire aux Autochtones) qui semblent constituer les structures et soutiens principaux. Ces derniers visent à préparer les plus jeunes enfants à leurs années scolaires et à aider leurs parents à acquérir des compétences parentales.

L'analyse documentaire ne comble pas tous les manques d'information que nous avons au sujet des facteurs ayant un impact sur l'inscription et sur le succès des Autochtones à des ÉPS. Il manque, par exemple, des informations sur l'importance relative des divers obstacles à l'inscription aux ÉPS et à l'obtention d'un diplôme dans ce cadre, et qui expliqueraient s'il y a des différences dans l'importance des divers obstacles entre les sous-groupes des peuples autochtones au Canada. Un grand nombre d'obstacles sont décrits dans la littérature, mais seul un nombre limité d'études a examiné ceux qui étaient les plus importants.

La plus grande lacune identifiée à ce jour en termes de connaissances sur l'accès des Autochtones à l'éducation postsecondaire est

le manque d'informations sur les approches et les soutiens les plus efficaces pour augmenter l'inscription aux ÉPS des Autochtones et l'obtention d'un diplôme dans ce cadre. Les nouvelles initiatives devraient être assorties de stratégies de recherche et d'évaluation incorporant les définitions du succès des systèmes régulier et autochtone.

### **Répercussions sur les politiques et les pratiques**

Les établissements postsecondaires répondent de mieux en mieux aux besoins et aux circonstances des apprenantes et apprenants autochtones. L'accent devrait être mis sur la poursuite des progrès, incluant des mesures pour :

- créer des cours et des programmes scolaires et professionnels culturellement appropriés, en partenariat avec les communautés autochtones, pour répondre aux besoins des Autochtones en termes d'emploi et d'apprentissage;
- accroître la représentation des Autochtones dans les structures d'enseignement et de prise de décisions des établissements postsecondaires;
- étendre les partenariats avec les organisations et les établissements d'enseignement autochtones; et
- créer un climat au sein duquel les apprenantes et apprenants et les apprentissages autochtones sont bienvenus, respectés et valorisés.

De plus grands soutiens financiers doivent être fournis aux étudiantes et étudiants autochtones pour reconnaître le fait que leur coût d'accès à des ÉPS est supérieur, que leurs ressources sont moindres et que le rendement sur leur investissement dans une éducation est plus incertain, incluant des mesures pour :

- accroître l'investissement fédéral, provincial et territorial dans les apprenantes et apprenants autochtones et dans l'apprentissage postsecondaire des Autochtones;
- renforcer l'obligation de rendre des comptes liée à l'utilisation des fonds alloués à l'éducation postsecondaire des Autochtones; et
- revoir les programmes provinciaux, territoriaux et fédéral des prêts étudiants ainsi que les autres mesures de financement du système d'enseignement régulier, dans l'intention d'augmenter leur pertinence, leur réactivité et leur accessibilité pour les apprenantes et apprenants autochtones.

Il est essentiel d'agir pour améliorer la qualité de la préparation scolaire et notamment de mettre en place des mesures pour :

- étendre l'accès à des programmes de développement de la petite enfance de grande qualité qui mettent l'accent sur la participation de la famille à l'apprentissage;
- déployer un effort pancanadien, orchestré par le CMEC et en fonction de la marge de manœuvre des instances pour la mise en œuvre, afin d'accroître les taux d'obtention du diplôme d'études secondaires chez les Autochtones;
- établir ou étendre les soutiens multifacettes offerts aux enfants, aux jeunes et à leurs familles pour les encourager à suivre des ÉPS et pour faciliter leur transition vers ces études;
- s'assurer que le programme d'études utilisé pour former le personnel enseignant encourage une meilleure compréhension de la culture des

Autochtones et des problèmes auxquels ils font face; et

- accroître le financement et la promotion des programmes de développement et de formation continue pour faire face au défi que présente le nombre important d'adultes autochtones ayant besoin d'une mise à niveau scolaire.

Pour finir, les apprenantes et apprenants autochtones font souvent face à un éventail plus complexe d'obstacles et de défis que les étudiantes et étudiants non autochtones. En conséquence, ils ont besoin d'une plus grande gamme de soutiens de niveaux variés pour s'inscrire à un programme d'ÉPS et pour poursuivre ce dernier, soutiens qui permettent de :

- répondre aux besoins plus prononcés et plus fréquents, en termes de logement et de services de garde pour enfants, des étudiantes et étudiants autochtones;
- encourager la santé et le bien-être des apprenantes et apprenants autochtones; et
- aider les étudiantes et étudiants autochtones à gérer les défis qui leur sont uniques et qui sont liés à leurs bagage et circonstances historiques.

La littérature indique que de tels soutiens sont plus efficaces lorsqu'ils sont délivrés de façon individualisée et holistique, et que les agences et organisations autochtones arrivent souvent à le faire très efficacement.

### **Répercussions sur les données et les recherches**

Le rapport identifie des répercussions clés sur les données et les recherches dont le besoin d'établir des jalons pour évaluer la réussite de l'éducation des Autochtones; le suivi continu de l'inscription aux programmes d'ÉPS et de

l'obtention de diplôme d'ÉPS parmi les Autochtones, y compris le suivi des parcours empruntés entre l'école secondaire et les ÉPS; la collecte de données évaluatives sur les programmes et services; la mise en place d'une infrastructure relative aux données à l'échelle du système; et d'autres recherches quantitatives portant sur les obstacles au suivi d'ÉPS auxquels font face les Autochtones. Les données recueillies doivent être publiées en temps opportun et largement diffusées.

### **Conclusions**

1. Il y a un écart persistant entre les résultats au chapitre de l'éducation des Autochtones et des non-Autochtones au Canada. Pour certains types d'études postsecondaires, cet écart augmente puisque la croissance du taux de participation des non-Autochtones est plus rapide que celle du taux de participation des Autochtones. Pour d'autres, cet écart se réduit, mais si lentement qu'on estime qu'il prendra entre 30 et 60 ans pour disparaître.
2. L'obtention d'un diplôme scolaire est encore plus importante pour le succès et la destinée des Autochtones que des non-Autochtones.
3. Les obstacles auxquels font face les personnes autochtones du Canada cherchant à obtenir un diplôme d'ÉPS sont largement acceptés et reconnus, mais ils persistent. Ceci reflète un ensemble de facteurs, incluant des approches philosophiques profondément enracinées au sujet de l'éducation postsecondaire ainsi qu'une division complexe, délicate et changeante des responsabilités des instances.
4. En conséquence, de nombreux membres de la population autochtone continuent à faire face à des obstacles bien plus importants que ceux auxquels les Canadiennes et Canadiens non autochtones sont confrontés, et ne parviennent pas à entièrement concrétiser leur potentiel humain, social et économique. Au fur et à mesure que la population autochtone continuera à croître rapidement, cette perte pèsera de plus en plus lourd sur les Autochtones et sur la société canadienne en général. Il est impératif que cette situation soit redressée.
5. En cherchant à améliorer les résultats au chapitre des ÉPS des Autochtones, il faut reconnaître le fait que le peuple autochtone n'est pas homogène. Les solutions mises en place pour augmenter le nombre de personnes suivant des ÉPS et améliorer les résultats qu'elles obtiennent doivent refléter les différences qui existent entre et au sein des peuples Métis, Inuit et des Premières nations.
6. Davantage de données, de recherches et d'évaluations sont nécessaires pour bien comprendre l'efficacité des diverses approches retenues pour améliorer les résultats des Autochtones au chapitre de l'éducation.
7. Pour être couronnés de succès, les changements et interventions politiques doivent être décidés, conçus et mis en place en collaboration avec les groupes et organisations autochtones.

## 1. Introduction

### 1.1 Survol du Conseil des ministres de l'Éducation (Canada) et du Conseil des statistiques canadiennes de l'éducation

Ce rapport a été préparé pour le Conseil des statistiques canadiennes de l'éducation (CSCE) sous les auspices du Conseil des ministres de l'Éducation (Canada) [CMEC].

#### **Conseil des ministres de l'Éducation (Canada)**

Le CMEC est un organisme intergouvernemental fondé en 1967 par les ministres de l'Éducation, qui se sont ainsi donné :

- un forum où discuter de questions stratégiques;
- un mécanisme par lequel entreprendre des activités, des projets et des initiatives dans des domaines d'intérêt commun;
- un moyen de mener des consultations et de coopérer avec les organisations pancanadiennes du secteur de l'éducation et le gouvernement fédéral;
- un instrument pour défendre sur la scène internationale les intérêts des provinces et territoires en matière d'éducation.

Le CMEC assure le leadership en éducation aux échelons pancanadien et international et aide les provinces et territoires à assumer la responsabilité constitutionnelle qui leur est conférée au chapitre de l'éducation.

Le CMEC est régi par des statuts approuvés par tous ses membres. Tous les deux ans, un membre est élu à la présidence, selon le principe de la rotation entre les provinces. Mme Diane McGifford, ministre de

l'Enseignement postsecondaire et de l'Alphabétisation du Manitoba, occupe actuellement ce poste. L'ensemble des 13 provinces et territoires en sont membres.

Les ministres de l'Éducation travaillent par l'entremise du CMEC sur un large éventail d'activités, de projets et d'initiatives. À titre d'exemple, le CMEC participe actuellement à diverses activités prioritaires liées à l'éducation des Autochtones (le sujet de ce rapport), à la littératie et l'alphabétisation, et à la capacité des établissements d'enseignement postsecondaire.

En avril 2008, le CMEC a publié une déclaration ministérielle conjointe intitulée *L'Éducation au Canada — Horizon 2020*, qui réaffirme la responsabilité des provinces et territoires au regard des quatre piliers de l'apprentissage à vie — l'apprentissage et le développement de la petite enfance, les systèmes scolaires primaires et secondaires, l'enseignement postsecondaire, l'apprentissage et le développement des compétences des adultes — et propose aux principaux partenaires et parties intéressées de travailler de concert afin que les Canadiennes et Canadiens puissent tous bénéficier de la richesse et de la diversité des systèmes d'éducation des provinces et territoires.

#### **Conseil des statistiques canadiennes de l'éducation**

Le CSCE gère le Programme de statistiques canadiennes de l'éducation, une initiative conjointe du CMEC et de Statistique Canada, établie en vertu d'un protocole élaboré en 1989. Il est composé des sous-ministres provinciaux et territoriaux responsables de l'Éducation au Canada, du Statisticien en chef du Canada, du directeur général du CMEC, membre d'office, et du directeur général

responsable du Programme des statistiques de l'éducation de Statistique Canada.

Le Comité de gestion stratégique (CGS) du CSCE est composé d'une représentante ou d'un représentant (niveau de sous-ministre adjoint) de chaque ministère responsable de l'éducation et de la formation des provinces et territoires, ainsi que de personnes représentant le CMEC et Statistique Canada. Le CGS est présidé par le directeur général du CMEC.

Le CGS gère la majorité des projets du CSCE et prend les mesures nécessaires pour donner suite aux recommandations des sous-comités et à l'information fournie par Statistique Canada et par le personnel du CMEC. Le CGS fournit une orientation en matière de politique et approuve les plans de travail proposés pour le Programme d'indicateurs pancanadiens de l'éducation et pour le Programme pancanadien de recherche en éducation. Il présente des recommandations pertinentes au CSCE et a également pour responsabilité de coordonner la participation aux projets internationaux. Parce que l'éducation relève des provinces et territoires, le Centre de la statistique de l'éducation de Statistique Canada cherche conseils et soutien auprès du CGS afin de mener à bien sa collecte de données et de rendre compte des initiatives.

## 1.2 Contexte de cette étude

En 2006, il y avait 1,17 million de personnes autochtones au Canada et elles représentaient 3,8 % de l'ensemble de la population canadienne. Malgré cette proportion relativement faible, la population autochtone a augmenté de 45 % entre 1996 et 2006, surpassant ainsi la croissance de la population non autochtone qui n'était que de 8 % pendant cette même période de temps (Statistique Canada, 2008). L'ensemble de la population autochtone incluait 59,5 % de personnes des Premières nations, 4,3 % de Métisses et Métis,

33,2 % d'Inuites et Inuits et 2,9 % de personnes se classant dans plusieurs catégories ou fournissant une autre réponse. Les membres des Premières nations représentaient 25,6 % de la population autochtone totale vivant dans des réserves et 33,9 % de la population autochtone totale vivant hors des réserves (Statistique Canada, 2008).

Les résultats des Autochtones au chapitre de l'éducation continuent à ne pas être alignés sur ceux de la population non autochtone (Avison, 2004). Le recensement de 2006 a montré que 35 % des Autochtones avaient obtenu un certificat ou un diplôme postsecondaire, et que cette proportion était de 51 % pour la population non autochtone (Statistique Canada, 2008).

Parallèlement à cet écart, il y a des liens évidents entre les résultats au chapitre de l'éducation et les taux d'activité, et ceci, pour tous les Canadiens et Canadiennes. Au sein des sous-groupes autochtones, les taux d'activité augmentent lorsque les niveaux de scolarité le font également. En fait, lorsque l'on tient compte des niveaux de scolarité, il y a peu de différence entre les Autochtones et les non-Autochtones relativement à leurs taux d'activité, surtout lorsqu'il s'agit de personnes ayant atteint des niveaux de scolarité plus élevés (Hull, 2005).

La mesure dans laquelle la population autochtone du Canada a suivi une éducation postsecondaire devrait constituer une indication importante du progrès au sein de la société canadienne. Pour la population autochtone, suivre des études postsecondaires (ÉPS) plus poussées se traduit par plus de chance d'emplois et de meilleurs revenus. Pour les communautés autochtones, des membres plus éduqués constituent des piliers plus solides sur lesquels s'appuyer pour le développement communautaire. Pour le Canada, la population autochtone est un segment de sa force de travail en pleine

croissance qui jouera un rôle important dans le cadre de son futur développement social et de sa prospérité économique à venir, surtout dans les régions de l'Ouest et du Nord. Ces régions disposent d'une population autochtone plus éduquée et d'une main-d'œuvre autochtone plus importante (Mendelson, 2006a).

Étant donné l'importance d'une population autochtone éduquée, le CSCE a commandité cette analyse documentaire pour identifier les résultats clés des recherches portant sur les défis auxquels font face les Autochtones alors qu'ils passent du système d'enseignement primaire-secondaire au système d'enseignement postsecondaire. Il est nécessaire d'avoir un rapport complet qui intègre toutes les recherches dans ce domaine afin que les responsables de l'élaboration des politiques, les chercheuses et chercheurs, les peuples autochtones ainsi que les éducatrices et éducateurs puissent comprendre les questions complexes qui s'y rapportent ainsi que la façon dont ces dernières peuvent être réglées à l'aide des outils à notre disposition.

### 1.3 Objectif de cette analyse documentaire

L'objectif de cette analyse est de documenter la transition des personnes autochtones vers l'éducation postsecondaire, ainsi que les défis qu'elles rencontrent et les soutiens dont elles

ont besoin. Ce rapport n'analyse pas les données ou ne fait pas une critique des programmes de façon plus poussée que ce qui est déjà renfermé dans les documents disponibles. La valeur stratégique et pratique de ce projet touchera quatre domaines clés :

1. l'identification des individus, communautés et facteurs systémiques clés qui affectent le succès et les transitions des Autochtones relativement à leurs études;
2. les approches possibles (telles que la mise en place de soutiens additionnels ou d'autres modes de livraison, ou la création d'établissements d'enseignement spécifiquement destinés aux Autochtones) visant l'amélioration du succès et des transitions des Autochtones relativement à leurs études;
3. l'applicabilité des facteurs et approches auprès des sous-groupes d'Autochtones, les types d'enseignement et les régions géographiques;
4. la priorisation des approches les plus importantes pour leur mise en œuvre dans tout le pays, étant donné les ressources actuellement disponibles.



## 2. Approche et méthodes

### 2.1 Survol et étendue

La méthodologie a inclus une recherche de littérature à la fois officielle et parallèle (principalement des articles et rapports produits au cours des dix dernières années), des entrevues avec des répondantes et répondants clés pour identifier les écarts et d'autres documents non officiels, une démarche structurée pour l'élaboration du rapport ainsi qu'une analyse des politiques et pratiques.

La recherche incluait une revue des documents suivants :

- recherches récentes, incluant plusieurs documents pancanadiens et provinciaux/territoriaux, et des recherches au sein de bases de données officielles afin d'y trouver des documents revus par les pairs;
- recherches grises récentes pouvant être pertinentes au sujet étudié;
- documents supplémentaires suggérés par les répondantes et répondants clés – des chercheuses et chercheurs chevronnés ainsi que des représentantes et représentants des organisations autochtones, des ministères gouvernementaux pertinents et d'autres organisations – afin d'assurer une revue d'un ensemble complet de documents;
- récentes recherches statistiques.

### 2.2 Questions de recherche et angles d'analyse

Dans ce cadre, les questions de recherche ci-dessous ont été étudiées sous plusieurs angles

analytiques. Ces angles d'analyse étaient les suivants :

- les différents sous-groupes au sein de la population autochtone tels que les membres des peuples Métis, Inuit et des Premières nations;
- les facteurs émotionnels, sociaux, financiers, culturels, historiques et régionaux pouvant avoir un impact sur chacune des questions de recherche;
- la région du pays et, au sein de cette dernière, le degré d'éloignement de l'endroit où réside le sous-groupe d'individus autochtones;
- les questions relevant du marché du travail, y compris l'emploi et les revenus des Autochtones ayant différents niveaux de scolarité.

La méta-question de recherche à laquelle ce rapport essaye de répondre est la suivante : quels sont les défis auxquels font face les Autochtones dans leur transition de l'éducation primaire-secondaire à l'éducation postsecondaire?

Cette question a été divisée en sous-questions de recherche, listées ci-dessous, qui ont constitué la base du travail entrepris. Pour chaque question de recherche, une attention particulière a été portée aux sous-groupes composant la population autochtone et aux régions géographiques auxquelles s'appliquent les informations (comme indiqué ci-dessus) :

1. a. Quels sont les principaux défis auxquels font face les élèves autochtones pour finir l'école secondaire et pour passer à un programme d'études postsecondaires (ÉPS)?

- b. Comment les élèves autochtones ont-ils surmonté ces défis?
- c. Quels types de soutien ont le plus aidé les élèves autochtones à surmonter ces défis?
2. Quels sont les différents parcours suivis par les élèves autochtones passant à un programme d'ÉPS, incluant les parcours variés qu'ils peuvent suivre entre le marché du travail et une éducation postsecondaire?
3. a. Pourquoi les élèves autochtones choisissent-ils de ne pas suivre d'ÉPS?
- b. Quels sont les facteurs qui déterminent si les élèves autochtones suivront ou non des ÉPS?
- c. Quels sont les facteurs qui déterminent le type de programme d'ÉPS que les élèves autochtones suivront?
4. a. Quelles sont les principales raisons du retrait des étudiantes et étudiants autochtones d'un programme d'ÉPS?
- b. Quels sont les facteurs clés qui contribuent au fait que les étudiantes et étudiants autochtones finissent leur programme d'ÉPS?
5. Quelles sont les caractéristiques démographiques dominantes des étudiantes et étudiants autochtones qui finissent leurs ÉPS?
6. a. À quel moment les étudiantes et étudiants autochtones commencent-ils leurs ÉPS?
- b. Quelle est la durée de temps moyenne que prennent les étudiantes et étudiants autochtones pour finir leurs études?
7. Les taux d'accès/de persévérance sont-ils différents pour les étudiantes et étudiants autochtones selon les établissements postsecondaires qu'ils fréquentent : établissements près de chez eux, établissements qui ont recours à des méthodes d'enseignement traditionnelles, établissements autochtones et établissements qui ont recours à différentes méthodes d'enseignement à distance?
8. a. Quels sont les programmes d'ÉPS préférés des étudiantes et étudiants autochtones?
- b. Quels sont les ratios d'obtention de diplôme et d'échec?

### 2.3 Méthode de recherche et résultats

Une recherche systématique de la littérature a été menée pour identifier les documents clés relatifs aux facteurs contribuant au succès de la transition de l'éducation primaire-secondaire à l'éducation postsecondaire des Autochtones (directement ou indirectement) qui ont été publiés en français ou en anglais entre 1999 et 2009. La priorité a été donnée à la littérature pancanadienne et à celle des provinces et des territoires. La littérature internationale récente a aussi été prise en compte lorsque cela semblait pertinent. Des paramètres de recherche spécifiques (p. ex., critères d'inclusion et d'exclusion, instances, cadre temporel) ont été développés en consultation avec le Comité consultatif du Conseil des statistiques canadiennes de l'éducation (CSCE) durant les séances de planification initiales.

Un comité de lecture a identifié des articles et documents à l'aide de recherches sur des bases de données internationales se spécialisant dans l'éducation et les sciences sociales, comme cela est présenté dans le tableau de l'Annexe A. Lorsque les sujets étaient bien indexés, les vedettes-matière ont été utilisées seulement pour accroître la pertinence et la précision des résultats des recherches et pour s'assurer de

recupérer un nombre gérable de documents. Lorsque les sujets étaient moins bien indexés, des mots clés ont été ajoutés pour accroître la probabilité d'obtenir des documents. Les vedettes-matière qui ont été utilisées dépendaient des bases de données consultées.

Une sélection de sites Web d'organisations, de gouvernements, de groupes de réflexion et d'instituts de recherche pertinents a été consultée pour y trouver de la littérature grise telle que des livres, des rapports et des documents non publiés. Dans ce même but, des dépôts de littérature grise, des portails et des bases de données accessibles gratuitement sur Internet ont également été consultés. Pour déterminer si les documents trouvés allaient faire partie de cette revue, leur résumé et leur indexage (vedettes-matière), si disponibles, ainsi que leur texte complet ou leur table des matières, si accessibles, ont été examinés. Les sites Web des ministères provinciaux, territoriaux et du gouvernement fédéral responsables de l'éducation, ainsi que ceux d'associations d'enseignantes et enseignants ou liées au monde de l'éducation ont fait l'objet de recherches pour y trouver des documents pertinents et des répondantes et répondants clés. Les ressources consultées lors de ces recherches sont résumées dans un tableau présenté dans l'Annexe A.

Finalement, un nombre important de documents gris potentiellement utiles ont été identifiés au cours des entrevues avec les répondantes et répondants clés (voir ci-dessous).

Les éléments identifiés ont été revus plus en profondeur et analysés (voir sous-section suivante) pour être utilisés dans le cadre de l'étude lorsqu'ils semblaient être pertinents relativement à une ou plusieurs des questions de recherche mentionnées ci-dessus.

## **2.4 Revue des pratiques et des politiques**

Une revue des pratiques et des politiques relatives aux résultats clés a été menée en se basant sur l'expérience de l'équipe de consultantes et consultants, sur les résultats tirés des entrevues réalisées auprès des répondantes et répondants clés, et sur une conversation avec le Comité de gestion stratégique du CSCE (GSC). La capacité de généraliser les résultats des divers sous-groupes du peuple autochtone, des différentes régions géographiques et des différents types d'éducation et de formation a été estimée comme étant une composante clé de cette revue.

Bon nombre d'articles ont fourni les informations ayant permis de formuler les recommandations de ce projet, en termes de politiques et de programmes, et un certain nombre d'entre eux incluaient des conclusions et des recommandations qui ont été revues pour étudier leur pertinence dans le cadre du présent rapport. Ces articles incluaient ceux de Bear Spirit Consulting (2007), Brigham (2006), du Conseil canadien sur l'apprentissage (CCA) (2007a), de Corrigan et Robertson (2004), du Comité permanent des affaires autochtones et du développement du Grand Nord de la Chambre des communes (2007), de Human Capital Strategies (2005), Inuit Tapiriit Kanatami (2008), Mendelson (2006b), Mendelson (2008), Peters et White (2009) et R.A. Malatest & Associates Ltd. et Stonechild (2008).

## **2.5 Entrevues avec les répondantes et répondants clés**

Une liste de répondantes et répondants clés potentiels a été rédigée. Elle incluait des chercheuses et chercheurs ainsi que des représentantes et représentants d'organisations autochtones nationales, de ministères et de divers autres établissements et organisations. Cette liste a été constituée à

partir de ce que connaissait l'équipe de consultant et consultants et de suggestions émises par le CGS, et elle incluait certains auteurs et auteures d'articles identifiés lors des recherches menées pour rassembler la littérature. Les entrevues ont été menées à l'aide du guide fourni en Annexe B.

Ces entrevues avec ces répondantes et répondants clés ont été utiles pour :

1. identifier d'autres documents gris non trouvés à l'aide des stratégies de recherche décrites ci-dessus;
2. obtenir des informations sur les lacunes dans les recherches existantes et sur ce qu'il est nécessaire de faire pour combler ces lacunes;
3. obtenir des conseils quant à la pertinence pratique et politique des études de recherche;
4. déterminer si d'autres analyses sont possibles à l'aide des bases de données existantes.

Plus de 50 répondantes et répondants clés potentiels ont été consultés; ils n'ont pas tous répondu et certains d'entre eux n'étaient pas intéressés à prendre part à cette étude ou disponibles. En tout, ce sont 22 personnes qui ont été interviewées (voir Annexe C). Les résultats tirés de ces entrevues auprès des répondantes et répondants clés sont brièvement résumés dans ce rapport et ont aussi été utilisés pour réaliser l'analyse des politiques et des pratiques. En outre, ces répondantes et répondants clés ont suggéré plus de 40 autres documents qui ont été inclus dans la revue de la littérature grise. Bon nombre de ces documents ne sont pas publiés et sont à l'usage interne seulement des organisations en question.

## 2.6 Limites de l'étude

Les limites de cette étude sont les suivantes :

- Malgré le grand nombre et la gamme variée de rapports et documents identifiés, il y avait peu d'informations disponibles relativement à certaines questions de recherche.
- Certaines informations sont spécifiques à certains sous-groupes du peuple autochtone, à certaines instances, à certains types d'ÉPS, etc., et la mesure dans laquelle elles sont applicables et généralisables à d'autres types d'éducation, d'autres régions géographiques ou d'autres sous-groupes du peuple autochtone n'est pas connue. Bien qu'il soit intéressant d'avoir des informations au sujet de sous-groupes particuliers de la population autochtone, toute recherche menée au sujet d'un sous-groupe ne peut pas nécessairement être généralisée aux autres sous-groupes ou au peuple autochtone en général.
- Lorsque des comparaisons entre la population autochtone et la population non autochtone étaient disponibles, elles ont été incluses. Toutefois, de nombreux articles portaient spécifiquement sur les Autochtones et n'incluaient pas de données comparatives. L'étendue de ce document n'inclut pas la conduite de recherches supplémentaires pour déterminer si les résultats obtenus s'appliquent à la population non autochtone du Canada.
- Bien que de nombreuses politiques et pratiques pertinentes aient été identifiées, il y a peu d'informations qui prouvent leur efficacité à améliorer

l'accès des Autochtones aux ÉPS et le succès qu'ils connaissent à cet égard. Ceci fera l'objet de plus de détails dans la section 6 de ce rapport.

- Bien que des efforts aient été fournis pour inclure les commentaires et suggestions des auteures et auteurs et des répondantes et répondants clés autochtones, cette recherche a été menée par des auteures et auteurs non autochtones pour des organisations régulières (Conseil des ministres de l'Éducation (Canada)/CSCE) et pourrait, en conséquence, ne pas tenir entièrement compte des perspectives des personnes autochtones.

En plus des limites spécifiques à cette étude, il y a un nombre de défis généraux liés à la réalisation de recherches sur les Autochtones au Canada qui pourraient avoir affecté les articles revus dans le cadre de ce rapport. Ces limites sont les suivantes :

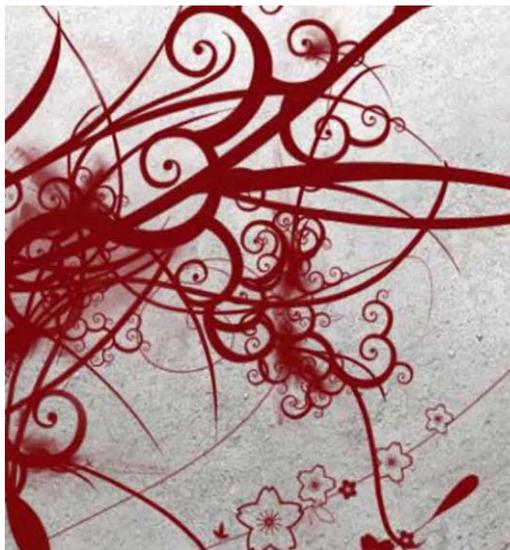
- Les définitions du peuple autochtone et des sous-groupes qui le composent ne sont pas claires (voir *Définitions floues et explosion démographique : identités mouvantes des groupes autochtones au Canada* d'Affaires indiennes et du Nord Canada (AINC) [2003] pour consulter une excellente analyse de cette question). Les définitions du gouvernement et celles des Autochtones relatives aux divers sous-groupes diffèrent souvent, et ceci est en rapport, dans certains cas, avec la législation, le financement, les programmes, les droits historiques et d'autres domaines.
- Le suivi statistique de l'inscription des Autochtones par les établissements a historiquement été limité, et le recensement est l'effort le plus coordonné du pays à cet égard. Du fait

du niveau élevé de méfiance parmi le peuple autochtone envers le recensement, les données recueillies dans ce cadre sont assorties d'un degré inhérent de distorsion (R.A. Malatest & Associates Ltd., 2004a).

- Dans le cadre du recensement et d'autres enquêtes, la proportion de personnes autochtones s'identifiant elles-mêmes comme étant autochtones semble augmenter. Bien que cette évolution soit positive pour ceux qui étudient les tendances relatives à l'éducation des Autochtones, elle peut aussi compliquer la détermination de la mesure dans laquelle certaines des améliorations notées s'expliquent par une plus grande auto-identification.
- L'échantillonnage de la population autochtone est souvent entravé par les petites tailles d'échantillons représentant certaines communautés et par les questions de confidentialité et de divulgation qui y sont liées. Il y a également des problèmes d'ordre logistique liés aux régions où les Autochtones habitent (p. ex., les régions plus éloignées dans le Nord et l'Ouest), ainsi que des problèmes liés au fait que les définitions des sous-groupes peuvent varier d'une région à l'autre (p. ex., la définition du terme « Métis » n'est pas la même au Québec qu'au Manitoba). Finalement, les sous-groupes autochtones décident eux-mêmes de plus en plus de la façon dont ils veulent prendre part aux recherches. Par exemple, ils veulent être informés des résultats des recherches auxquelles ils prennent part, ils veulent participer à des entrevues réalisées en personne et ils veulent connaître les conséquences stratégiques des recherches entreprises (Parriag, 2006).

*L'Énoncé de politique des trois Conseils : Éthique de la recherche avec des êtres humains* présente les meilleures pratiques dans le domaine de la recherche auprès des personnes autochtones, pratiques qui vont au-delà des considérations éthiques standards. Ces « bonnes pratiques » incluent, mais ne sont pas limitées à ce qui suit :

- « Respecter la culture, les traditions et les connaissances du groupe autochtone.
  - Conceptualiser et mener des travaux de recherche en partenariat avec le groupe autochtone.
  - Consulter les membres du groupe ayant l'expertise appropriée.
  - Faire participer le groupe à la conception du projet.
  - Voir comment la recherche peut être modelée de façon à répondre aux besoins et aux inquiétudes du groupe.
- Faire tous les efforts pour s'assurer que l'importance de la recherche et les moyens choisis pour la mener à bien respectent les nombreux points de vue des différents segments du groupe en question... »  
(Instituts de recherche en santé du Canada, Conseil de recherches en sciences naturelles et en génie du Canada et Conseil de recherches en sciences humaines du Canada, 1998 avec des modifications de 2000, 2002 et 2005, p. 6.3)
  - Peu de recherches ont été menées par des chercheuses et chercheurs et organisations autochtones à cause d'un ensemble de facteurs tels que leur participation restreinte au sein de bon nombre d'établissements scolaires réguliers, le financement limité des établissements et instituts contrôlés par des Autochtones, etc. En conséquence, les recherches disponibles peuvent avoir un biais eurocentrique.



### **3. Résumé des entrevues menées auprès des répondantes et répondants clés**

#### **3.1 Survol des entrevues**

Des entrevues ont été menées auprès de répondantes et répondants clés qui sont des expertes et experts dans le domaine de l'éducation postsecondaire des Autochtones. Il était prévu que les personnes interviewées suggéreraient d'autres ressources pouvant être incluses dans la littérature revue, ainsi que d'autres expertes et experts en mesure de fournir encore plus de contexte et d'informations sur le passage aux études postsecondaires (ÉPS) des Autochtones. En tout, ce sont 22 personnes qui ont été interviewées. Ces répondantes et répondants provenaient des secteurs de l'éducation, des gouvernements provinciaux et fédéral ainsi que d'agences non gouvernementales/sans lien de dépendance avec un gouvernement qui travaillent dans le domaine de l'éducation postsecondaire des étudiantes et étudiants autochtones. Des représentantes et représentants des cinq organismes autochtones nationaux ont aussi été contactés. Deux d'entre eux ont pu participer aux entrevues dans les délais prévus pour cette étude. Aucune organisation régionale n'a été contactée. Globalement, près de la moitié des 22 personnes interviewées étaient des membres des peuples des Premières nations, Inuit ou Métis, le reste étant non autochtone. Les interviewées et interviewés vivaient dans tout le pays; chaque province était représentée, mais aucun territoire ne l'était.

Il est important de noter que, lorsque les résultats préliminaires de l'analyse documentaire ont été soumis au Comité consultatif du Conseil des statistiques canadiennes de l'éducation (CSCE), celui-ci a

émis des suggestions et des commentaires relativement à l'étude d'informations supplémentaires et à l'inclusion d'autres ressources et d'autres interviewées et interviewés. Toutes les personnes suggérées ont été contactées dans le cadre de ce projet, mais elles n'étaient pas toutes disponibles ou intéressées à prendre part à cette étude.

Les ressources suggérées par les personnes interviewées ont été examinées pour être incluses dans la littérature étudiée, tout en respectant les contraintes temporelles de ce projet. Ce sont environ 40 autres articles, rapports, livres, notes de conférences, articles de journaux et articles soumis pour publication qui ont été considérés à la suite des suggestions des répondantes et répondants clés.

#### **3.2 Résultats clés**

Même si les personnes interviewées ont présenté toute une gamme de perspectives, certains thèmes communs ont émergé relativement au passage aux ÉPS des Autochtones; ils sont mentionnés ci-dessous. D'autres renseignements seront inclus dans d'autres sections du rapport, lorsque cela sera pertinent.

- Les perspectives et/ou la participation des peuples Métis, Inuit et des Premières nations (au niveau individuel et communautaire) doivent être prises en compte dans le cadre de toute initiative concernant les ÉPS des peuples autochtones.

Ceci a été clairement énoncé par les interviewées et interviewés autochtones et non autochtones. Ils ont exprimé que les efforts visant à accroître la participation des Autochtones aux ÉPS n'auraient qu'un succès limité sans leur perspective et leur

engagement. Les interviewées et interviewés ont souvent relevé les initiatives qui, selon eux, étaient couronnées de succès grâce aux efforts mis en place pour qu'elles soient pertinentes et appropriées sur le plan culturel, ou grâce à l'inclusion d'une communauté en particulier. Certains d'entre eux ont spécifiquement mentionné les avantages dérivés de l'inclusion des aînées et aînés, par exemple.

Parallèlement, bon nombre d'interviewées et interviewés ont reconnu les difficultés associées au fait d'utiliser cette perspective pour accroître les résultats en éducation postsecondaire des étudiantes et étudiants autochtones qui vivent dans une culture à prédominance non autochtone. Par exemple, les principes de base des recherches doivent être modifiés s'ils doivent inclure une perspective autochtone. Ceci dit, les répondantes et répondants avaient le sentiment que certains concepts autochtones sont difficiles à comprendre par la culture dominante, par exemple, celui de la reconnaissance des traités entre les peuples autochtones et la Couronne (il faut toutefois noter que la Saskatchewan travaille actuellement à la résolution de ce problème par l'intermédiaire de la mise à jour de son programme d'études et en rendant le sujet des traités obligatoire dans le cadre de son système d'éducation) ou la « reconnaissance du milieu », c'est-à-dire une connexion avec la terre et la nature environnante.

Certains interviewés et interviewées ont noté que les questions qui devaient être posées pour mener une recherche auprès des étudiantes et étudiants autochtones progressant au sein du système d'éducation étaient critiques, complexes et souvent mal posées. Par exemple, les questions portant sur les définitions du succès en ÉPS ne devraient pas être les mêmes pour les étudiantes et étudiants autochtones et non autochtones, étant donné que, pour les Autochtones, le

« succès » pourrait signifier bien réussir à l'école, mais au prix de quitter leur communauté d'origine et de vivre au sein d'une culture étrangère. À titre d'autre exemple, les interviewées et interviewés ont suggéré qu'il serait très difficile de poser des questions aux jeunes autochtones qui étudient dans un cadre d'apprentissage qui exclut la plupart de l'apprentissage holistique faisant partie de la culture autochtone. D'autres ont parlé de la façon dont la culture et les établissements non autochtones sont menacés par l'inclusion des perspectives autochtones. Par exemple, la participation des aînées et aînés au développement et à la livraison du programme d'études dans certains établissements postsecondaires a donné lieu à des inquiétudes parmi le personnel enseignant non autochtone quant à la comparabilité des titres de compétences, des salaires et des statuts.

- Les définitions des termes « succès » ou « réussite » doivent être pertinentes pour les communautés autochtone et non autochtone.

Une allusion à ceci a été faite ci-dessus, lorsque le besoin d'inclure les perspectives autochtones a été mentionné, mais les implications qui en découlent sont d'une grande portée et méritent qu'on s'y attarde. Certaines personnes interviewées ont mentionné que la collecte de données était seulement réalisée dans une optique eurocentrique et que cela désavantageait toujours les étudiantes et étudiants autochtones. De telles données les font apparaître comme « réussissant moins bien » parce qu'elles sont dénuées de la majorité du contexte qui devrait être pris en compte pour les étudiantes et étudiants autochtones. À titre d'exemple, quelques personnes interviewées ont indiqué que, du fait que bon nombre des communautés autochtones n'offrent que des emplois nécessitant un faible niveau de compétences, les étudiantes et étudiants obtenant un

diplôme d'ÉPS n'ont pas de grande chance de retourner dans leurs communautés pour y travailler.

D'autre part, la définition actuelle du « succès » semble être axée sur une habileté à maîtriser des compétences que les personnes non autochtones utilisent et trouvent importantes, sans accorder de valeur au modèle holistique ou aux connaissances autochtones selon lesquels les Autochtones réussiraient probablement davantage. En conséquence, bon nombre d'étudiantes et étudiants et de communautés autochtones se méfient et hésitent à prendre part à ces projets de collecte de données. À l'opposé, d'autres personnes interviewées avaient le sentiment que les mesures tirées de la culture dominante au sein de laquelle les étudiantes et étudiants autochtones travailleraient après avoir fini leurs ÉPS constituaient un indicateur plus réaliste pour ces étudiantes et étudiants et leurs communautés.

- Des données doivent être recueillies.

Sans tenir compte des questions entourant la collecte de données, s'il n'y a pas ou peu de données, il est difficile de comprendre, de façon quantifiable, la façon dont l'argent est dépensé, ce qui est accompli et ce qui doit encore être fait. Ceci a été mentionné à de nombreuses reprises lors des entrevues, tout comme le manque de ressources pour mettre en place des systèmes de collecte de données et disséminer les résultats de ces collectes, de même que les problèmes que posent les pratiques inégales actuelles de collecte de données et la réticence des étudiantes et étudiants autochtones à prendre part à ces projets de collecte de données.

- Il y a des initiatives couronnées de succès dans tout le pays.

Chaque interviewée et interviewé a mentionné des efforts fructueux pour améliorer les

résultats des étudiantes et étudiants métis, inuits et des Premières nations au chapitre des ÉPS. Bien que peu de projets aient fait l'objet d'une évaluation formelle, des évidences anecdotiques indiquaient que ces initiatives étaient appréciées par les étudiantes et étudiants et augmentaient leur chance de succès à l'école.

- Le financement des études des étudiantes et étudiants métis, inuits et des Premières nations a besoin d'être rehaussé pour l'ensemble du système d'éducation, du niveau primaire-secondaire au niveau postsecondaire.

La question du financement a été abordée par presque toutes les personnes interviewées. Il y avait un consensus selon lequel, sans la volonté politique de prioriser ce dossier, le montant d'argent dédié à l'éducation des Autochtones n'augmentera pas. Certains interviewés et interviewées ont parlé de leurs inquiétudes relatives aux inégalités de financement entre les étudiantes et étudiants autochtones et non autochtones, ainsi que des inégalités entre les divers sous-groupes d'étudiantes et étudiants autochtones; ceci incluait des inquiétudes au sujet des structures et politiques fédérales de financement. D'autres ont parlé des problèmes financiers auxquels faisaient face, selon eux, certains projets spécifiquement conçus pour aider les étudiantes et étudiants autochtones à passer à des ÉPS. Des fonds inadéquats étaient perçus comme un facteur limitant le succès.

Certains interviewés et interviewées pensaient que les questions de recherche posées dans le cadre de cette recherche avaient besoin d'être plus étendues. La plupart d'entre eux pensaient que ce problème commence dès l'éducation préscolaire et se poursuit jusqu'à la fin des ÉPS. En conséquence, un plus grand financement au niveau de l'éducation postsecondaire seulement était perçu comme n'ayant qu'un effet limité s'il n'y avait pas d'augmentations parallèles de financement au niveau de

l'ensemble du système éducationnel. Ces hausses de financement devraient s'appliquer dès l'éducation à la petite enfance et elles devraient tenir compte des différences qui existent lorsque les étudiantes et étudiants autochtones fréquentent des écoles provinciales.

- La politique est problématique.

L'impact des motivations et catalyseurs politiques des agences non autochtones et autochtones sur le succès des initiatives, systèmes et approches quant à l'éducation des Autochtones est peut-être évident, mais il a été répété à de nombreuses reprises. Bon nombre de personnes ont parlé de la « mort » d'un projet à cause d'un changement de direction politique. Elles ont mentionné l'influence de la politique sur le déboursement de fonds par des sources fédérales ainsi que sur l'administration des fonds au sein des communautés des Premières nations.

D'autres interviewées et interviewés ont parlé de la « politique des définitions » qui permet le financement des études des membres des Premières nations, mais n'accorde qu'un financement limité pour les étudiantes et étudiants inuits, et aucun financement pour les étudiantes et étudiants métis et ceux des Premières nations vivant hors des réserves. Alors que les membres des Premières nations considèrent que tous les niveaux d'éducation sont un droit autochtone issu de traités, le gouvernement fédéral agit en se basant sur les droits pour financer l'éducation primaire et secondaire des élèves des Premières nations qui vivent dans des réserves (sans tenir compte de l'emplacement de l'école), et il finance l'éducation postsecondaire des étudiantes et

étudiants inuits et des Premières nations en tant que mesure de politique sociale (Comité permanent des affaires autochtones et du développement du Grand Nord de la Chambre des communes, 2007). Ceci fait l'objet d'une discussion plus approfondie dans la section 5.5 de ce rapport.

### 3.3 Sommaire des résultats clés

En plus d'identifier un nombre important d'articles supplémentaires à analyser, les entrevues avec les répondantes et répondants clés ont cristallisé un certain nombre de problèmes et de défis clés qui ont fait l'objet de recherches plus approfondies au sein de la littérature disponible. Les entrevues ont aussi été utiles pour formuler les répercussions sur les politiques, les pratiques et les recherches qui sont présentées dans les sections 6 et 7 de ce rapport.

La prise en compte des perspectives des Autochtones et de leurs définitions du terme « succès » était perçue comme étant d'une grande importance par les personnes interviewées. En outre, ces mêmes individus avaient le sentiment qu'il fallait collecter plus d'informations de façon régulière pour mieux comprendre l'accès qu'ont les personnes autochtones à l'éducation postsecondaire. Elles ont également remarqué que, bien qu'il existe des initiatives fructueuses, la preuve de leur efficacité est limitée et, de façon générale, elles ont reconnu que le financement inadéquat actuellement en place constitue un obstacle de taille au progrès. Pour finir, elles ont noté la nécessité d'une volonté politique pour relever les défis liés à cette question, ainsi que l'impact qu'ont les motivations politiques variées sur la capacité à aller de l'avant.

## 4. Tendances relatives à l'éducation postsecondaire des Autochtones au Canada

### 4.1 Survol

Cette section effectue un survol des données statistiques relevant de l'inscription des Autochtones et de plusieurs sous-groupes de personnes autochtones (incluant les membres des peuples métis, inuit et des Premières nations) à des études postsecondaires (ÉPS) et de l'aboutissement de ces dernières. Les tendances relatives aux ÉPS sont examinées selon le genre, l'âge, le lieu et d'autres paramètres démographiques pertinents. Les types (écoles de métiers, collèges et universités) et niveaux de scolarité de l'enseignement postsecondaire (certificat d'une école de métiers, diplôme collégial, diplôme universitaire) font aussi l'objet de cette étude. Les données sur le passage de l'école secondaire aux ÉPS et/ou au marché du travail des personnes autochtones sont résumées. Finalement, les lacunes au niveau des connaissances font l'objet d'une discussion et cette section finit par un résumé des points saillants.

### 4.2 ÉPS : Inscription et niveau de scolarité

Les Autochtones accèdent à l'éducation postsecondaire par l'intermédiaire d'une vaste gamme d'établissements et de programmes. Une analyse de la littérature pertinente indique que les principales sources de données utilisées pour étudier l'inscription et les résultats obtenus par les Autochtones au chapitre de l'éducation postsecondaire sont le recensement de Statistique Canada et les informations collectées par le ministère de l'Éducation de la Colombie-Britannique. Bien que les répondantes et répondants aient mentionné *l'Enquête auprès des jeunes en transition* de Statistique Canada (enquête téléphonique longitudinale menée en 2000

auprès d'étudiantes et étudiants âgés de 18 à 20 ans, incluant 782 jeunes qui se sont auto-identifiés comme Autochtones) comme étant possiblement une source de données complètes, très peu d'articles l'ont utilisée, probablement à cause du petit échantillon de jeunes autochtones interviewés dans ce cadre. Certains articles ont analysé les données du programme d'Affaires indiennes et du Nord Canada (AINC) pour les étudiantes et étudiants inuits et des Premières nations.

Les recherches s'accordent pour dire qu'il existe un écart entre la proportion d'Autochtones qui suivent et finissent des ÉPS, et celle de non-Autochtones qui font de même (Aman et Ungerleider, 2008; Secrétariat à l'éducation de l'Assemblée des Premières Nations [APN], 2006; Association des collèges communautaires du Canada [ACCC], 2005; *Ministry of Advanced Education and Labour Market Development* (ministère de l'enseignement supérieur et du développement du marché du travail) de la Colombie-Britannique, 2008; Human Capital Strategies, 2005; Maxim et White, 2006; Mendelson, 2006a; Morin, 2006; Spence et White, 2009; Statistique Canada, 2008). Dans le cadre du recensement de 2006, 44 % des Autochtones âgés de 25 à 64 ans et 61 % des Canadiennes et Canadiens non autochtones du même groupe d'âge ont déclaré avoir fini un programme ou un autre d'ÉPS (AINC, 2008; Statistique Canada, 2008). Le recensement de 2006 a aussi montré que 35 % de la population autochtone âgée de 15 ans ou plus avait obtenu un certificat ou un diplôme d'ÉPS, comparé à 51 % pour la population canadienne non autochtone âgée de 15 ans ou plus (R.A. Malatest & Associates Ltd. et Stonechild, 2008). En outre, même si la proportion d'Autochtones détenant un diplôme universitaire a augmenté entre 2001 et 2006 (elle est passée de 6 à 8 %), il y a eu une augmentation encore plus importante de cette proportion au sein de la population non autochtone au cours de cette même période de

temps. Elle est, en effet, passée de 20 à 23 % (Conseil canadien sur l'apprentissage [CCA], 2007b; Statistique Canada, 2008), ce qui vient, en fait, accroître l'écart qui existe entre les populations autochtone et non autochtone.

Les données présentées dans la section 4.5 de ce rapport montrent que l'écart qui existe entre les étudiantes et étudiants autochtones et non autochtones qui obtiennent un diplôme postsecondaire est le plus important pour ceux qui sont âgés de 25 à 34 ans, intermédiaire pour ceux de 35 à 44 ans, et le plus petit pour ceux de 45 ans ou plus (Richards, 2008). Ces résultats s'expliquent probablement par le fait que les personnes autochtones retardent la fin de leurs ÉPS.

Cet écart se réduit lorsqu'il s'agit de l'obtention de diplômes postsecondaires non universitaires, ce qui suggère que les étudiantes et étudiants autochtones ont plus de chance de fréquenter un collège ou une école de métiers et de finir leurs études dans ce cadre que de fréquenter l'université et d'obtenir un diplôme universitaire. Par exemple, 19 % des Autochtones et 23 % des non-Autochtones âgés de 25 à 64 ans détenaient un diplôme collégial, et 14 % des Autochtones et 12 % de la population non autochtone faisant partie du même groupe d'âge détenaient un certificat d'une école de métiers, selon le recensement de 2006 (Statistique Canada, 2008). Le plus petit écart qui caractérise l'obtention d'un diplôme collégial et les taux plus élevés d'obtention d'un diplôme d'une école de métiers peuvent être liés aux obstacles auxquels font face les Autochtones cherchant à finir des ÉPS (qui sont décrits dans la section 5.3 de ce rapport), obstacles qui peuvent être moins importants au niveau des collèges communautaires et écoles de métiers qu'à celui des universités. Par exemple, les collèges communautaires et écoles de métiers peuvent être situés dans des endroits plus proches des communautés

rurales que les universités, être assortis de frais de scolarité moins élevés (ou permettre de bénéficier d'une aide liée à l'assurance-emploi) ou, dans certains cas, d'exigences d'admission moins strictes. En conséquence, il est probablement plus faisable de suivre de tels programmes pour les étudiantes et étudiants autochtones, qui sont souvent plus âgés et ont des responsabilités familiales, que pour les non-Autochtones. Ce point important mérite d'être étudié plus en profondeur.

Une analyse plus poussée montre que, similairement aux résultats tirés de recensements antérieurs, les femmes autochtones âgées de 15 ans et plus ont plus de chance d'obtenir un diplôme universitaire que les hommes autochtones; les hommes autochtones âgés de 15 ans ou plus ont, quant à eux, plus de chance que les femmes autochtones d'obtenir un diplôme de fin d'études d'un programme de métiers (Kapsalis et Data Probe Economic Consulting Inc., 2006). Au moment du recensement de 2001, l'écart entre les genres en termes de niveau de scolarité universitaire était plus important parmi les Autochtones (10 % pour les femmes et 5 % pour les hommes) que parmi les non-Autochtones (22 % pour les femmes et 20 % pour les hommes) (Kapsalis et Data Probe Economic Consulting Inc., 2006). D'autre part, les résultats en éducation postsecondaire des Autochtones vivant dans des réserves étaient inférieurs, au moment du recensement, à ceux des Autochtones vivant hors des réserves (Kapsalis et Data Probe Economic Consulting Inc., 2006). Hors des réserves, les Autochtones vivant dans des villes affichaient les niveaux de scolarité les plus élevés, suivis par ceux qui résident dans de petites villes et régions rurales, bien que ceux qui vivent dans des régions rurales aient de meilleurs résultats que ceux qui habitent dans des réserves (Ressources humaines et Développement des compétences Canada, 2007). Toutefois, en se penchant sur l'ensemble de la population, sans

tenir compte de l'âge, les Autochtones vivant dans des réserves ont moins de chance que ceux qui habitent hors des réserves d'obtenir un diplôme d'un établissement postsecondaire, ou plus spécifiquement un diplôme universitaire, collégial, d'une école de métiers ou postsecondaire non universitaire (Kapsalis et Data Probe Economic Consulting Inc., 2006). Il faut noter que cette statistique reflète la situation de la population qui vivait dans des réserves au moment du recensement. Cela ne signifie pas que les personnes vivant dans des réserves ont moins de chance de suivre et de finir des ÉPS, dans la mesure où il est possible que bon nombre de diplômées et diplômés quittent leurs réserves pour travailler ou ne retournent pas dans leurs réserves lorsqu'ils ont fini leurs ÉPS hors de leurs réserves.

Certaines des différences au niveau de l'obtention d'un diplôme de fin d'ÉPS décrites ci-dessus s'expliquent probablement par les résultats relatifs obtenus au niveau de l'école secondaire. Le recensement de 2006 révèle un écart entre les Autochtones et les non-Autochtones en termes d'obtention du diplôme d'études secondaires, mais celui-ci est nuancé. Dans le cadre de ce recensement, 34 % des Autochtones âgés de 25 à 64 ans n'avaient pas fini l'école secondaire, et 21 % d'entre eux détenaient un diplôme du secondaire qui correspondait à leur plus haut niveau de scolarité. À titre de comparaison, ces chiffres étaient respectivement de 15 % et de 24 % pour la population non autochtone relevant du même groupe d'âge (Statistique Canada, 2008). Ainsi, il semblerait que les personnes autochtones âgées de 25 à 64 ans aient deux fois plus de chance de ne pas avoir fini l'école secondaire, en comparaison aux non-Autochtones, mais qu'elles aient presque la même chance d'avoir un diplôme du secondaire qui correspond à leur plus haut niveau de scolarité. En se penchant sur les personnes âgées de 25 à 34 ans qui ont pris part au recensement de 2006, on remarque

que 32 % des personnes autochtones n'avaient pas fini l'école secondaire (comparé à 10 % des personnes non autochtones), alors que 26 % des personnes autochtones avaient obtenu un diplôme du secondaire (22 % pour les non-Autochtones) (Richards, 2008). Ainsi, la différence entre la proportion d'Autochtones et de non-Autochtones n'ayant pas fini l'école secondaire est en fait plus élevée parmi ceux qui sont âgés de 25 à 34 ans (22 % plus élevée pour les Autochtones) que parmi les personnes âgées de 25 à 64 ans (19 % plus élevée pour les Autochtones).

Les analyses des données du *Ministry of Advanced Education and Labour Market Development* (ministère de l'enseignement supérieur et du développement du marché du travail) de la Colombie-Britannique (2008) montrent les récents taux d'obtention de diplômes pour une promotion spécifique d'élèves de la Colombie-Britannique (contrairement à la coupe transversale des âges dans tout le Canada dont il est question dans le paragraphe ci-dessus). Concernant l'année scolaire 2006-2007, le taux d'obtention du diplôme Dogwood de la Colombie-Britannique (qui correspond au certificat de fin d'études secondaires) des élèves autochtones était de 49 % alors que celui des élèves non autochtones était de 83 %. De plus, une étude des critères d'admission pour entrer à l'université a montré que seuls 9 % des élèves autochtones de cette promotion étaient admissibles dans ce cadre en 2004-2005, comparativement à 32 % des élèves non autochtones. Ceci soulève la question suivante : les élèves autochtones sont-ils « encouragés » à suivre des programmes et des cours qui ne les préparent pas à suivre des ÉPS ou, autre possibilité, des problèmes de plus grande envergure, tels qu'un financement inadéquat des écoles de réserves, etc., sont-ils à l'origine des niveaux moindres de préparation aux ÉPS?

**Points saillants :**

- Bien qu'une amélioration ait été enregistrée au chapitre de l'éducation postsecondaire non universitaire des Autochtones, il existe toujours un écart au niveau de la participation aux ÉPS et des résultats obtenus à ce titre entre les Autochtones et les non-Autochtones, surtout en ce qui concerne l'obtention de diplômes universitaires.
- Les Autochtones âgés de 25 à 64 ans ont plus de deux fois plus de risque que les non-Autochtones faisant partie du même groupe de quitter l'école secondaire sans avoir obtenu leur diplôme de fin d'études. Pour ceux qui sont âgés de 25 à 34 ans, cette proportion passe à plus de trois fois plus de risque.
- Les femmes autochtones ont plus de chance que les hommes autochtones de finir leurs études universitaires (cet écart selon les genres est plus important que celui pour les personnes non autochtones); toutefois, les hommes autochtones ont plus de chance que les femmes autochtones d'obtenir un certificat d'une école de métiers.
- Le niveau de scolarité des Autochtones est le plus faible pour ceux qui vivent dans des réserves (au moment du recensement), intermédiaire pour ceux qui résident dans des régions rurales et des petites villes, et le plus élevé pour ceux qui habitent dans des villes.

**4.3 Sous-populations au sein de la population autochtone**

Au Canada, les résultats des Autochtones au titre de l'éducation postsecondaire sont

généralement caractérisés comme étant inférieurs à ceux des personnes non autochtones, mais un examen des sous-populations au sein de la population autochtone suggère que les résultats obtenus par chacun de ses groupes sont inégaux. Une revue de ces résultats pour les membres des peuples Métis, Inuit et des Premières nations met en évidence les principales différences qui existent, au niveau des résultats obtenus, entre les Autochtones et les non-Autochtones.

En général, les données du recensement indiquent que les Métisses et Métis tendent à obtenir les meilleurs résultats au chapitre de l'éducation postsecondaire, et que les Inuites et Inuits tendent à obtenir les moins bons résultats à ce même titre, et ceci, parmi les trois groupes d'identité autochtone inclus dans le recensement (Mendelson, 2008; Statistique Canada, 2008). Par exemple, 50 % des Métisses et Métis, 42 % des personnes des Premières nations et 36 % des Inuites et Inuits âgés de 25 à 64 ans avaient fini un programme ou un autre d'ÉPS en 2006 (Statistique Canada, 2008). Plus spécifiquement, 9 % des Métisses et Métis, 7 % des membres des Premières nations et 4 % des Inuites et Inuits âgés de 25 à 64 ans avaient un diplôme universitaire (Statistique Canada, 2008). Lorsqu'il s'agit de diplômes non universitaires, 21 % des Métisses et Métis et 17 % des Inuites et Inuits et membres des Premières nations avaient un diplôme collégial. De la même façon, une proportion un peu plus élevée de Métisses et Métis (16 %) détenaient un certificat d'une école de métiers, comparée à celle des personnes des Premières nations et des Inuites et Inuits (13 % pour les deux).

Il faut noter que les jeunes des Premières nations ainsi que les jeunes inuits semblaient avoir de grandes aspirations relativement à leur éducation. Parmi ceux ayant fait l'objet d'un sondage en 2005, 88 % planifiaient de suivre des ÉPS (EKOS Research Associates Inc., 2005a). Sur cette proportion, 50 % d'entre eux

planifiaient d'aller à l'université, 25 % prévoyaient aller à un collège communautaire et 10 % envisageaient de suivre un programme d'apprentissage ou d'aller à une école de métiers (EKOS Research Associates Inc., 2005a). Selon le recensement, ces pourcentages sont fort différents de ceux qui finissent par représenter les proportions de jeunes obtenant un diplôme en provenance d'une université, d'un collège communautaire ou d'une école de métiers, au sein de chacune de ces sous-populations.

### **Membres des Premières nations et Indiennes et Indiens inscrits**

Quarante-deux pour cent des adultes âgés de 25 à 64 ans qui se sont identifiés en tant qu'Indiennes ou Indiens du Nord de l'Amérique ou membres du peuple des Premières nations lors du recensement de 2006 avaient un diplôme postsecondaire. Trente-huit pour cent d'entre eux n'avaient pas fini l'école secondaire et les 20 % restants avaient un diplôme de fin d'études secondaires qui correspondait à leur niveau de scolarité le plus élevé. Relativement aux diplômes postsecondaires, les membres du peuple des Premières nations avaient le plus de chance de détenir un diplôme collégial (17 %) ou un certificat d'une école de métiers (13 %) et avaient le moins de chance d'avoir obtenu un diplôme universitaire (6 %) (Statistique Canada, 2008). L'APN a suggéré qu'avec les niveaux de scolarité actuels, il faudra environ 60 ans pour combler l'écart qui existe entre les peuples des Premières nations et les autres Canadiennes et Canadiens relativement à l'éducation postsecondaire (Secrétariat à l'éducation de l'APN, 2006). Le chapitre 5 du *Rapport de la vérificatrice générale du Canada au Parlement* de 2004 a indiqué qu'il faudrait 28 ans pour combler l'écart de scolarisation (concernant la proportion de la population âgée de plus de 15 ans ayant un diplôme d'études secondaires ou un niveau de scolarité plus élevé) entre les membres des Premières

nations vivant dans des réserves et la population canadienne en général (Bureau du vérificateur général du Canada, 2004).

De plus, les données du recensement de 2006 indiquent que les membres des Premières nations et les Indiennes et Indiens inscrits vivant dans des réserves ont des niveaux de scolarité inférieurs à ceux qui habitent hors des réserves. Par exemple, 50 % du peuple des Premières nations âgé de 25 à 64 ans et vivant dans des réserves et 30 % du peuple des Premières nations de 25 à 64 ans et vivant hors des réserves n'avaient pas fini l'école secondaire. Quinze pour cent des membres des Premières nations vivant dans des réserves avaient un diplôme de fin d'études secondaires, comparé à 24 % de ceux qui résident hors des réserves. Ces différences se retrouvent au niveau des ÉPS où, par exemple, 14 % des membres des Premières nations vivant dans des réserves et 20 % de ceux qui habitent hors des réserves avaient un diplôme collégial. En outre, même si les proportions sont faibles pour les deux groupes, 4 % des membres des Premières nations vivant dans des réserves et plus du double de ce chiffre, soit 9 % de ceux qui résident hors des réserves avaient un diplôme universitaire. Ces proportions semblent être relativement similaires à celles obtenues lors du recensement de 2001 (AINC, 2008). C'est seulement au niveau des certificats des écoles de métiers qu'il y a une parité entre les deux groupes; près de 13 % du peuple des Premières nations vivant dans des réserves et 14 % de ceux qui habitent hors des réserves détiennent un certificat de ce type (Statistique Canada, 2008).

Des tendances similaires ont été observées relativement aux personnes ayant déclaré être Indienne ou Indien inscrit. La moitié (50 %) des Indiennes et Indiens inscrits âgés de 25 à 64 ans vivant dans des réserves et 31 % de ceux qui appartiennent au même groupe d'âge et

résident hors des réserves n'avaient pas fini l'école secondaire en 2006 (Statistique Canada, 2008). Quinze pour cent des Indiennes et Indiens inscrits vivant dans des réserves, mais 23 % de ceux qui habitent hors des réserves avaient un diplôme de fin d'études secondaires qui correspondait à leur niveau de scolarité le plus élevé. De la même façon, une plus petite proportion d'Indiennes et Indiens inscrits vivant dans des réserves avaient un diplôme collégial (14 %) ou un diplôme universitaire (4 %), comparé à ceux qui résident hors des réserves (19 % et 9 %, respectivement). Ces proportions sont restées relativement stables depuis 2001. En 2006, environ 13 % des Indiennes et Indiens inscrits avaient un certificat d'une école de métiers, que leur lieu d'habitation ait été une réserve ou non (Statistique Canada, 2008). Comme indiqué antérieurement, les statistiques concernant la population des réserves sont un reflet de la population qui vivait dans des réserves au moment du recensement. Elles ne devraient pas être considérées comme indiquant que les personnes vivant dans des réserves ont moins de chance de finir des ÉPS, étant donné qu'il est possible que bon nombre des personnes ayant obtenu un diplôme postsecondaire quittent leur réserve pour trouver un emploi et n'y retournent pas après avoir fini leurs ÉPS hors de leur réserve.

Vermaeten, Norris et Buchmeier (2006) ont analysé les données d'AINC relatives aux élèves des Premières nations de la liste nominative ou faisant partie de la base de données de l'enseignement postsecondaire. Elles ont trouvé que les taux de rétention des élèves bénéficiant d'une aide financière de la part d'AINC en 11<sup>e</sup> et 12<sup>e</sup> année sont d'environ 50 % et qu'ils s'améliorent encore plus dans les écoles situées dans les réserves des Premières nations que dans les écoles provinciales. Les taux de promotion au niveau suivant ont aussi augmenté de 1981 à 1987.

### **Métisses et Métis**

Parmi les Métisses et Métis, selon le recensement de 2006, la moitié (50 %) de la population âgée de 25 à 64 ans avait obtenu un diplôme postsecondaire. Le reste de la population métisse était répartie presque également entre ceux qui avaient obtenu un diplôme de fin d'études secondaires (24 %) et ceux qui n'avaient pas fini l'école secondaire (26 %). En 2006, un peu plus d'un cinquième (21 %) de la population métisse avait un diplôme collégial, alors que 16 % d'entre eux avaient un certificat d'une école de métiers. Neuf pour cent du peuple métis avaient un diplôme universitaire en 2006, chiffre en hausse par rapport au 7 % de 2001 (Statistique Canada, 2008).

En se penchant sur les données du recensement de 2006 et sur les répartitions démographiques au sein du sous-groupe métis, Wilk, White et Guimond (2009) ont trouvé que, parmi les personnes âgées de 15 ans et plus (un groupe d'âge qui est plus large que celui présenté ci-dessus), les Métisses avaient plus de chance que les Métis d'avoir suivi une éducation postsecondaire (ce qui s'oppose à avoir *obtenu* un diplôme postsecondaire), et ceci, dans des proportions de 67,7 % et 63 %, respectivement. À titre de comparaison, il n'y avait quasiment pas de différence entre les genres au sein de la population non autochtone où 77,1 % des femmes et 76,6 % des hommes avaient reçu un diplôme postsecondaire. En 2006, les femmes métisses avaient plus de chance que les hommes métis d'obtenir un certificat ou un diplôme non universitaire (19,8 % contre 13,8 %) et elles avaient plus de chance d'obtenir un diplôme universitaire (8 % contre 5,9 %). Concernant l'apprentissage d'un métier, la tendance était inversée : les hommes métis avaient plus de chance que les Métisses (16,8 % contre 9,6 %) de recevoir un certificat d'une école de métiers ou après avoir suivi un programme d'apprentissage. Il y avait des

différences similaires, en termes de genre, relativement aux résultats de la population non autochtone en 2006, excepté pour les formations universitaires dans le cadre desquelles les femmes et les hommes non autochtones avaient obtenu un diplôme dans des proportions similaires (18,5 % et 18,7 %, respectivement) (Wilk, White et Guimond, 2009). La ventilation des données du recensement de 2006 selon les groupes d'âge montre que la plus forte proportion d'individus détenant un diplôme postsecondaire est âgée entre 35 et 39 ans – 53,3 % des personnes métisses faisant partie de ce groupe ont fini une forme ou une autre d'ÉPS. Parmi les non-Autochtones, c'est le groupe de personnes âgées de 30 à 34 ans qui affiche la plus forte proportion de personnes (69,1 %) ayant suivi un programme ou un autre d'ÉPS (Wilk, White et Guimond, 2009). On peut alors conclure que l'inscription à des ÉPS et/ou l'obtention d'un diplôme postsecondaire a lieu plus tard pour les Métisses et Métis que pour les non-Autochtones.

Wilk, White et Guimond (2009) font part de différences entre les instances, en termes de résultats au chapitre de l'éducation postsecondaire des Métisses et Métis. Par exemple, plus de Métisses et Métis vivant au Québec (46,3 %) et dans la région du Nord du Canada composée du Nunavut, des Territoires du Nord-Ouest et du Yukon (46,7 %) avaient suivi un programme ou un autre d'ÉPS qu'ailleurs dans le pays. Ce sont ceux du Manitoba (35,9 %) et de la Saskatchewan (34,7 %) qui affichaient les plus petites proportions à ce titre. En examinant les écarts qui existent entre le peuple métis et les non-Autochtones relativement à l'obtention d'un diplôme postsecondaire, les auteurs ont conclu que l'écart le plus important était dans la région du Nord du Canada (14,4 %) et que les écarts les moins importants étaient dans les provinces de l'Atlantique (4,5 %) et au Québec (6,6 %). En analysant les données selon les lieux

de résidence, les auteurs se sont penchés sur les populations métisses vivant dans les régions urbaines dans les régions métropolitaines de recensement (RMR), les régions urbaines hors RMR, les régions rurales et les réserves. Ils ont trouvé que les Métisses et Métis vivant dans les régions les plus peuplées affichaient les plus fortes proportions de personnes ayant suivi des ÉPS : 43,3 % de ceux qui vivaient dans les régions urbaines dans les RMR, 38,4 % de ceux qui résidaient dans les régions urbaines hors RMR, 36,4 % de ceux qui habitaient dans les régions rurales et 34,3 % de ceux qui vivaient dans des réserves avaient obtenu un diplôme postsecondaire. Même si cette tendance était similaire pour les répondantes et répondants non autochtones, l'écart le plus important entre le peuple métis et les non-Autochtones se situait au niveau des régions urbaines dans les RMR.

#### **Inuites et Inuits**

En 2006, alors que 51 % des adultes inuits âgés de 25 à 64 ans n'avaient pas fini l'école secondaire, 36 % d'entre eux détenaient un certificat ou un diplôme postsecondaire. Le niveau de scolarité le plus élevé de 13 % du peuple inuit correspondait au diplôme de fin d'études secondaires. Environ 4 % des Inuites et Inuits avaient un diplôme universitaire en 2006 (soit le double du 2 % de 2001). Comme c'est le cas avec les autres sous-groupes, une plus forte proportion d'Inuites et Inuits détenaient un diplôme collégial (17 %) ou un certificat d'une école de métiers (13 %) (Statistique Canada, 2008).

Penney (2009) a fait un rapport sur les tendances relatives à l'éducation au sein de la population inuite entre 1981 et 2001. Au cours de cette période de temps, la proportion d'Inuites et Inuits âgés de 15 ans et plus (qui est un sous-groupe plus large que le groupe d'âge présenté ci-dessus) n'ayant pas fini leurs études secondaires a chuté : elle est passée de 60 % à moins de 25 %. Durant la même période

de temps, la proportion d'individus ayant obtenu un diplôme de fin d'études secondaires comme niveau de scolarité le plus élevé a augmenté : elle est passée de 3 % à 7 %. Il en est de même pour les proportions de personnes ayant obtenu un diplôme collégial et universitaire : elles sont respectivement passées de 2 % à presque 10 %, et de 1,5 % à 3 %. Toutefois, la population non inuite a également enregistré une progression à ce chapitre durant la même période de temps. Par exemple, la proportion de personnes non inuites ayant un niveau de scolarité inférieur à la 9<sup>e</sup> année a diminué : elle est passée de 20 % à 10 % entre 1981 et 2001. Selon les indicateurs géographiques, les Inuites et Inuits du Nord affichent des niveaux de scolarité inférieurs à ceux qui vivent au Sud du 60<sup>e</sup> parallèle. En outre, alors que les femmes et les hommes inuits avaient similairement tendance à avoir un niveau de scolarité inférieur à la 9<sup>e</sup> année ou à avoir fini leurs études secondaires, les hommes avaient plus de risque de ne pas avoir fini leurs études secondaires, mais davantage tendance à avoir obtenu un certificat d'une école de métiers. Les femmes avaient plus de chance d'avoir obtenu un diplôme collégial ou universitaire.

**Points saillants :**

- L'écart relatif au niveau de la scolarité qui existe entre les étudiantes et étudiants autochtones et non autochtones se retrouve au sein de chaque sous-groupe, mais il semble être plus important pour les Inuites et Inuits et moins important pour les Métisses et Métis, alors que les membres des Premières nations et les Indiennes et Indiens inscrits se situent entre les deux.
- Les niveaux de scolarité postsecondaire sont moins élevés pour les membres des Premières nations et les Indiennes et Indiens inscrits vivant dans des

réserves que pour ceux qui résident hors des réserves, et moins bons pour les hommes des Premières nations et les Indiens inscrits que pour les femmes des Premières nations et les Indiennes inscrites.

- L'écart relatif à l'éducation postsecondaire qui existe entre les Autochtones et les non-Autochtones persiste, même si les niveaux de scolarité des Autochtones s'améliorent.
- Les Métisses et Métis vivant dans des régions plus urbaines affichent un niveau de scolarité postsecondaire supérieur à ceux qui habitent dans d'autres régions.
- Les Inuites et Inuits enregistrent de moins bons résultats au chapitre de l'éducation postsecondaire que les Métisses et Métis et les membres des Premières nations, et les résultats sont moins bons pour ceux qui résident au Nord du 60<sup>e</sup> parallèle que pour ceux qui vivent au Sud de cette démarcation.

**4.4 Autres facteurs ayant une incidence sur les niveaux de scolarité postsecondaire**

Les recherches indiquent que d'autres tendances démographiques devraient être examinées relativement aux niveaux de scolarité postsecondaire atteints par les Autochtones. Bien que la littérature à ce sujet soit limitée, quelques articles clés traitent de ce sujet et font ci-dessous l'objet d'une discussion. Ils se concentrent sur la proportion de familles à faible revenu dans le quartier, sur la proportion d'étudiantes et étudiants autochtones dans la salle de classe, sur la mobilité des étudiantes et étudiants autochtones et « l'effet va-et-vient » qui y est associé, sur les niveaux de scolarité des personnes résidant dans les mêmes quartiers que ceux où vivent les étudiantes et étudiants autochtones ainsi que sur l'effet, pour ces derniers, d'avoir plus d'un enfant à la maison.

Les taux d'obtention de diplôme sont liés à la concentration de familles à faible revenu et à la proportion d'étudiantes et étudiants autochtones dans les classes. Aman (2009) et Aman et Ungerleider (2008) ont examiné les données du ministère de l'Éducation de la Colombie-Britannique ainsi que celles du recensement de 2001. Des modélisations statistiques ont révélé que lorsqu'il y avait de plus fortes proportions de familles à faible revenu dans le quartier, les taux d'obtention de diplôme des étudiantes et étudiants autochtones diminuaient (Aman et Ungerleider, 2008). D'autre part, plus il y avait d'étudiantes et étudiants autochtones dans la salle de classe et plus le taux d'obtention de diplôme était élevé pour ces derniers (Aman, 2009).

La question de la mobilité et de « l'effet de va-et-vient » au sein des familles autochtones fait l'objet de plusieurs articles (incluant Aman, 2009; Aman et Ungerleider, 2008; Beavon, Wingert et White, 2009; CCA, 2008b). Aux fins de ces articles, « l'effet de va-et-vient » fait référence aux déplacements des Autochtones vers les villes ou en dehors des villes, entre les réserves et les régions plus urbaines, et au sein des quartiers urbains (Beavon, Wingert et White, 2009). Le CCA (2008a) a résumé des données qui indiquent que les Autochtones déménagent plus souvent que les non-Autochtones. À titre d'exemple, dans l'année précédant celle du recensement de 2001, 22 % des Autochtones, mais seulement 14 % de la population non autochtone, avaient déménagé au moins une fois. Le CCA (2008b) a également publié des données qui indiquaient que plus la mobilité était importante, et moins bons étaient les résultats sur le plan de l'éducation secondaire (en termes de taux d'obtention d'un diplôme secondaire dans une période de six ans).

La relation qui existe entre la mobilité et l'éducation secondaire est toutefois plus

complexe. Beavon, Wingert et White (2009) ont appliqué une régression logistique multinomiale sur des données tirées de l'Enquête auprès des peuples autochtones de 2001 de Statistique Canada, et se sont particulièrement penchés sur les Autochtones ne vivant pas dans des communautés ou des réserves des Premières nations. Leurs résultats ont montré que, parmi les jeunes âgés de 15 à 19 ans, des déplacements fréquents augmentaient la probabilité de décrocher de l'école secondaire. Chose intéressante toutefois, un nombre limité de déménagements était associé avec une plus forte probabilité de suivre des ÉPS. Les auteurs ont supposé qu'un nombre limité de déménagements faisait partie d'un parcours normal menant à la fin des études secondaires, mais que des déplacements fréquents étaient préjudiciables. Parmi les jeunes âgés de 20 à 24 ans, ceux qui avaient déménagé trois fois ou plus dans les cinq années précédentes avaient plus de risque de ne pas avoir reçu de diplôme de l'école secondaire que ceux qui n'avaient pas déménagé. De la même façon que pour le plus jeune groupe d'âge, ceux qui avaient seulement déménagé deux ou trois fois au cours des cinq années précédentes avaient plus de chance d'avoir suivi des ÉPS. Aman et Ungerleider (2008) ont apporté de l'eau à ce moulin en montrant qu'en Colombie-Britannique, une plus forte proportion d'élèves autochtones ayant obtenu un diplôme du secondaire correspondait à ceux qui n'avaient pas changé d'école durant leurs années au secondaire. Ils ont également trouvé que lorsque les élèves autochtones changeaient d'école, peu importe s'ils restaient ou non au sein du même district scolaire, cela avait une incidence nuisible sur leurs taux d'obtention de diplôme.

Les recherches ont également montré que la présence de deux enfants ou plus au sein de la famille avait une forte incidence positive sur les taux d'obtention de diplôme (Spence et White,

2009). D'autre part, dans leur analyse, ces auteurs ont trouvé que des niveaux de scolarité plus élevés au sein de la communauté avaient pour effet d'accroître le taux d'obtention de diplôme et de réduire le taux de décrochage. Dans le même ordre d'idée, les auteurs ont également trouvé que le niveau de réussite scolaire était lié à la proportion d'individus autochtones vivant dans la communauté et ayant un certificat d'une école de métiers ou un autre diplôme non universitaire.

#### **Points saillants :**

- Vivre dans un quartier ayant de plus fortes proportions de familles à faible revenu peut nuire aux résultats scolaires des Autochtones.
- Bien qu'un niveau modéré de mobilité soit positivement associé au fait de suivre des ÉPS, trop de « va-et-vient » ou de mobilité peut nuire aux résultats scolaires des étudiantes et étudiants autochtones.
- Un nombre plus important d'enfants dans la famille et un taux de scolarité plus élevé au sein de la communauté sont tous les deux liés à de meilleurs résultats scolaires pour les Autochtones.

#### **4.5 Choix du moment pour la transition**

Un certain nombre d'études font état d'une transition retardée de l'éducation secondaire à l'éducation postsecondaire des Autochtones, mais il y a peu d'informations détaillées à ce sujet. C'est le *Ministry of Advanced Education and Labour Market Development* (ministère de l'enseignement supérieur et du développement du marché du travail) de la Colombie-Britannique (2008) qui fournit le plus de détails au sujet de ces transitions pour les élèves s'identifiant comme étant autochtones en Colombie-Britannique. Selon cette étude,

l'écart relatif à l'inscription aux ÉPS entre les Autochtones et les non-Autochtones est le plus important dans l'année qui suit celle de l'obtention du diplôme du secondaire, et il s'amointrit au fil du temps dans la mesure où une plus grande proportion de jeunes autochtones s'inscrivent à des ÉPS deux ou trois ans après avoir fini l'école secondaire. Plus spécifiquement :

- Entre les années scolaires 2004-2005 et 2005-2006, 40 % des diplômées et diplômés autochtones de l'école secondaire sont *immédiatement* passés à un établissement d'enseignement postsecondaire public de Colombie-Britannique au cours de l'année suivante, comparé à 51,3 % des diplômées et diplômés non autochtones de l'école secondaire. En se penchant sur la période de quatre ans allant de 2001-2002 à 2004-2005, le rapport indique qu'une moyenne de 42,4 % des diplômées et diplômés autochtones de l'école secondaire ont fait une transition immédiate vers des ÉPS alors que 51,5 % des diplômées et diplômés non autochtones de l'école secondaire ont fait de même, soit un écart moyen de 9,2 points de pourcentage<sup>1</sup>.
- Relativement aux diplômées et diplômés de l'école secondaire de l'année scolaire 2001-2002, l'écart concernant l'inscription à des ÉPS *dans les quatre ans qui ont suivi* l'obtention du diplôme du secondaire était inférieur : 67,7 % des diplômées et diplômés autochtones s'étaient inscrits à un programme d'ÉPS, comparé à 70,2 % des diplômées et diplômés non autochtones, ce qui représente un

---

<sup>1</sup> Calculs réalisés par les auteurs du présent document.

écart de seulement 2,5 points de pourcentage. Ceci s'explique par les taux de transition plus élevés des diplômées et diplômés autochtones du secondaire dans les deux, trois et quatre ans suivant l'obtention du diplôme. Par exemple, en se penchant sur les données concernant les diplômées et diplômés entre 2001-2002 et 2003-2004, une moyenne de 12,2 % des jeunes autochtones sont passés à des ÉPS deux ans après avoir obtenu leur diplôme du secondaire, comparé à 10,7 % pour les élèves non autochtones, ce qui correspond à un écart moyen de 1,4 point de pourcentage en faveur des élèves autochtones. Pour chaque année comprise entre deux et quatre ans après l'obtention du diplôme du secondaire, la proportion de diplômées et diplômés autochtones du secondaire commençant des ÉPS était supérieure à celle des diplômées et diplômés non autochtones du secondaire le faisant.

- Le genre d'inscription différait également. Les diplômées et diplômés autochtones du secondaire avaient plus de chance de s'inscrire immédiatement auprès d'un collège de la Colombie-Britannique juste après avoir obtenu leur diplôme (la moitié l'ont fait) que leurs homologues non autochtones (35 %). À l'inverse, les diplômées et diplômés autochtones avaient moins tendance à s'inscrire immédiatement à l'université (14 %) comparé aux diplômées et diplômés non autochtones (35 %).

Il est important de se rappeler que ces analyses concernent seulement les diplômées et diplômés du secondaire, et qu'il y a proportionnellement moins d'élèves autochtones que d'élèves non autochtones qui

obtiennent un diplôme de fin d'études secondaires. Même si l'écart relatif à l'inscription à des ÉPS entre ces deux populations s'amenuise dans les quatre ans qui suivent l'année d'obtention du diplôme du secondaire, cela n'est le cas que pour ceux qui ont obtenu leur diplôme du secondaire. D'autre part, comme il l'a été mentionné plus tôt, une plus petite proportion de diplômées et diplômés de l'école secondaire autochtones, comparativement aux diplômées et diplômés non autochtones, satisfait aux critères d'inscription pour rentrer à l'université.

Le passage différé aux ÉPS des élèves autochtones a aussi été documenté, quoique d'une façon moins détaillée, au niveau pancanadien. Hull (2000) a présenté les taux de passage au niveau postsecondaire selon les âges<sup>2</sup>, et a montré que les jeunes autochtones (les Indiennes et Indiens inscrits et ceux qui s'identifient comme faisant partie d'autres sous-groupes d'identité autochtone) âgés de 15 à 24 ans avaient beaucoup moins de chance que les jeunes non autochtones de continuer leurs études en passant au niveau postsecondaire. Les Autochtones âgés de 25 à 44 ans avaient légèrement moins de chance de le faire que leurs homologues non autochtones, et il n'y avait quasiment aucune différence pour les personnes âgées de 45 ans et plus. L'écart entre les individus autochtones et non autochtones était plus petit pour les femmes que pour les hommes. De la même façon, Guimond et Cooke (2008) ont noté que la proportion d'Indiennes et Indiens inscrits ayant un diplôme du secondaire ou un niveau de scolarité plus élevé passe de 50,5 % pour ceux qui sont âgés de 20 à 24 ans à 60,6 % pour ceux qui ont de 25 à 29 ans (une augmentation de

---

<sup>2</sup> Taux de passage au niveau postsecondaire = (population ayant suivi des ÉPS, qu'elle fréquente ou non un établissement d'enseignement postsecondaire) ÷ [(population ayant suivi des ÉPS, qu'elle fréquente ou non un établissement d'enseignement postsecondaire) + (population ayant un diplôme du secondaire, mais ne fréquentant pas l'école à temps plein)]

10,1 % qui reflète les transitions différées), alors que la proportion relative aux autres Canadiennes et Canadiens ayant le même niveau de scolarité était plus élevée et n'augmentait que légèrement pour passer de 84,4 % pour ceux de 20 à 24 ans à 85,9 % pour ceux qui sont âgés de 25 à 29 ans.

Richards (2008) a analysé l'écart entre les niveaux de scolarité des Autochtones et des non-Autochtones selon les âges, et il a trouvé que l'écart entre ces deux populations était le plus élevé pour ceux qui avaient de 25 à 34 ans, intermédiaire pour ceux de 35 à 44 ans et le plus petit pour ceux qui étaient âgés de 45 ans et plus.

Dans le cadre d'une rare étude portant sur les tranches d'âge, Clement (2008) a suivi les progrès de différentes tranches d'âge au fil du temps à l'aide des données du recensement allant de 1981 à 2001. Pour les Indiennes et Indiens inscrits, les tranches d'âge allant de 25 à 29 ans et de 30 à 34 ans affichaient leur plus haut niveau de scolarité 20 ans plus tard. Pour les autres Canadiennes et Canadiens, c'était les tranches d'âge inférieures à 30 ans en 1981 qui atteignaient le plus haut niveau de scolarité après 20 ans (c.-à-d. en 2001).

Maxim et White (2006) ont analysé les données de l'Enquête auprès des jeunes en transition réalisée par Statistique Canada en 2000. Comme indiqué plus tôt, il s'agit d'une enquête téléphonique longitudinale réalisée auprès de jeunes âgés de 18 à 20 ans, y compris 782 personnes qui se sont identifiées comme étant autochtones. Maxim et White ont montré que 22 % des élèves Autochtones et 11 % des élèves non autochtones sont des « sortantes et sortants » (c.-à-d. des décrocheuses et décrocheurs). Ils ont aussi trouvé qu'il y a un écart important au chapitre des résultats sur le marché de l'emploi entre les sortantes et sortants autochtones et non autochtones : 75 % des sortantes et sortants autochtones et 48 % des sortantes et sortants non autochtones

sont employés dans l'année qui suit. Les auteurs ont conclu que le fait qu'une plus grande proportion d'élèves autochtones décrochaient de l'école secondaire pouvait être lié à des facteurs « d'attraction » qui sont à l'origine du décrochage scolaire des élèves autochtones plutôt qu'à des facteurs « de rejet » liés à l'environnement scolaire. Les facteurs « d'attraction » pourraient toucher aux conditions socioéconomiques des sortantes et sortants autochtones qui pourraient être davantage poussés à générer un revenu d'emploi pour eux-mêmes ou leurs familles.

La forte proportion de sortantes et sortants du système d'éducation secondaire signifie qu'une étape supplémentaire de perfectionnement scolaire est nécessaire avant que bon nombre d'Autochtones puissent demander à suivre des ÉPS. Brigham (2006) a noté qu'environ un tiers des étudiantes et étudiants autochtones du niveau postsecondaire avaient suivi un programme d'accès, de perfectionnement, de préparation ou de transfert avant d'être admis à un programme postsecondaire.

#### **Points saillants :**

- Les Autochtones retardent le début de leurs ÉPS à cause d'un ensemble de raisons, et ils ont tendance à finir ces études plus tard que les non-Autochtones.
- Les Autochtones ont plus de chance que les non-Autochtones de travailler, de s'occuper de leur famille, de régler des problèmes personnels ou de suivre des cours de perfectionnement scolaire entre le moment où ils obtiennent leur diplôme du secondaire et celui où ils s'inscrivent à des ÉPS.
- Une proportion élevée de personnes autochtones ont besoin d'aides supplémentaires pour pouvoir

s'inscrire à des programmes postsecondaires.

#### **4.6 Les résultats sur le marché de l'emploi et leurs liens avec l'éducation**

Un certain nombre d'études ont examiné la relation qui existe entre le fait d'avoir obtenu un diplôme postsecondaire et les résultats au chapitre de l'emploi et des revenus, et ont comparé la situation des Autochtones à celle des non-Autochtones à cet égard. Certaines de ces études ont également étudié les données démographiques complexes qui sous-tendent cette relation. Les données étayant ces analyses proviennent principalement des recensements de 1996 et 2001, bien que des données d'autres enquêtes aient aussi été parfois utilisées. Cette section inclut un résumé de ce qui a été trouvé au chapitre des résultats sur le marché de l'emploi pour les peuples autochtones, ainsi qu'un résumé des résultats des études faisant un lien entre l'éducation et les résultats sur le marché de l'emploi.

Tait (1999) a indiqué que les données du recensement de 1996 montrent clairement que les niveaux de chômage diminuaient au fur et à mesure que les niveaux de scolarité augmentaient, autant pour les jeunes adultes (âgés de 20 à 29 ans) autochtones que non autochtones qui n'étaient plus à l'école. Alors que cette tendance était la même pour les deux groupes, il y avait une très nette différence entre les niveaux de chômage associés à chaque niveau de scolarité. Les niveaux de chômage des jeunes adultes n'ayant pas reçu de diplôme du secondaire étaient de 40 % pour les jeunes autochtones et de 20 % pour les jeunes non autochtones. Pour ceux qui avaient obtenu leur diplôme de fin d'études secondaires, ces chiffres étaient respectivement de 23 % et de 13 %; pour ceux qui avaient fini leurs études collégiales, ces chiffres se montaient respectivement à 20 % et 9 %, et ils étaient respectivement de 9 % et 5 % pour ceux qui détenaient un diplôme

universitaire. Peu importe leur niveau de scolarité, les jeunes autochtones affichaient un niveau de chômage environ deux fois plus élevé que les jeunes non autochtones.

Hull (2000) s'est davantage penché sur plusieurs indicateurs relevant du marché de l'emploi tirés du recensement de 1996, et a comparé les Indiennes et Indiens inscrits, les autres personnes autochtones et les non-Autochtones. En règle générale, les Indiennes et Indiens inscrits ne s'en sortaient pas aussi bien sur le marché de l'emploi que les autres personnes identifiées comme étant autochtones, et il y avait des différences constantes en matière de genre et de lieu. Plus spécifiquement :

- Le taux d'activité des Indiennes et Indiens inscrits (59 %) était inférieur à celui des autres groupes d'identité autochtone (69 %) et des personnes non autochtones (68 %). Les hommes affichaient des taux d'activité supérieurs à ceux des femmes dans ces trois groupes. De plus, les Indiennes et Indiens inscrits ayant suivi des ÉPS présentaient des taux d'activité supérieurs s'ils vivaient dans des réserves plutôt que hors des réserves (alors que les taux de chômage étaient généralement supérieurs dans les réserves, comme cela est indiqué dans le dernier point de cette liste).
- L'écart entre les taux d'emploi était plus élevé que l'écart entre les taux d'activité. Le taux d'emploi était plus faible parmi les Indiennes et Indiens inscrits (43 %) que parmi les autres groupes d'identité autochtone (56 %) et parmi les non-Autochtones (62 %). Les taux d'emploi des hommes étaient plus élevés que ceux des femmes pour ces trois groupes, bien que cet écart entre les genres fût le plus petit parmi les Indiennes et Indiens inscrits.

- À l'inverse, le taux de chômage était plus élevé parmi les Indiennes et Indiens inscrits (26 %) que parmi les autres groupes d'identité autochtone (19 %) et les personnes non autochtones (9 %). Les niveaux de chômage étaient inférieurs pour les personnes ayant reçu un diplôme postsecondaire, mais l'écart entre les groupes existait toujours. Pour les hommes ayant reçu un diplôme postsecondaire, le taux de chômage était plus élevé parmi les Indiens inscrits (23 %) que parmi les autres groupes d'identité autochtone (15 %) et les hommes non autochtones (6,5 %). Pour les femmes ayant reçu un diplôme postsecondaire, le taux de chômage était aussi plus élevé parmi les Indiennes inscrites (16 %) que parmi les autres groupes d'identité autochtone (13 %) et les femmes non autochtones (6,5 %). Le chômage était généralement plus élevé dans les réserves qu'en dehors des réserves, bien que cet écart fût moins marqué pour les Indiennes et Indiens inscrits.

Hull (2008) présente des données du recensement de 2001 qui montrent que les taux d'emploi sont fortement influencés par le niveau de scolarité : les taux d'emploi de la population autochtone augmentent en même temps que les niveaux de scolarité, et finissent par atteindre 80 % pour ceux qui détiennent un diplôme universitaire. Toutefois, pour tous les niveaux de scolarité sauf un, les taux d'emploi des Autochtones sont inférieurs à ceux des autres Canadiennes et Canadiens. Chose encourageante, parmi ceux qui ont reçu une éducation universitaire, les taux d'emploi sont équivalents pour les personnes faisant partie d'un groupe d'identité autochtone et les non-Autochtones.

Mendelson (2007) a aussi examiné les données du recensement de 2001 et a trouvé que l'écart entre les genres, pour plusieurs indicateurs relatifs au marché du travail, est plus petit parmi le peuple autochtone que parmi la population non autochtone, et que l'écart entre les peuples autochtone et non autochtone se rétrécit un peu, comme le montrent les données suivantes :

- Le taux d'activité des hommes autochtones était de 67 %<sup>3</sup>, comparé à celui de 73 % pour les hommes non autochtones, un écart de 6 points de pourcentage. Le taux d'activité des femmes autochtones était de 57 %, comparé à celui de 61 % pour les femmes non autochtones, un écart de 4 points de pourcentage. Dans l'ensemble, l'écart entre les populations autochtone et non autochtone a diminué de 2 points de pourcentage (pour passer à 5 points de pourcentage) entre le recensement de 1996 et celui de 2001.
- Le taux d'emploi des hommes autochtones était de 53 %, comparé à celui de 68 % pour les hommes non autochtones, un écart de 15 points de pourcentage. Le taux d'emploi des femmes autochtones était de 47 %, comparé à celui de 56 % pour les femmes non autochtones, un écart de 9 points de pourcentage. Dans l'ensemble, l'écart entre les populations autochtone et non autochtone a diminué de 3 points de pourcentage (pour passer à 12 points de pourcentage) entre le recensement de 1996 et celui de 2001.
- Le taux de chômage des hommes autochtones était de 21 %, comparé à

---

<sup>3</sup> Arrondissement réalisé par les auteurs du présent document.

celui de 7 % pour les hommes non autochtones, un écart de 14 points de pourcentage. Le taux de chômage des femmes autochtones était de 17 %, comparé à celui de 7 % pour les femmes non autochtones, un écart de 10 points de pourcentage. Dans l'ensemble, l'écart entre les populations autochtone et non autochtone a diminué de 2 points de pourcentage (pour passer à 12 points de pourcentage) entre le recensement de 1996 et celui de 2001.

- Au sein de la population autochtone, les taux d'activité et d'emploi étaient supérieurs pour les hommes, alors que le taux de chômage était inférieur pour les femmes (ce qui ne s'applique pas à la population non autochtone où les hommes et les femmes affichent à peu près le même taux de chômage).

Il y avait aussi des différences évidentes entre les divers sous-groupes de personnes autochtones. Mendelson (2007) a présenté des données montrant que les Métisses et Métis avaient les meilleurs résultats sur le marché de l'emploi alors que les Inuites et Inuits enregistraient des résultats similaires ou légèrement meilleurs que ceux des membres des Premières nations. Les niveaux d'emploi et d'activité des Métisses et Métis étaient en fait similaires (à 3 % près) à ceux des non-Autochtones.

- Les Métisses et Métis avaient un taux d'activité de 69 %, ce qui était légèrement supérieur à celui des non-Autochtones (67 %), suivi par celui des Inuites et Inuits (63 %) et celui des membres des Premières nations (57 %).
- La population non autochtone avait un taux d'emploi de 62 %, suivi de près par celui des Métisses et Métis (59 %) alors que celui des Inuites et Inuits et celui

des membres des Premières nations étaient respectivement de 49 % et 45 %.

- Finalement, la population non autochtone avait un taux de chômage de 7 %, celui des Métisses et Métis était de 14 %, et celui des peuples des Premières nations de même que celui des Inuites et Inuits montaient à 22 %.

Mendelson (2007) a aussi réalisé une ventilation importante des données selon les lieux de résidence. La population autochtone vivant dans des réserves affichait les moins bons indicateurs relatifs au marché de l'emploi. Les résultats sur le marché du travail des personnes autochtones « entièrement urbaines », « vivant hors des réserves » et « rurales vivant hors des réserves » étaient très similaires (à 3 % près).

- Le taux d'activité était bien plus faible dans les réserves (52 %) alors que celui des personnes autochtones résidant ailleurs se situait entre 64 % et 65 %, ce qui était presque équivalent au taux moyen des non-Autochtones (67 %).
- Le taux d'emploi dans les réserves était de 38 %, comparé à un niveau se situant entre 52 % et 55 % pour les autres lieux de résidence, et à 62 % pour la population non autochtone.
- Le taux de chômage était de 28 % pour les personnes autochtones vivant dans une réserve, et il se situait entre 16 % et 19 % pour les personnes autochtones vivant ailleurs, ce qui était toujours bien supérieur aux taux relatifs aux personnes non autochtones (7 %).

Mendelson (2007) a renchéri en concluant que les résultats sur le marché du travail des Autochtones de l'Ouest du Canada semblent dépendre plus fortement de l'éducation que du

statut autochtone. Par exemple, les Autochtones ayant un diplôme universitaire avaient un taux d'emploi de 84 % qui était supérieur à celui des non-Autochtones détenteurs d'un diplôme universitaire (77 %), soit un écart de 7 points de pourcentage. Cet écart en faveur des Autochtones était même encore plus important (d'une valeur de 11 points de pourcentage) lorsque l'on comparait les femmes autochtones ayant un diplôme universitaire et leurs homologues non autochtones. La mesure dans laquelle la plus importante population métisse de l'Ouest du Canada a contribué à ce résultat n'est pas connue. Mendelson (2006a) présente des données considérables au sujet des indicateurs relatifs au marché du travail et aux revenus, et les personnes désirant plus de détails à ce sujet relativement aux personnes autochtones devraient s'y référer.

Deux études – Ciceri et Scott (2006) et Walters, White et Maxim (2004) – ont eu recours à des modèles statistiques plus sophistiqués pour examiner la relation qui existe entre l'éducation et les indicateurs relatifs au marché du travail. Ces analyses ont l'avantage d'évaluer l'impact de l'éducation tout en contrôlant les variables démographiques. Elles ont tendance à montrer que l'impact de l'éducation était encore plus important que prévu pour les Autochtones, et que les résultats en termes de revenus étaient très bons pour les diplômées et diplômés autochtones universitaires. Elles montrent aussi que les différences en termes de résultats sur le marché de l'emploi entre les Autochtones et les non-Autochtones ne relevaient *pas* de différences démographiques entre ces deux groupes de personnes. Tout en confirmant le plus petit écart qui existe entre les genres en termes de résultats sur le marché de l'emploi pour les Autochtones, une étude a remis en doute les différences existant entre les sous-groupes autochtones indiquées ci-

dessus. Voici plus d'informations tirées des rapports.

- Ciceri et Scott (2006) ont montré, à l'aide d'une régression logistique, que les Inuites et Inuits ont légèrement plus de chance d'être employés que les Métisses et Métis qui ont, eux-mêmes, plus de chance d'être employés que les membres des Premières nations, après avoir contrôlé les variables démographiques. D'autres résultats incluent ce qui suit :
  - Même en contrôlant statistiquement le statut d'Autochtone et les autres prédicateurs connus relatifs à l'emploi, chaque niveau de scolarité supérieur contribuait à augmenter fortement la probabilité d'avoir un emploi. La magnitude de l'impact de l'éducation sur l'emploi était plus importante pour les Autochtones que pour les non-Autochtones. Par exemple, en contrôlant plusieurs prédicateurs relatifs à l'emploi, les diplômées et diplômés autochtones universitaires avaient cinq fois plus de chance d'avoir un emploi que les Autochtones sans diplôme. Ce même ratio pour les non-Autochtones était de trois fois et demie.
  - Cette étude a aussi confirmé que le genre avait un plus petit impact sur l'emploi au sein de la population autochtone que parmi la population non autochtone, même si les femmes autochtones avaient toujours seulement 69 % autant de chance que les

hommes autochtones d'avoir un emploi, tout en maintenant constantes les autres variables.

- Finalement, en maintenant les covariables du modèle statistique constantes, l'ensemble des peuples autochtones n'avait toujours que 48 % autant de chance d'avoir un emploi que la population non autochtone.
- Walters et coll. (2004) ont réalisé une analyse en profondeur des différents niveaux de scolarité et des résultats sur le marché de l'emploi qui leur sont associés pour les Canadiennes et Canadiens autochtones, les membres des minorités visibles et les autres Canadiennes et Canadiens, en contrôlant des variables démographiques comme, entre autres, le champ d'études, le genre et l'âge. Ils ont utilisé des données extraites de l'Enquête nationale auprès des diplômés de 1995 (une enquête de suivi menée en 1997, deux ans après l'obtention du diplôme en 1995) qui incluait des données portant sur plus de 1 100 diplômées et diplômés postsecondaires qui se sont identifiés comme étant autochtones. Voici certains des résultats trouvés :
  - Les répondantes et répondants autochtones avaient plus de chance d'avoir obtenu un diplôme d'une école de métiers ou d'un collège, et moins de chance d'avoir obtenu un diplôme universitaire que les minorités visibles et le reste de la population.
  - Les minorités visibles gagnent plus d'argent que les

répondantes et répondants autochtones et le reste de la population du fait de leur plus grande chance de finir des ÉPS plus poussées et de leurs caractéristiques socioéconomiques. Toutefois, en contrôlant les caractéristiques sociodémographiques, la différence à ce niveau disparaît. En outre, en contrôlant le champ d'études et le niveau d'ÉPS atteint, les diplômées et diplômés des minorités visibles gagnent en fait moins que les diplômées et diplômés autochtones.

- Le niveau de revenu dépendait principalement du niveau de scolarité, dans le sens où les revenus des diplômées et diplômés autochtones d'une école de métiers ou d'un collège étaient généralement similaires à ceux de leurs homologues non autochtones. Toutefois, les diplômées et diplômés universitaires autochtones gagnaient beaucoup plus d'argent que les diplômées et diplômés universitaires non autochtones. En fait, c'était les hommes autochtones détenant un diplôme universitaire qui gagnaient le plus d'argent. Les hommes gagnaient aussi plus d'argent que les femmes dans chaque groupe, même si les différences de revenu étaient petites lorsque de plus hauts niveaux d'ÉPS avaient été atteints.

- Une situation quelque peu différente est apparue en se penchant sur l'emploi à temps plein. Les perspectives d'emploi des répondantes et répondants autochtones étaient meilleures pour ceux qui avaient obtenu un diplôme d'un collège ou d'une école de métiers que pour ceux qui avaient fini un programme universitaire. Les diplômées et diplômés autochtones universitaires enregistraient les pires résultats au chapitre de l'emploi à temps plein, comparé aux autres diplômées et diplômés universitaires (minorités visibles et autres Canadiennes et Canadiens). (Ceci est différent de la situation décrite ci-dessus par Mendelson [2007] qui s'est penché sur l'emploi à temps plein et à temps partiel.)

En plus de la complexité des schémas de l'emploi en général, il y a aussi des différences entre les Autochtones et les non-Autochtones relativement au type et au niveau d'emploi. Kapsalis et Data Probe Economic Consulting Inc. (2006) ont examiné les données du recensement de 2001 pour analyser l'ampleur des différences en matière d'emploi entre les travailleuses et travailleurs autochtones et non autochtones, les raisons pouvant expliquer ces différences ainsi que l'impact que celles-ci avaient sur les salaires. Cette analyse a montré que les travailleuses et travailleurs autochtones ont davantage tendance à occuper des emplois nécessitant de faibles compétences (niveau de compétence D dans la Classification nationale des professions, ou CNP) et moins de chance d'avoir un emploi de direction ou de type professionnel (CNP), ce qui résulte en un revenu plus faible, et ceci, pour tous les

niveaux d'emploi. Kapsalis et Data Probe ont conclu que « ... les différences en matière de formation expliquent la majorité des différences en matière d'emploi entre les travailleurs autochtones et non autochtones, c'est-à-dire qu'on pourrait éliminer la majeure partie des différences en matière d'emploi en comblant l'écart au chapitre de la scolarité entre les deux groupes. Cependant, près des deux tiers des différences salariales entre les deux groupes existeraient toujours. » (p. 3) [traduction libre]. Comme l'ont indiqué Kapsalis et Data Probe, cela n'explique pas *toutes* les différences relatives aux niveaux de l'emploi. Cette question a été mise en valeur par Ciceri et Scott (2006) qui ont noté que, même lorsque les Autochtones obtiennent des diplômes plus poussés, ils risquent davantage d'avoir un emploi qui ne corresponde pas à leurs compétences (niveaux A, B et C de la CNP) que les non-Autochtones. À l'opposé, les personnes autochtones ayant de faibles niveaux de scolarité (c'est-à-dire les compétences requises pour occuper un emploi relevant du niveau D de la CNP) avaient plus de chance que les non-Autochtones d'avoir un emploi qui correspondait à leurs compétences.

#### **Points saillants :**

- L'éducation est un facteur qui influe davantage sur l'emploi des Autochtones que sur celui des non-Autochtones, mais ce n'est pas le seul facteur à prendre en compte. Le niveau de gains des diplômées et diplômés postsecondaires autochtones est généralement équivalent ou supérieur à celui de leurs homologues non autochtones.
- Les indicateurs relatifs à l'emploi montrent clairement une tendance parmi les sous-groupes autochtones : les Métisses et Métis et les Inuites et Inuits affichent des indicateurs relatifs

au marché de l'emploi supérieurs à ceux des membres des Premières nations, en fonction de la prise en compte ou non des facteurs sociodémographiques.

- Les différences, en termes de taux d'activité, entre les populations autochtone et non autochtone sont généralement plus petites que celles qui existent au niveau des indicateurs liés à l'emploi et au chômage, ce qui suggère que ces écarts tiennent davantage au succès à trouver un emploi qu'à la volonté de prendre part au marché du travail.
- Le lieu de résidence est un facteur qui influe grandement sur les résultats relatifs au marché du travail : ceux qui vivent dans des réserves s'en sortent moins bien que ceux qui habitent hors des réserves.
- Il existe un écart entre les genres au niveau des résultats liés à l'emploi et aux revenus parmi les personnes autochtones, mais il est plus petit que celui qui caractérise la population non autochtone.

#### 4.7 Lacunes au niveau des connaissances

Bien que la quantité de recherches et d'analyses portant sur l'accès des Autochtones aux ÉPS ait augmenté, surtout au cours des dernières années, il y a toujours des lacunes au niveau des connaissances pertinentes aux questions soulevées dans le cadre de ce rapport. En voici une liste :

- Une mesure du succès des résultats en matière d'éducation qui soit claire et sur laquelle il y a consensus. Les données revues dans cette section se concentrent sur les mesures utilisées par les non-Autochtones pour évaluer

le succès. Il faudrait également tenir compte des indicateurs de succès autochtones afin de refléter plus justement et de façon plus appropriée leur expérience éducative et leur culture.

- Un manque de données quantitatives (surtout de données longitudinales prospectives) sur les expériences des personnes autochtones entre le moment où elles finissent l'école secondaire et celui où elles s'inscrivent à un programme d'ÉPS, c'est-à-dire des données qui portent plus particulièrement sur les tendances liées à la transition.
- Un manque de données nationales sur les résultats des Autochtones qui suivent et complètent des ÉPS autres que celles tirées du recensement. La plupart des articles consultés dans le cadre de cette analyse font appel au recensement. Bien que cette source de données puisse être valide dans le cadre de certaines applications, il y a certaines limites associées au fait d'utiliser une enquête transversale faisant appel à un recensement qui, de l'avis général, est incomplète relativement aux membres des Premières nations vivant dans des réserves.
- Pour les différentes instances, un manque de données facilement accessibles et pouvant montrer les liens entre les réserves et les établissements d'enseignement postsecondaire, et entre les écoles secondaires et les établissements d'enseignement postsecondaire. La Colombie-Britannique semble avoir le système le mieux intégré à cet égard.
- Une meilleure compréhension des facteurs sous-tendant les résultats

universitaires constamment supérieurs des femmes autochtones par rapport aux hommes autochtones.

- Une meilleure compréhension des différences entre les résultats au chapitre des ÉPS des membres des Premières nations vivant dans des réserves et ceux qui habitent hors des réserves.
- Une meilleure compréhension des différents parcours que suivent les étudiantes et étudiants autochtones entre le marché du travail et leurs ÉPS, et du rôle que peuvent jouer les circonstances entourant l'emploi et la situation économique (telles que le besoin de générer des revenus d'emploi) dans la décision de retarder l'inscription à un programme d'ÉPS.

#### 4.8 Sommaire des tendances clés

Il y a un écart évident et persistant entre le niveau d'obtention de diplôme postsecondaire des Autochtones et celui des non-Autochtones au Canada, bien que certains aspects de cette situation enregistrent des améliorations. En 2006, 44 % des Autochtones âgés de 25 à 64 ans et 61 % des Canadiennes et Canadiens non autochtones du même groupe d'âge ont déclaré avoir suivi un programme ou un autre d'ÉPS (Statistique Canada, 2008). Le recensement de 2006 a aussi montré que 35 % de la population autochtone âgée de 15 ans et plus avait obtenu un certificat ou un diplôme d'ÉPS, comparé à 51 % pour la population canadienne non autochtone âgée de 15 ans et plus (R.A. Malatest & Associates Ltd. et Stonechild, 2008). En outre, même si la proportion d'Autochtones détenant un diplôme universitaire a augmenté entre 2001 et 2006 (elle est passée de 6 à 8 %), celle qui concerne la population non autochtone au cours de cette même période de temps a également augmenté (elle est passée de 20 à 23 %), ce qui

se traduit par une accentuation de l'écart entre les populations autochtone et non autochtone (CCA, 2007b; Statistique Canada, 2008).

Cet écart se réduit lorsqu'il s'agit de l'obtention de diplômes postsecondaires non universitaires, ce qui suggère que les étudiantes et étudiants autochtones ont plus de chance de fréquenter un collège ou une école de métiers et de finir leurs études dans ce cadre que de fréquenter l'université et d'obtenir un diplôme universitaire. Par exemple, 19 % des Autochtones et 23 % des non-Autochtones détenaient un diplôme collégial, et 14 % des Autochtones et 12 % de la population non autochtone détenaient un certificat d'une école de métiers, selon le recensement de 2006 (Statistique Canada, 2008).

Ceci dit, il y a des différences en termes d'obtention de diplôme postsecondaire entre les trois sous-groupes suivants : les peuples Métis, Inuit et des Premières nations. Le sous-groupe des Métisses et Métis paraît avoir les meilleurs résultats à ce titre, alors que celui des Inuites et Inuits semble avoir les moins bons. En tant que groupe, les femmes autochtones ont plus de chance que les hommes autochtones d'obtenir un diplôme universitaire, mais les hommes autochtones ont plus de chance que les femmes autochtones d'obtenir une certification postsecondaire non universitaire telle qu'un certificat d'une école de métiers ou un diplôme collégial (Statistique Canada, 2008).

D'autre part, le lieu de résidence est un facteur qui joue sur les résultats obtenus par les Autochtones au niveau de leurs ÉPS : ceux qui vivent dans des réserves et plus loin des centres urbains obtiennent des résultats inférieurs à ceux qui résident hors des réserves et dans des régions plus urbaines (Beavon, Wingert et White, 2009).

Les données indiquent que les élèves autochtones ont retardé leur passage de l'école secondaire à une formation postsecondaire par rapport à leurs homologues non autochtones. Selon le *Ministry of Advanced Education and Labour Market Development* (ministère de l'enseignement supérieur et du développement du marché du travail) de la Colombie-Britannique, entre les années scolaires 2004-2005 et 2005-2006, 40 % des diplômées et diplômés autochtones de l'école secondaire de la Colombie-Britannique sont immédiatement passés à un établissement d'enseignement postsecondaire public de la Colombie-Britannique, comparé à 51,3 % des diplômées et diplômés non autochtones des écoles secondaires de la province. En se penchant sur la période de quatre ans allant de 2001-2002 à 2004-2005, le ministère a trouvé qu'une moyenne de 42,4 % des diplômées et diplômés autochtones de l'école secondaire ont fait une transition immédiate vers des ÉPS, alors que 51,5 % des diplômées et diplômés non autochtones de l'école secondaire ont fait de même, soit un écart moyen de 9,2 points de pourcentage. Toutefois, quatre ans après l'obtention du diplôme de fin d'études secondaires, cet écart est beaucoup plus petit (2,5 points de pourcentage).

Les Autochtones avaient des taux d'activité et d'emploi inférieurs et un taux de chômage supérieur à ceux des non-Autochtones, bien que l'écart se soit légèrement rétréci entre le recensement de 2001 et celui de 2006. Chose peu surprenante, l'obtention d'un diplôme postsecondaire plus poussé est associée à de meilleurs résultats sur le marché de l'emploi, autant pour les personnes autochtones que non autochtones. En fait, l'éducation est un facteur qui influe plus sur l'emploi pour les Autochtones que sur l'emploi pour les non-Autochtones. Néanmoins, pour tous les niveaux de scolarité postsecondaire excepté l'université, les Autochtones enregistraient des résultats sur le marché du travail inférieurs à

ceux des non-Autochtones. Au niveau universitaire, les résultats en termes d'emploi et de revenus des Autochtones étaient équivalents à ceux des non-Autochtones ou meilleurs que ceux des non-Autochtones, selon le recensement de 2001. L'écart entre les genres, selon différents indicateurs du marché du travail, est plus petit au sein de la population autochtone que pour les non-Autochtones.



## 5. Facteurs affectant l'inscription aux ÉPS et l'obtention d'un diplôme dans ce cadre

### 5.1 Survol

Cette section commence par une discussion sur les perspectives différentes qu'ont les populations autochtone et non autochtone au sujet de l'éducation postsecondaire. Les principaux défis auxquels font face les Autochtones relativement à l'accès aux études postsecondaires (ÉPS) sont présentés et brièvement décrits. Les soutiens et les approches permettant d'améliorer l'accès des Autochtones aux ÉPS sont également exposés. Le dilemme important que représente le financement est également analysé un peu plus en profondeur. Finalement, les lacunes en termes de connaissances disponibles font l'objet d'une discussion, et cette section prend fin avec un résumé des principales idées.

### 5.2 Une question de perspective

Bien que ce rapport mette l'accent sur un plus grand accès aux ÉPS pour les Autochtones, il est important de comprendre les différentes perspectives de chacun dans le but de faciliter la mise en place de partenariats avec des organisations autochtones. Un certain nombre d'articles revus dans le cadre de l'élaboration de ce document décrivent le contexte historique et les perspectives divergentes des Autochtones et des non-Autochtones au sujet de l'éducation.

Lorsqu'ils pensent aux ÉPS des Autochtones, les gouvernements et établissements réguliers ont tendance à se concentrer sur la satisfaction des besoins du marché du travail et sur l'égalité d'accès à l'éducation postsecondaire. La majorité des chercheuses et chercheurs et des dirigeantes et dirigeants autochtones pensent également que l'éducation est un outil qui promeut l'égalité, ainsi qu'une nécessité pour

répondre aux besoins du marché du travail à la fois dans et au dehors de leurs communautés. Toutefois, ils voient souvent l'éducation à la lumière des anciennes politiques colonisatrices et assimilatrices mises en évidence, par exemple, par les écoles résidentielles. Ils peuvent percevoir l'éducation comme étant le moyen de « décoloniser » les Autochtones, d'affirmer leur identité autochtone, de promouvoir leurs traditions et de prendre le contrôle de leur propre éducation. Les Autochtones peuvent aussi avoir une conception plus large de l'éducation, conception pouvant inclure l'apprentissage la vie durant, le renforcement d'une nation/communauté, la guérison, la restauration linguistique, etc. Comme l'a dit l'un des répondants ou répondantes clés, « l'intelligentsia autochtone prend de plus en plus d'importance », et ceci était perçu comme un signe réel de progrès. Une autre répondante ou un autre répondant clé a parlé de la frustration ressentie par les étudiantes et étudiants autochtones du fait que leurs points de vue ne sont pas représentés dans l'approche régulière du concept de l'éducation.

Jenkins (2007) a examiné les obstacles auxquels font face les établissements d'enseignement postsecondaire autochtones au Canada et aux États-Unis, et a noté que « les établissements d'enseignement postsecondaire indigènes contribuent à décoloniser les esprits indigènes tout en offrant aux communautés des programmes qui s'opposent directement aux structures coloniales ainsi que des diplômées et diplômés qui sont formés pour occuper des rôles clés au sein des communautés indigènes visant l'autodétermination. » (p. 11) [traduction libre]. Ces questions sont soulevées de façon poétique par Graveline (2002, p. 11-19) [traduction libre] :

*« J'offre ces mots  
dans cette forme différente  
pour qu'ils soient une étincelle,*

*pour qu'ils nourrissent votre désir de changement,  
pour qu'ils nous transforment ensemble, nous et nos vies...*

*Nous continuerons à résister à l'acculturation,  
à l'assimilation,  
à l'extinction,  
dans toutes leurs formes,  
y compris écrites...*

*Une éducation exemplaire des Autochtones exige que nous incitions tous les gens à relever le défi du changement personnel,  
de la revitalisation socioculturelle,  
dans tous les contextes...*

*Comment pouvons-nous nous attendre des bureaucraties blanches qu'elles participent*

*à la remise en question de l'hégémonie eurocentrique?*

*À la revitalisation de la tradition?*

*Les questions de gouvernance continuent à faire surface.*

*L'autonomie gouvernementale autochtone est-elle possible*

*dans les contextes universitaires? »*

Ces défis sont présentés ci-dessous dans le cadre de deux catégories : les principaux défis, s'ils ont été identifiés en tant que tels par les auteurs ou auteures et s'ils sont apparus fréquemment dans la littérature, et les « autres défis ». Avant de présenter chaque défi de façon individuelle, une discussion portant sur la nature des défis et sur leur application unique, ou non, aux Autochtones sera utile.

Pour plus de renseignements et des survols sur les défis relevant de l'inscription des personnes autochtones aux ÉPS et de l'obtention d'un diplôme dans ce cadre, il est possible de consulter plusieurs articles qui incluent, entre autres, ceux de l' Association des collègues communautaires du Canada (ACCC) (2005); Bear Spirit Consulting (2007); Brigham (2006); Farrington, DiGregorio et Page (1999) – qui portent sur la situation en Australie –; et Malatest & Associates Ltd. et Stonechild (2008) – concernant les Premières nations seulement.

### **Nature des défis**

En étudiant la littérature portant sur les défis relatifs à l'accès aux ÉPS par les Autochtones, il est devenu évident que les défis peuvent être catégorisés de plusieurs façons. Une des façons qui paraît être pertinente pour l'objectif de cette analyse est la mesure dans laquelle certains défis s'appliquent spécifiquement aux Autochtones.

Certains défis listés dans cette section s'appliquent aux Autochtones et aux autres Canadiennes et Canadiens ou sous-groupes d'autres Canadiennes et Canadiens, comme ceux qui vivent en milieu rural, ceux qui disposent de peu de revenus ou encore les minorités visibles. Ils incluent l'éducation et la participation des parents, les problèmes personnels ou les toxicomanies, les habiletés à la vie quotidienne, le logement, les attitudes et les attentes relativement aux ÉPS, le racisme, etc.

### **5.3 Défis**

Un nombre important d'obstacles et de défis compliquant l'accès aux ÉPS par les Autochtones ont été identifiés. Au moins 40 études et rapports font état d'un ou de plusieurs obstacles qui ont été identifiés à la suite de recherches, au cours d'expériences ou encore au moyen d'une revue des études existantes. La majorité de ces informations sont récentes puisque 24 de ces documents ont été publiés en 2006 ou plus tard.

- Les personnes autochtones font face à certains défis qui sont similaires à ceux d'autres groupes de Canadiennes et Canadiens, mais dans une plus grande mesure à cause des caractéristiques démographiques et géographiques des peuples autochtones au Canada. Ces défis incluent les problèmes financiers et le besoin de s'occuper de membres de la famille ou d'enfants. Il est important de reconnaître que les Autochtones ont plus de risque de faire face à ces défis que les autres Canadiennes et Canadiens parce qu'une plus grande proportion d'entre eux vivent dans des régions rurales et éloignées, ont de plus faibles revenus, etc. En outre, il pourrait y avoir un effet multiplicateur par lequel la plus grande prévalence de plusieurs défis vient compliquer chacun d'entre eux. Par exemple, un plus grand éloignement des établissements d'enseignement postsecondaire se traduit par des coûts plus élevés, et le fait d'avoir des enfants (ce qui s'applique à une plus grande proportion d'étudiantes et étudiants autochtones) augmente également les coûts. En conséquence, des approches spéciales seront requises pour tenir compte du plus grand impact de ces obstacles sur les personnes autochtones. Il n'est pas suffisant d'assumer que les programmes existants pourront faire tomber ces obstacles; de toute façon, les étudiantes et étudiants autochtones semblent moins utiliser certains des programmes existants (tels que les prêts étudiants).
- Plusieurs défis importants sont plutôt spécifiques aux personnes autochtones du Canada et requièrent des approches ou des soutiens spécifiques pour y faire face. Cela inclut les défis liés au bagage

historique laissé par les écoles résidentielles, les politiques d'éducation assimilatrices, le sous-financement systématique des écoles des réserves, les systèmes scolaires publics qui peuvent ne pas inclure les cultures et les langues autochtones, le manque de contrôle sur l'éducation par les Autochtones et les limites auxquelles font face les établissements autochtones d'enseignement postsecondaire. D'autres défis spécifiques aux Autochtones relèvent de la sécurité culturelle et du racisme auxquels ils peuvent être confrontés lorsqu'ils fréquentent un établissement d'enseignement postsecondaire régulier. D'autres défis spécifiques incluent le manque d'inclusion des styles d'apprentissage et des langues autochtones dans les établissements réguliers, la qualité de la préparation scolaire dans les écoles des Premières nations et dans celles d'autres régions rurales/éloignées et la façon dont le contrôle du financement par les bandes peut influencer l'accès individuel des Autochtones aux ÉPS.

Une autre façon de se pencher sur ces défis tient au niveau auquel ils s'appliquent. Certains défis s'appliquent au niveau de la population, d'autres au niveau de la communauté et d'autres encore au niveau de l'individu/de la famille. Dans la plupart des cas, les défis intrinsèques aux individus, tels que la motivation personnelle, la discipline personnelle et l'estime de soi, ne sont pas mis en valeur dans cette section à moins qu'ils ne soient pertinents au succès relatif des peuples autochtones (voir Sloane-Seale, Nunoda et Carriere, A., 2003, pour une discussion sur les facteurs de disposition par rapport aux facteurs systémiques).

Chaque défi est davantage détaillé ci-dessous. Bien qu'ils soient présentés individuellement, il est important de reconnaître le chevauchement pouvant exister entre plusieurs défis et la façon dont certains d'entre eux peuvent se combiner pour finir par avoir un effet multiplicatif sur les individus.

### **Principaux défis**

Les deux principaux défis les plus fréquemment cités sont les finances et le financement individuel pour l'accès aux ÉPS, ainsi que le manque de préparation scolaire/les faibles taux d'obtention de diplôme d'études secondaires.

- Les problèmes financiers, incluant les coûts liés aux ÉPS et la disponibilité de sources de financement adéquates pour les ÉPS, ont été fréquemment mentionnés comme étant des défis dans au moins 16 des articles revus. Ils ont été cités comme présentant un défi important ou critique par l'ACCC (2005), Bear Spirit Consulting (2007), Brigham (2006), le Conseil canadien sur l'apprentissage (CCA) (2007b), Waslander (2007) et Katenies Research and Management Services et Chigneto Consulting Group (Katenies et Chigneto) (2006). Une étude a trouvé qu'il ne s'agissait pas du défi le plus souvent mentionné par les membres des Premières nations *actuellement* inscrits dans un programme d'ÉPS ou par ceux qui *planifient* de s'inscrire à un programme d'ÉPS, mais que ce problème venait compliquer d'autres défis tels que la garde des enfants, la distance séparant l'établissement d'enseignement et les communautés éloignées des Premières nations, etc. (R.A. Malatest & Associates Ltd. et Stonechild, 2008). Cette même étude a noté que le manque de financement constituait un défi de taille pour ceux qui *recommencent* des ÉPS, en partie à

cause des restrictions qui s'appliquent au financement des étudiantes et étudiants des Premières nations reprenant leurs études. Le manque de financement disponible pour les adultes nécessitant un perfectionnement scolaire, comme une formation en littératie, des cours pour obtenir un diplôme du secondaire, etc., pose aussi problème. Il y avait des inquiétudes au sujet de la disponibilité de suffisamment de fonds pour le nombre d'étudiantes et étudiants de certaines instances, de la variabilité de l'administration des fonds par les bandes locales, des inégalités de financement entre les sous-groupes de personnes autochtones (surtout relativement au financement limité pour les Métisses et Métis), des coûts supplémentaires associés au transport à partir des communautés éloignées, du besoin de prendre soin des membres de la famille, etc. Un financement inadéquat peut aussi être à l'origine de problèmes dans d'autres domaines comme le logement et la garde d'enfants. Les jeunes des Premières nations vivant dans des réserves ont aussi une connaissance limitée des options de financement qui s'offrent à eux, ou sont peut-être moins motivés pour se mettre à la recherche d'aide financière à cause d'un ensemble de raisons (R.A. Malatest & Associates Ltd. et Stonechild, 2008). Bear Spirit Consulting (2007) a aussi remarqué que les Autochtones du Manitoba n'avaient pas connaissance des ressources financières mises à la disposition des étudiantes et étudiants. De plus, il est probable que certaines aides, comme les crédits d'impôt universels et les aides financières au développement des compétences liées à l'admissibilité

à l'assurance-emploi, soient moins accessibles aux personnes autochtones planifiant de s'inscrire à un programme d'ÉPS du fait de leurs revenus plus faibles et de leurs niveaux d'emploi plus faibles, selon la population et le niveau de scolarité.

- Les taux d'obtention de diplôme de fin d'études secondaires bien plus faibles des Autochtones et/ou la préparation scolaire inadéquate en vue des ÉPS de ces derniers ont été mentionnés dans au moins 17 articles; ils étaient décrits comme constituant un défi important ou critique par Brigham (2006) et R.A. Malatest & Associates Ltd. et Stonechild (2008). La section 4 de ce rapport souligne l'écart qui existe entre les taux d'obtention de diplôme secondaire des élèves autochtones et non autochtones, ainsi que la plus faible proportion d'élèves autochtones satisfaisant aux critères d'admission à l'université. Bon nombre d'élèves savent que leurs notes ne reflètent pas leur niveau de compétence, et les étudiantes et étudiants qui commencent avec du retard perdent rapidement confiance dans leur capacité à réussir (Bear Spirit Consulting, 2007). Une préparation inadéquate durant l'école secondaire est directement liée à un manque de techniques d'étude, à l'insatisfaction aux exigences du programme et à des lacunes dans les domaines des mathématiques et des sciences (Hardes, 2006, cité dans Preston, 2008). L'endroit où se situe l'école secondaire pourrait aussi jouer un rôle : Hull (2009) a trouvé (dans le cadre d'une étude portant sur une seule réserve des Premières nations) que les élèves fréquentant une école secondaire située dans une ville proche

de chez eux ou ailleurs affichent de bien meilleurs taux d'obtention du diplôme de l'école secondaire que ceux qui fréquentent l'école secondaire située dans la réserve.

Les plus faibles taux d'obtention de diplôme de fin d'études secondaires et/ou la préparation scolaire inadéquate en vue des ÉPS amènent, proportionnellement, plus de personnes autochtones à s'inscrire à un programme de formation continue ou de développement professionnel (*Ministry of Advanced Education and Labour Market Development* [ministère de l'enseignement supérieur et du développement du marché du travail] de la Colombie-Britannique, 2008). Une répondante ou un répondant clé s'inquiétait vraiment à ce sujet, et a mentionné que les établissements d'enseignement postsecondaire finiraient par s'adapter pour satisfaire les besoins des étudiantes et étudiants autochtones, dans la mesure où les ÉPS relèvent du monde des affaires. Toutefois, selon elle ou lui, l'éducation aux niveaux primaire et secondaire ne relève pas du monde des affaires et prend donc beaucoup de temps pour changer. Comme elle ou il l'a dit : « Nous avons une société vieillissante et nous ne prenons pas soin de tous nos enfants. Ça me pose un problème. » [traduction libre].

D'autres défis importants mentionnés dans la littérature consultée incluent le financement global de l'éducation pour les personnes autochtones (pas seulement pour les ÉPS, mais pour l'ensemble du continuum primaire-secondaire), la distance qui sépare l'établissement d'enseignement postsecondaire de la communauté/l'éloignement avec la communauté, le besoin qu'ont les étudiantes et étudiants autochtones

de s'occuper d'enfants et/ou de membres de la famille, la sécurité culturelle, les modèles de rôle, le contrôle sur l'éducation et le bagage historique des politiques d'éducation assimilatrices, incluant les écoles résidentielles. Ainsi,

- Il existe un écart par élève dans le financement fédéral global de l'éducation des Autochtones aux niveaux préscolaire, primaire et secondaire. Les établissements autochtones d'ÉPS indépendants et affiliés ne reçoivent également pas de financement adéquat de la part de toutes les sources possibles de financement. Les répondantes et répondants clés ont également mentionné ceci à plusieurs reprises et ont fourni de nombreuses sources d'informations pour décrire l'étendue et la nature des écarts de financement.
- La distance séparant les communautés autochtones éloignées et rurales des établissements d'enseignement postsecondaire pose problème : elle engendre des coûts supplémentaires et un stress lié à la séparation avec la communauté et la famille. Ceci explique en partie la plus forte proportion de personnes autochtones s'inscrivant auprès de collèges ou d'établissements situés plus près de leur communauté au lieu d'établissements d'enseignement postsecondaire plus éloignés, ainsi que les sentiments de solitude et d'isolement ressentis par les étudiantes et étudiants autochtones qui fréquentent des établissements d'enseignement postsecondaire éloignés. L'enseignement à distance, qui peut être une solution potentielle à ce problème, était perçu comme présentant un certain nombre de défis

relativement aux styles d'apprentissage autochtones, comme l'a indiqué Bear Spirit Consulting (2007).

- C'est souvent le besoin de s'occuper d'enfants et/ou de membres de leur famille entre le moment où elles obtiennent leur diplôme du secondaire et celui où elles s'inscrivent à des ÉPS qui explique pourquoi les personnes autochtones s'inscrivent à de telles études plus tard. Ceci a été relié au problème du manque de services de garde d'enfants abordables. Les responsabilités familiales étaient la principale raison pour laquelle les Autochtones n'avaient pas fini leurs ÉPS selon l'Enquête auprès des peuples autochtones de 2001 (ACCC, 2007). À l'opposé, Hull (2009) a trouvé que les femmes ayant des personnes à charge avaient des taux d'obtention de diplôme plus élevés que celles qui n'avaient pas de personnes à charge, alors que cette tendance était inversée chez les hommes (une fois encore, il s'agissait d'une étude portant sur *une* seule réserve des Premières nations).
- Les questions relatives à la sécurité culturelle, comme le manque de sensibilité culturelle ou le racisme caractérisé vécus par les étudiantes et étudiants autochtones fréquentant des établissements d'enseignement postsecondaire réguliers, peuvent accroître le stress et l'isolement résultant du fait que ces derniers ne vivent plus au sein de leur communauté. Une répondante ou un répondant clé a parlé de la façon dont le racisme dans les établissements d'enseignement postsecondaire pouvait être démoralisant pour les étudiantes et étudiants autochtones qui avaient, par ailleurs, déjà

commencé leurs ÉPS avec un sentiment d'infériorité. Les étudiantes et étudiants métis ont aussi fait part du fait que leur identité autochtone était parfois remise en question par d'autres personnes autochtones (Bear Spirit Consulting, 2007).

- Un manque de modèles de rôle autochtones ayant obtenu un diplôme ou un certificat d'ÉPS et vivant au sein des communautés autochtones, et un manque de conseillères et conseillers promouvant les ÉPS étaient aussi perçus comme des défis.
- Le bagage historique des politiques d'éducation assimilatrices, incluant les écoles résidentielles, est un défi qui amène les peuples autochtones à se méfier des systèmes d'éducation réguliers.
- Un défi connexe est le manque de contrôle des Autochtones relativement à leur propre éducation, incluant les obstacles auxquels font face les établissements autochtones d'ÉPS indépendants et affiliés lorsque la remise de diplômes, le contrôle des accréditations et le financement des ÉPS demeurent sous le contrôle des autres niveaux de gouvernement et des établissements d'enseignement postsecondaire réguliers.

#### **Autres défis**

D'autres défis sont décrits dans la littérature qui a été examinée :

- la langue, les styles d'enseignement, les modes de communication et les schémas culturels de bon nombre d'établissements d'enseignement postsecondaire qui diffèrent grandement des approches

d'enseignement traditionnelles des Autochtones (Preston, 2008);

- l'organisation d'un logement sécuritaire et approprié, et le paiement de ce dernier qui viennent s'ajouter aux coûts liés aux ÉPS, surtout pour ceux qui prennent soin d'enfants et/ou d'autres membres de leur famille;
- la pauvreté au sein des communautés autochtones et le besoin de trouver un emploi pour soi-même et sa famille;
- des étudiantes et étudiants et/ou des parents mal informés quant aux options relatives aux ÉPS;
- le faible statut socioéconomique des parents autochtones, qui est associé à de moins bons niveaux de scolarité;
- des inquiétudes quant à la disponibilité d'emplois, au sein des communautés autochtones rurales et éloignées, qui correspondent au niveau d'éducation postsecondaire atteint ou désiré (c'est-à-dire le manque de rendement sur l'investissement réalisé dans les études);
- des problèmes personnels tels que la toxicomanie;
- le manque d'habiletés à la vie quotidienne, d'estime de soi ou de confiance en soi;
- des problèmes liés à la langue tels que le niveau d'habileté de l'étudiante ou étudiant à communiquer dans la langue non autochtone d'enseignement ou les ressources limitées dont disposent les communautés afin de développer les ressources en langue autochtone nécessaires pour éduquer les élèves dans leur propre langue;

- le manque, en général, d'enseignantes et enseignants et d'institutrices et instituteurs autochtones ou qualifiés;
- le manque de contenu et de perspectives autochtones dans le programme d'études postsecondaire.

Remarque : Aucun des documents consultés ne s'est penché sur la relation qui pourrait exister entre les taux élevés de handicaps au sein de la population autochtone et l'accès aux ÉPS.

### **Attitudes et attentes**

Parmi les facteurs qui ont été parfois mentionnés comme constituant des défis, mais pour lesquels les évidences se contredisent, se trouvent les attitudes et les attentes relatives aux ÉPS. Certaines études ont montré que les attentes quant au suivi d'ÉPS sont les mêmes pour les Autochtones et les non-Autochtones (EKOS Research Associates Inc., 2005b). Certains étudiants et étudiantes autochtones ont exprimé leur fierté d'être la première personne de leur famille à finir des ÉPS. À l'opposé, certains se sont plaints de subir une certaine forme d'oppression latérale ou d'être perçus comme étant « trop bons pour leur réserve » (Bear Spirit Consulting, 2007), même si cela ne semble pas être mentionné aussi souvent dans la littérature.

### **Points saillants :**

- Le manque d'aide financière offerte individuellement aux étudiantes et étudiants pour leurs ÉPS, le manque général de financement et des finances limitées sont des obstacles importants à l'accès aux ÉPS auxquels font face les Autochtones.
- De faibles taux d'obtention de diplôme, une mauvaise préparation scolaire et le fait de ne pas répondre aux exigences d'admission à l'université sont des obstacles importants à l'inscription aux

ÉPS, et à l'obtention d'un diplôme dans ce cadre, pour les Autochtones. Ce sont probablement les raisons pour lesquelles une forte proportion d'étudiantes et étudiants autochtones sont inscrits dans des cours préparatoires ou de développement professionnel. Le degré inadéquat de financement des écoles primaires et secondaires dans les collectivités des Premières nations ainsi que de tous les établissements postsecondaires autochtones est lié à ces défis.

- Il y a certains autres obstacles qui sont plus courants pour les Autochtones que pour les non-Autochtones tels que le besoin de s'occuper de membres de la famille et d'enfants, la plus grande distance entre la communauté d'origine et le lieu d'enseignement, et le sentiment de séparation qui en résulte, du fait de la plus grande proportion d'Autochtones vivant dans des régions rurales et éloignées, et donc plus loin des établissements d'enseignement postsecondaire.
- Plusieurs autres obstacles sont spécifiques aux personnes autochtones tels que l'impact historique des écoles résidentielles, les politiques d'éducation assimilatrices, le manque de contrôle sur leur propre éducation et les défis auxquels font face les établissements autochtones d'ÉPS. Il y a également le problème de la sécurité culturelle et du racisme que peuvent connaître les Autochtones lorsqu'ils fréquentent des établissements du système d'enseignement postsecondaire régulier. Il y a enfin l'absence, au sein des programmes d'études et des établissements postsecondaires, des styles d'apprentissage traditionnels et des

langues des Autochtones (bien que certains établissements y travaillent), la qualité de la préparation scolaire au sein des écoles des Premières nations et des autres écoles rurales/éloignées, et la façon dont les bandes contrôlent les finances peut influencer l'accès individuel aux ÉPS.

#### 5.4 Approches couronnées de succès

Dans l'ensemble, la littérature ne se concentre pas autant sur les soutiens et les structures qui pourraient aider les personnes autochtones à passer de l'éducation primaire-secondaire à l'éducation postsecondaire que sur ce qui constitue des obstacles à cette transition. De plus, bon nombre des soutiens et structures discutés sont des mécanismes souhaités ou des modèles de pratiques exemplaires qui pourraient être mis en place à l'avenir plutôt que des mécanismes existant déjà. Peu de ces aides et structures sont bien évaluées; la littérature à ce sujet tend plutôt à inclure des témoignages et des évidences anecdotales au sujet de leur efficacité. Tout ceci fait en sorte qu'il est difficile d'évaluer les aides et les structures qui sont les « meilleures » et qui devraient faire l'objet d'une description plus détaillée. En outre, il n'existe pas de terminologie uniforme quant aux programmes variés d'accès et de transition aux populations d'étudiantes et étudiants qu'ils desservent. Pour rédiger ce rapport, l'ensemble de la liste d'articles soulignant les aides et les structures en tout genre a été revu, et celles qui ont fait l'objet d'un plus grand nombre de discussions ont été sélectionnées pour s'y attarder davantage (Alcorn et Levin, 1998; Anaquod, sans date; Secrétariat à l'éducation de l'Assemblée des Premières Nations [APN], 2007; Association des universités et collèges du Canada [AUCC], 2006; Barnhardt, 1991; Bear Spirit Consulting, 2007; CCA, 2008b; CCA, 2009; Coates, 2000; Cooke-Dallin, Rosborough et Underwood, 2000; Corrigan et Robertson,

2004; Farrington et coll., 1999; Comité permanent des affaires autochtones et du développement du Grand Nord de la Chambre des communes, 2007; Hull, 2009; Ignace, R., Ignace, M. B., Layton, Sharma, et Yerbury, 1996; Inuit Tapiriit Kanatami, 2008; Jones, Shanahan, Padure, Lamoureux et Gregor, 2008; Katenis et Chigneto, 2006; Levin et Alcorn, 1999; Conseil national du bien-être social, 2007; Preston, 2008; R.A. Malatest & Associates Ltd., 2004b; R.A. Malatest & Associates Ltd. et Stonechild, 2008; Sloane-Seal et coll., 2003; Spence et White, 2009; Taylor, Friedel et Edge, 2009; Wright, 1998). Ces aides et structures incluent des programmes d'accès et de transition; le contrôle par les Autochtones du développement et de la livraison du programme d'études comme l'illustrent les établissements autochtones d'enseignement postsecondaire; et des programmes de soutien qui offrent de l'aide financière, des conseils, des services de garde d'enfants, des méthodes de gestion de la charge de travail, un service de mentorat, de l'aide pour trouver un emploi, etc. au sein du système primaire-secondaire ou des établissements d'enseignement postsecondaire.

À travers le pays, il existe un certain nombre de programmes de transition pour combler l'écart pour les étudiantes et étudiants autochtones lorsqu'ils sortent de l'école secondaire et qu'ils se dirigent vers des ÉPS (ceci est mentionné, entre autres, par *Alberta Advanced Education* [ministère de l'éducation postsecondaire de l'Alberta], 2006; Alcorn et Levin, 1998; AUCC, 2006; *Human Capital Strategies*, 2005; Ignace et coll., 1996; Levin et Alcorn, 1998). Bien que la nature exacte de ces programmes varie en termes de programmes d'études, de livraison, de durée et de financement, entre autres, il semblerait qu'ils aient principalement été créés pour combler l'écart qui existe depuis des décennies entre les Autochtones et les non-Autochtones relativement à leur niveau d'instruction postsecondaire. Au Manitoba, par

exemple, les programmes Accès sont fondés sur le principe qu'en s'attaquant aux obstacles sociaux, financiers et scolaires associés aux ÉPS, les étudiantes et étudiants désavantagés s'inscriront à des ÉPS qu'ils finiront au même taux que ceux qui ne sont pas désavantagés (Alcorn et Levin, 1998). En reconnaissant que le corps étudiant n'est pas homogène et qu'il requiert divers niveaux et types de soutien, ces programmes donnent une plus grande chance de réussir aux étudiantes et étudiants qui auraient potentiellement été étiquetés, auparavant, comme étant « en échec ». Alcorn et Levin (1998) font remarquer que pour que ces programmes soient acceptés par les établissements d'enseignement postsecondaire, les mythes que l'on trouve autour du concept du succès ont dû être remis en cause. Ainsi, les établissements d'enseignement postsecondaire utilisaient précédemment le nombre d'étudiantes et étudiants qui ne suivaient pas les cours ou qui ne finissaient pas leurs ÉPS comme étant un indicateur de normes rigoureuses pour les bourses d'études. Avec les programmes Accès, cette idée a dû être modifiée de façon à ce que les établissements acceptent le fait que de permettre à plus d'étudiantes et étudiants de finir leurs ÉPS ne revient pas, en soi-même, à abaisser les normes scolaires (Alcorn et Levin, 1998).

Les principes des programmes Accès au Manitoba incluent : un recrutement actif des étudiantes et étudiants qui pourraient autrement se retirer du processus menant à des ÉPS, une sélection des candidates et candidats éventuels ayant besoin des services de ce programme pour réussir, la reconnaissance du fait que ces étudiantes et étudiants ont besoin de soutiens intégrés, la mise à disposition d'un soutien financier (qui a grandement diminué au cours des 10 dernières années), un soutien et une amélioration scolaires et un soutien personnel (Alcorn et Levin, 1998). Il n'y a pas eu beaucoup

d'évaluations officielles des programmes Accès, mais Alcorn et Levin (1998) citent plusieurs auteures et auteurs qui ont mené des études sur leur efficacité. Selon Alcorn et Levin (1998), chacun de ces auteures et auteurs a trouvé que les programmes Accès étaient efficaces et utiles pour aider les étudiantes et étudiants autochtones à accéder à des ÉPS. Il y a très peu de statistiques concernant les programmes de transition au sein de la littérature consultée, et la plupart d'entre elles font référence à des preuves anecdotales d'efficacité. Un certain nombre de répondantes et répondants clés ont parlé de leurs expériences relativement à ces programmes, et quelques-uns d'entre eux ont mentionné qu'ils n'auraient tout simplement pas pu finir leur éducation postsecondaire sans eux.

Le modèle des programmes Accès est en train d'être mis en œuvre dans d'autres instances de tout le pays. Bien que ces programmes ne mènent pas à un titre professionnel en eux-mêmes et bien qu'il n'y ait que des informations limitées sur leur efficacité, ils doivent être considérés comme partie intégrante de la gamme de programmes qui offrent un soutien aux personnes autochtones.

Le contrôle du développement et de la livraison des programmes d'études par les Autochtones est mentionné par de nombreux auteurs et auteures comme contribuant positivement et clairement à la poursuite d'ÉPS par les étudiantes et étudiants autochtones. La présence de plus de personnel autochtone (enseignant et autre), la plus grande participation des aînées et aînés, la livraison de programmes au sein même des communautés autochtones et l'utilisation de modèles d'enseignement plus alignés sur les croyances autochtones se combinent pour créer une atmosphère de travail plus accueillante pour les étudiantes et étudiants autochtones. Supprimer les obstacles qui rendent un environnement étranger semble offrir une aide

émotionnelle et psychologique qui se traduit, à son tour, par une meilleure chance de finir des ÉPS. Par exemple, une répondante ou un répondant clé a parlé du taux d'obtention de diplôme de 91 % et du taux d'emploi de 90 % qu'il a vus dans les récentes années au sein d'un établissement autochtone. Bon nombre d'articles ont présenté des évidences qualitatives sur l'importance d'un plus grand contrôle sur les ÉPS par les Autochtones, où les étudiantes et étudiants décrivaient le sentiment d'autonomisation qu'ils ressentaient en obtenant un diplôme dans un cadre tenant compte de leurs différences culturelles. Un certain nombre de répondantes et répondants clés ont parlé des changements positifs qu'ils ont vus de leurs propres yeux chez les étudiantes et étudiants qui pouvaient étudier dans un cadre postsecondaire contrôlé par des personnes autochtones.

Ceci dit, les répondantes et répondants clés, en particulier, ont mentionné le fait qu'incorporer le contrôle du développement et de la livraison des programmes d'études par des Autochtones au sein d'établissements réguliers présentait souvent un défi. Dans certains cas, le personnel enseignant non autochtone avait des problèmes à comprendre le type d'enseignement qui avait lieu et comment cet enseignement pouvait être équivalent au leur. Il y a des questions sur la façon dont les aînées et aînés devraient recevoir des titres de compétences, et on se demande même s'ils ont besoin de recevoir des titres de compétences ou d'être diplômés comme on l'entend dans le système régulier. Les auteures et auteurs se sont aussi demandé comment les étudiantes et étudiants non autochtones réagissaient à des cours contrôlés par des Autochtones, et quels étaient les défis relevant du racisme et de l'ignorance auxquels faisaient face les étudiantes et étudiants autochtones et non autochtones en salle de classe. Le contrôle du développement et de la livraison des programmes d'études par les Autochtones

dans le cadre des ÉPS n'est pas simple; c'est un processus en constante évolution.

Les *Indigenous Institutes of Higher Learning (IIHL)* (établissements autochtones d'enseignement postsecondaire) peuvent représenter ce qu'il y a de mieux en termes de contrôle sur le développement et la livraison des programmes d'études par les Autochtones au niveau postsecondaire. Ces établissements ont été conçus et sont gouvernés et gérés par les Autochtones; ils font appel à des programmes d'études tenant compte de leur culture et ils offrent des environnements au sein desquels les étudiantes et étudiants autochtones se sentent soutenus. Beaucoup de ces établissements offrent des programmes pour aider les étudiantes et étudiants à combler l'écart entre l'éducation secondaire et l'éducation postsecondaire, ainsi que des programmes menant à des certificats ou diplômes qui doivent tous être offerts dans le cadre de partenariats avec des établissements réguliers (sauf pour la *First Nations University of Canada – FNUC* [Université des Premières nations du Canada]) (Barnhardt, 1991; Katenies et Chigneto, 2006). Ces établissements ont été créés alors que les Autochtones « s'inquiétaient de plus en plus au sujet du maintien des connaissances, des cultures et des traditions autochtones au sein de l'éducation » (Katenies et Chigneto, 2006, p. 17) [traduction libre].

À titre d'exemple de programmation autochtone, une répondante ou un répondant clé a décrit le « style en mode intense » utilisé dans son établissement. Avec ce style d'enseignement, le temps passé en classe était concentré en des blocs d'une semaine, de 9 heures à 17 heures chaque jour, après quoi les étudiantes et étudiants travaillaient en dehors de la classe sur les travaux demandés ou dans le cadre d'expériences en milieu de travail pendant une période allant de quatre à cinq semaines. Durant ce temps hors de la classe, les étudiantes et étudiants avaient

besoin de soutien à la fois scolaire et social. Ce style d'enseignement a été créé pour mieux servir les adultes dans la mesure où il donne aux étudiantes et étudiants la chance de rester dans leurs communautés d'origine tout en suivant des ÉPS. D'autre part, ce type de livraison de programme a permis à l'établissement d'offrir des programmes à l'échelle de toute la province, ainsi que sur le plan international.

Dans le cadre d'un sondage auprès de 13 établissements autochtones d'enseignement postsecondaire, les répondantes et répondants ont commenté l'aspect unique de ces organisations, les soutiens qu'elles offrent aux étudiantes et étudiants, la proportion de personnel autochtone, l'approche inclusive des gestionnaires ainsi que les problèmes que ces établissements connaissent sur le plan des ressources et des capacités. Un problème clé pour ces établissements tient au fait qu'ils ne peuvent pas délivrer de diplôme universitaire à leurs étudiantes et étudiants à moins qu'ils ne le fassent en partenariat avec des universités régulières accréditées, ce qui crée une relation paternaliste entre les établissements réguliers et les établissements autochtones.

Tous ces établissements autochtones d'enseignement postsecondaire semblent ressentir le besoin d'être davantage reconnus par le gouvernement fédéral et de recevoir une garantie de financement adéquat et/ou un financement adéquat sur plusieurs années pour que leur réussite se poursuive. L'Université des Premières nations du Canada est le seul établissement à bénéficier actuellement d'un accord de financement sur plusieurs années dans le cadre du Programme d'aide aux étudiants indiens (PAEI) d'Affaires indiennes et du Nord Canada (AINC); pourtant, le PAEI ne fournit que 29 % de l'ensemble du budget de l'Université des Premières nations du Canada (Katenies et Chigneto, 2006). Un des répondants et répondantes clés a mentionné

que les établissements autochtones d'enseignement postsecondaire constituent une solution de rechange viable à « l'économie du tabac » et au chômage élevé qui peuvent peser lourd sur les communautés des Premières nations. Elle ou il a également précisé qu'étant donné qu'au moins un des ces établissements génère un flux de trésorerie annuel de 6 millions de dollars, le gouvernement fédéral devrait considérer ces établissements comme des poumons économiques et les supporter davantage.

Alors que les auteures et auteurs et répondantes et répondants clés mettent en valeur les aspects positifs de ces établissements autochtones d'enseignement postsecondaire, il existe peu d'études quantitatives ou évaluatives sur l'inscription et les taux d'obtention de diplôme des étudiantes et étudiants autochtones dans ces établissements. Comme l'a expliqué l'un des répondants ou répondantes clés, le « succès » de ces établissements ne se limite pas à de simples chiffres. Ces derniers ne nous révèlent qu'une partie de l'histoire et ne décrivent qu'une partie de l'expérience éducative. Ceci dit, au moins un des établissements revus a mis en place un solide système d'indicateurs qui comporte un dossier pour chaque étudiante et étudiant faisant une demande d'admission et pour chaque étudiante et étudiant accepté et qui indique où ils en sont dans leur parcours scolaire.

Dans un exemple, Katenies et Chigneto (2006) font référence à des données tirées de l'*Aboriginal Institutes' Consortium* (consortium des instituts autochtones) (2005) qui font état d'une « augmentation de 92 % du nombre d'inscriptions sur une période de cinq ans » et d'un taux de réussite compris entre 80 et 90 %, et mentionnent que ces données reflètent celles des autres établissements autochtones d'enseignement postsecondaire d'Amérique du Nord. Bien que ceci soit encourageant, les

données et la façon dont elles sont documentées sont limitées et la définition du terme « succès » n'est pas claire.

La littérature inclut plusieurs mentions de programmes de soutien qui offrent de l'aide financière, des conseils, des services de garde d'enfants, des méthodes de gestion de la charge de travail, un service de mentorat, de l'aide pour trouver un emploi et d'autres types d'aide. Il semblerait que ces programmes soient offerts sous de nombreuses formes et par l'intermédiaire des communautés, des écoles primaires et secondaires, ou des établissements d'enseignement postsecondaire, et qu'ils puissent être gérés par des pairs, des mentors, des aînées et aînés, des conseillères et conseillers, ou de façon ad hoc par le biais des personnes chargées des admissions, entre autres.

Le Programme d'aide préscolaire aux Autochtones des réserves, qui est offert dès le début du cursus scolaire, est unique en son genre et est considéré comme étant une pratique exemplaire (AUCC, 2006; Corrigan et Robertson, 2004; Conseil national du bien-être social, 2007). Il a été conçu pour préparer les jeunes enfants des Premières nations (âgés de trois à cinq ans) à leurs années à l'école primaire et secondaire, et au-delà, en tenant compte de leurs besoins émotionnels, sociaux, de santé, nutritionnels et psychologiques. Cette initiative encourage le développement de projets basés dans les communautés des Premières nations et contrôlés par ces dernières, projets qui aident à l'acquisition de compétences parentales, améliorent les relations familiales et favorisent le développement émotionnel et social des enfants et de leurs parents pour qu'ils deviennent plus confiants. Les chercheuses et chercheurs ont trouvé que, dans l'ensemble, les enfants qui prennent part à ce programme ont près de 40 % moins de risque de refaire une même année scolaire dans les années qui

suivent la fin du programme (Conseil national du bien-être social, 2007).

Lorsque les programmes de soutien pour les enfants de plus de cinq ans sont gérés par les écoles primaires et secondaires, leurs principales composantes incluent l'orientation professionnelle, la planification en vue d'une admission aux ÉPS, une plus grande sensibilisation au sujet des options en matière d'ÉPS, ainsi que des stratégies de financement. Les aînées et aînés y participent souvent et, dans le cas des meilleures pratiques, les parents des élèves le font également (Jones et coll., 2008; R.A. Malatest & Associates, 2004a).

#### **Points saillants :**

- Les programmes Accès sont un exemple de programmation qui aide les Autochtones à passer du système d'enseignement primaire-secondaire au système d'enseignement postsecondaire.
- Les établissements autochtones d'enseignement postsecondaire offrent une solution de rechange qui tient compte des différences culturelles et qui est axée sur les Autochtones. Ils font toutefois face à plusieurs défis tels qu'un financement inadéquat et un manque d'indépendance.
- D'autres types de programmes peuvent aider les Autochtones dès leurs plus jeunes années à l'école, tels que le Programme d'aide préscolaire aux Autochtones des réserves. Ces programmes visent à préparer les plus jeunes enfants à leurs années scolaires et à aider leurs parents à acquérir des compétences parentales.

### 5.5 Problèmes de financement

Le besoin de financement est un thème qui a été retrouvé dans toute la littérature consultée. Un financement adéquat est essentiel pour mettre en place les soutiens et les mesures visant à faire tomber les obstacles au passage des Autochtones entre l'éducation primaire-secondaire et l'éducation postsecondaire, ainsi que bon nombre des maintes options stratégiques qui seront présentées plus loin dans ce rapport. Étant donné l'incidence évidente des problèmes de financement – non seulement pour l'ÉPS, mais également pour l'éducation primaire et secondaire, les personnes des Premières nations vivant dans les réserves, les Autochtones, certains programmes et établissements ainsi que les gouvernements fédéral et provinciaux –, ces problèmes sont examinés dans la présente section.

Avant de parler des problèmes entourant le financement de l'éducation postsecondaire, il est important de se pencher sur les problèmes de financement liés à l'éducation du peuple des Premières nations vivant dans des réserves. Selon le recensement de 2006, 43,1 % des personnes des Premières nations vivaient dans des réserves, mais elles ne fréquentaient pas toutes des écoles hors des réserves. L'éducation est un continuum; en conséquence, les problèmes pouvant résulter d'un sous-financement des écoles primaires et secondaires peuvent aussi jouer un rôle dans la préparation scolaire des élèves des Premières nations en vue de leur passage à des ÉPS (R.A. Malatest & Associates, 2004a; Mendelson, 2008). Bien que le financement fourni par l'AINC s'applique aux élèves des Premières nations fréquentant une école administrée par une bande dans une réserve ou une école provinciale hors des réserves, les recherches ont constamment montré que les écoles primaires et secondaires des réserves des Premières nations sont sous-financées, qu'elles

manquent de ressources et que la qualité de l'enseignement qui y est donné est souvent inférieure à ce qu'elle devrait être pour bien préparer les élèves à suivre des ÉPS (Bear Spirit Consulting, 2007; R.A. Malatest & Associates, 2008). Lorsqu'ils obtiennent leur diplôme de fin d'études secondaires dans une école située sur une réserve, les individus des Premières nations ont eux-mêmes le sentiment constant d'avoir deux ans de retard par rapport aux élèves non autochtones qui sortent des écoles provinciales (EKOS Research Associates Inc., 2005b).

Bien que l'AINC vise le principe de « comparabilité » pour le financement des écoles primaires et secondaires administrées par les bandes, principe selon lequel les écoles des Premières nations recevraient d'AINC une enveloppe de financement comparable à celle des écoles primaires et secondaires gérées par les provinces, ceci ne s'est jamais concrétisé. De plus, l'AINC ne sait pas de façon certaine à quel point il parviendra à concrétiser ce principe puisqu'aucune donnée n'est recueillie pour comparer les niveaux de financement des écoles primaires et secondaires provinciales et ceux des écoles primaires et secondaires des réserves. L'AINC n'a aussi pas pris en compte l'éloignement de certaines communautés des Premières nations dans sa structure de financement des écoles primaires et secondaires. Par ailleurs, plusieurs provinces ont augmenté leurs budgets, depuis quelque temps déjà, au-delà du plafond de 2 % que l'AINC avait imposé sur ses dépenses liées à l'éducation, ce qui fait en sorte que les niveaux de financement d'AINC ont peu de chance d'être identiques à ceux des provinces, à moins que cela n'arrive par hasard (Mendelson, 2008). Selon le Secrétariat à l'éducation de l'APN (2006), en 2004-2005, il y avait un écart de financement de près de 2 000 \$ par élève entre ceux des Premières nations qui vivent dans une réserve et fréquentent une école des Premières nations, et ceux qui habitent dans

une réserve et fréquentent une école provinciale. Par ailleurs, le financement par élève a augmenté à un rythme plus rapide dans les écoles provinciales (34 %) que dans les écoles des Premières nations (8 %) entre 1996 et 2005, ce qui a amplifié l'écart du financement par élève entre les élèves des Premières nations qui fréquentent une école des Premières nations et ceux qui fréquentent une école provinciale; il est passé de 5 % à 30 %. Les répondantes et répondants clés ont parlé de consultations auprès de responsables officiels d'AINC afin de mettre en évidence cette disparité et de demander des fonds supplémentaires, à la suite desquelles ils ont réalisé qu'il n'y avait que très peu de volonté politique de mettre en application le principe de « comparabilité ».

D'autre part, il n'y a pas de mécanisme d'obligation de rendre des comptes pour les écoles des Premières nations autres que les inspections occasionnelles par les représentantes et représentants officiels d'AINC. Il n'y a pas d'équivalent aux conseils scolaires ou même aux systèmes d'éducation provinciaux et territoriaux qui peuvent, entre autres, assurer la mise en application de normes et examiner la qualité des bâtiments, les matériaux et les titres professionnels d'enseignement (Bear Spirit Consulting, 2007). Les répondantes et répondants clés ont mentionné les bâtiments en ruine au sein desquels les élèves du primaire et du secondaire des Premières nations doivent étudier, le manque d'enseignantes et enseignants certifiés pour les écoles et le manque de ressources, ce qui fait que certains cours sont offerts et d'autres pas (par exemple, le cours de sciences avancé ne pouvait pas être offert dans une communauté parce que, même s'il y avait un laboratoire, il ne disposait pas des fournitures nécessaires). Les répondantes et répondants clés, ainsi que les chercheuses et chercheurs, ont aussi mentionné le besoin de mettre en place un mécanisme global qui

incorporerait un certain niveau de reddition des comptes, de manière à ce que les normes éducatives des écoles des réserves puissent être rehaussées et atteindre celles des écoles provinciales (Mendelson, 2008; Taylor et Steinhauer, 2008).

Le manque d'argent est l'un des plus grands obstacles à surmonter pour les personnes autochtones considérant une formation postsecondaire. Bien que cela ne soit pas une surprise pour la majorité des étudiantes et étudiants suivant ou voulant suivre des ÉPS, qu'ils soient autochtones ou non, les Autochtones font toutefois face à un effet multiplicatif relativement à ce problème. Ils ont non seulement besoin d'argent pour suivre des ÉPS mais, souvent, ils ne savent pas où trouver cet argent, et ils ne pensent pas à se renseigner ailleurs qu'au niveau de leur bande. En fait, quelques auteures et auteurs ont trouvé que bien que le financement offert par les bandes soit souvent considéré comme une occasion à saisir par les étudiantes et étudiants potentiels, le processus à suivre pour obtenir cet argent est souvent perçu comme étant compliqué au point où il devient dissuasif (R.A. Malatest & Associates et Stonechild, 2008).

Les personnes autochtones font aussi face à certains obstacles évidents lorsqu'il s'agit de pouvoir économiser en vue de leurs ÉPS. En fait, 29 % des jeunes et 59 % des adultes ont déclaré, dans le cadre d'un sondage réalisé en 2005 auprès de personnes vivant dans une réserve des Premières nations, qu'il n'était vraiment pas réaliste de s'attendre à ce que des ménages à faible revenu, gagnant moins de 35 000 \$ par an, puissent économiser en vue de financer les ÉPS d'un enfant. À titre de comparaison, 50 % des parents de la population générale pensaient aussi que cela n'était pas réaliste. Par ailleurs, même si 58 % des répondantes et répondants des Premières nations pensaient que c'était au gouvernement que revenait la plus grande responsabilité

financière envers les ÉPS, 44 % des jeunes et 46 % des adultes étaient prêts à contracter un prêt étudiant auprès du gouvernement si les programmes gouvernementaux aidant les jeunes des Premières nations à financer leurs ÉPS n'étaient pas adéquats. Lorsqu'il s'agissait de contracter un prêt étudiant, le fait de ne pas être certain de finir ses études postsecondaires et de trouver un emploi plus tard était dissuasif (EKOS Research Associates Inc., 2005b).

Le problème du financement des ÉPS est assorti d'autres complexités qui devraient être prises en compte : le fait que les étudiantes et étudiants autochtones aient besoin de plus d'argent que les autres étudiantes et étudiants pour voyager entre leur établissement d'enseignement et leur réserve rurale ou éloignée pour des visites ou entre les sessions, et la nécessité de déménager l'ensemble de la famille des étudiantes et étudiants autochtones, qui comprend souvent des personnes à charge, vers l'endroit où se trouve l'école. Ces réalités quotidiennes exigent plus d'argent pour des dépenses telles que la garde d'enfants et le transport que ce dont ont besoin les étudiantes et étudiants non autochtones (EKOS Research Associates Inc., 2005a, 2005b; R.A. Malatest & Associates, 2004a).

Les problèmes de financement jouent également un rôle dans le succès des programmes d'accès et des autres programmes de transition qui sont offerts dans les réserves, au sein des communautés hors des réserves et dans les établissements, entre autres. Ces programmes sont souvent décrits comme constituant « d'importants ponts » pour les étudiantes et étudiants autochtones qui ne pourraient pas autrement suivre des ÉPS. Toutefois, comme cela a déjà été souligné, un manque de financement ou un financement inadéquat réduit la gamme ainsi que le niveau de services que ces programmes sont en mesure d'offrir.

Beaucoup d'études ont été menées exclusivement au sujet du financement des établissements autochtones d'enseignement postsecondaire (entre autres, par *Aboriginal Institutes' Consortium* [consortium des instituts autochtones], 2005; *Alberta Advanced Education* [ministère de l'éducation postsecondaire de l'Alberta], 2006; AUCC, 2006). La théorie qui soutient le contrôle des établissements par les Autochtones est basée sur le fait que ces derniers développent et offrent des programmes selon le principe que l'éducation postsecondaire est un droit issu de traités pour les peuples autochtones, et qu'elle devrait être contrôlée par les Autochtones. Les programmes ainsi développés combinent des compétences et savoirs techniques et académiques avec les valeurs, les traditions, l'histoire et les modes d'apprentissage autochtones dans des domaines tels que les affaires et le développement communautaire, les études autochtones et des Premières nations, les ressources naturelles et l'environnement ainsi que l'éducation de la petite enfance et les soins des enfants. Dans le cadre du régime de financement actuel, la majorité des établissements autochtones d'enseignement postsecondaire, qui ne sont pas financés par des subventions d'exploitation provinciales et territoriales, doivent former des partenariats avec des établissements réguliers pour que leurs étudiantes et étudiants puissent obtenir des diplômes d'ÉPS approuvés aux termes d'une loi. Ces établissements veulent être reconnus par les gouvernements provinciaux et territoriaux ou désirent qu'un processus d'articulation plus efficace soit mis en place entre les deux types d'établissement. Comme l'a dit l'un des répondants ou répondantes clés : « Nos établissements sont réellement l'expression de notre autodétermination » [traduction libre]. En tant que tels, les établissements autochtones perçoivent la nécessité de s'associer avec des établissements réguliers comme étant

l'expression d'un manque de respect de la part des gouvernements provinciaux et fédéral.

Le financement direct des établissements autochtones d'enseignement postsecondaire provient de quatre principales sources : les subventions d'exploitation/financements de base, les droits de scolarité, les programmes des gouvernements provinciaux et territoriaux, et les bandes des Premières nations. Les défis liés au financement tiennent au fait que les programmes de financement autochtones provinciaux et territoriaux, le PAEI d'AINC et le Programme de soutien aux étudiants du niveau postsecondaire (PSENP) ne fournissent pas suffisamment de fonds aux programmes et ne financent pas suffisamment les étudiantes et étudiants (voir ci-dessous pour plus de détails sur ces programmes). Par ailleurs, les établissements autochtones ne peuvent accéder qu'à un nombre limité de sources de financement parce qu'ils ne reçoivent pas de financement *de base* de la part des gouvernements provinciaux (sauf le *Nicola Valley Institute of Technology* [institut de technologie de Nicola Valley] en Colombie-Britannique). Par ailleurs, les financements de projets n'ont qu'un impact limité sur les approches à long terme et durables relatives à la programmation et à la planification.

Les fonds disponibles auprès de Ressources humaines et Développement des compétences Canada au moyen de la Stratégie de développement des ressources humaines autochtones (SDRHA) et le financement reçu par les provinces et les territoires dans le cadre des ententes sur le développement du marché du travail présentent des limites. La plupart du financement mis à la disposition des individus est lié à l'admissibilité aux prestations d'assurance-emploi, qui est limitée dans les régions rurales et éloignées affichant des taux de chômage élevés. Bon nombre d'apprenantes et apprenants autochtones doivent consacrer beaucoup de temps à améliorer leur éducation

de base (en tant qu'adultes), à acquérir des compétences essentielles et en littératie, ou à acquérir une équivalence à un diplôme du secondaire, ce qui peut ne pas faire partie des critères d'admissibilité associés au programme.

L'AINC finance l'éducation des Indiennes et Indiens inscrits ainsi que celle des étudiantes et étudiants inuits principalement à l'aide d'un programme cadre, son Programme d'enseignement postsecondaire. Celui-ci permet à une partie des étudiantes et étudiants inuits et des Premières nations d'accéder à des ÉPS selon le principe que les investissements ainsi réalisés mèneront à une plus grande participation aux ÉPS, à de meilleurs taux d'obtention de diplôme du secondaire et, en fin de compte, à de meilleurs taux d'emploi pour les membres des Premières nations et les personnes inuites. Le Programme d'enseignement postsecondaire est composé de trois sous-programmes : le PAEI et le PSENP qui ont été mentionnés plus tôt, ainsi que le Programme préparatoire à l'entrée au collège et à l'université (PPECU). Le PSENP et le PPECU fournissent directement de l'argent aux étudiantes et étudiants, alors que le PAEI finance les établissements qui développent et livrent des programmes d'ÉPS spécifiquement conçus pour les étudiantes et étudiants des Premières nations et inuits (Comité permanent des affaires autochtones et du développement du Grand Nord de la Chambre des communes, 2007; R.A. Malatest & Associates, 2005).

Comme cela l'a été mentionné par plusieurs répondantes et répondants clés, il est important de se souvenir de la perspective qu'ont les peuples des Premières nations relativement au financement de l'éducation. Pour eux, ce type de financement entre dans le cadre des droits qui ont été négociés avec le gouvernement fédéral il y a de nombreuses années – il s'agit d'un droit, et non pas d'un privilège ou d'un cadeau. Le Comité permanent des affaires autochtones et du développement

du Grand Nord de la Chambre des communes (2007), dans son rapport intitulé *Notre priorité la plus haute*, a soulevé la question suivante : alors que le gouvernement fédéral pense que le financement de l'éducation primaire et secondaire des membres des Premières nations est inclus dans la *Loi sur les Indiens* et relève de sa propre responsabilité, les membres des Premières nations ne pensent pas que le financement se limite seulement à ces niveaux d'éducation. Cette opinion, selon laquelle le gouvernement fédéral est responsable de l'éducation des Premières nations jusqu'à la fin des ÉPS, influence le point de vue des Premières nations relativement au financement en provenance d'AINC et au financement par le biais des conseils de bande, ainsi que leurs perspectives quant au fait de contracter des prêts étudiants. En fait, des recherches sur l'attitude des jeunes des Premières nations à l'égard du financement soulignent la résistance de ces derniers à emprunter de l'argent même si, souvent, elles ne révèlent pas que les Autochtones considèrent les ÉPS comme étant un droit fondamental. Dans le cadre des recherches menées par EKOS Research Associates Inc. (2005a), un des principaux obstacles, que rencontraient les jeunes des Premières nations vivant dans des réserves lorsqu'ils voulaient suivre des ÉPS, tenait à devoir attendre un financement de la part de leur bande ce qui, par conséquent, génèrait de l'hésitation à contracter un prêt étudiant, et cela à travers tout le pays. Une analyse des données d'une enquête portant sur l'accès aux prêts étudiants a montré que 21,6 % des étudiantes et étudiants autochtones avaient contracté un prêt étudiant auprès du gouvernement, alors que 32,6 % de tous les étudiants et étudiantes l'avaient fait, et que les étudiantes et étudiants autochtones prenaient plus avantage des bourses (Junor et Usher, 2004). Dans le cadre de la même recherche, et plus particulièrement au sujet des obstacles spécifiques au suivi d'ÉPS, 53 % des jeunes ont cité un financement inadéquat comme étant

l'obstacle le plus important à la poursuite d'ÉPS, plus important que les trois autres obstacles testés (qui étaient : ne pas être prêt d'un point de vue scolaire, ne pas se sentir bienvenu sur le campus et l'absence d'emplois dans la communauté).

Le PSENP et le PPECU représentent 92 % du financement offert dans le cadre du Programme d'enseignement postsecondaire. Ces deux programmes aident à financer les droits de scolarité (notamment les frais d'inscription, les droits de scolarité et le coût des livres et des matériaux), le transport pour les étudiantes et étudiants qui quittent leur communauté d'origine afin de leur permettre, à eux et aux personnes qu'ils ont à leur charge, de rentrer à la maison une fois par semestre, et les frais de subsistance pour les étudiantes et étudiants à plein temps (incluant les coûts liés à la nourriture, au logement, au transport et aux services de garde d'enfants) (AINC, 2008).

Les fonds du PSENP sont remis aux bureaux régionaux d'AINC qui ont leur propre procédure pour déterminer la proportion du financement de base à allouer aux ÉPS. Les régions ont aussi des ententes de financement établies avec les Premières nations qui spécifient le montant et le moment des paiements dans le cadre de ces programmes. L'argent est ensuite reçu par les communautés des Premières nations qui peuvent le distribuer selon leurs propres procédures. Du fait de la quantité limitée de fonds affectés par les bureaux régionaux d'AINC aux collectivités au titre de l'éducation postsecondaire et des autres pressions sur les fonds de l'éducation postsecondaire au niveau local, seule une partie des étudiantes et étudiants admissibles reçoivent de l'argent.

Les fonds accordés dans le cadre du PSENP sont fournis pour une partie des étudiantes et étudiants des Premières nations et inuits qui vivent au Canada, qui ont été acceptés par un établissement d'enseignement postsecondaire admissible (c'est-à-dire un établissement qui

remet des diplômes d'ÉPS reconnus par la province ou le territoire) ou à un programme universitaire ou collégial, et qui s'inscrivent et maintiennent un niveau scolaire satisfaisant dans le cadre du programme suivi. Les étudiantes et étudiants métis n'ont pas accès à cette source de financement en tant que telle et doivent avoir recours aux mêmes moyens que les étudiantes et étudiants non autochtones pour financer leurs ÉPS. Dans le cadre des modalités du programme, seuls les étudiantes et étudiants inuits vivant ailleurs que dans les Territoires du Nord-Ouest et du Nunavut sont admissibles à ce programme de financement. En 2006, les étudiantes et étudiants inuits représentaient presque 1 % du nombre total d'étudiantes et étudiants recevant des fonds; selon les répondantes et répondants clés, cette proportion est restée la même jusqu'à présent.

L'enveloppe de financement du PSENP et du PPECU a augmenté d'environ 6 % entre 2002-2003 et 2006-2007. Au cours de cette période de temps, les frais de scolarité ont grimpé de 21 %, et l'indice des prix à la consommation du Canada a augmenté de 12 %. À titre de comparaison, les fonds disponibles dans le cadre du Programme canadien de prêts aux étudiants ont augmenté de 19 % au cours de la même période de temps (AINC, 2008). Ainsi, les fonds disponibles par l'intermédiaire du PSENP et du PPECU ont effectivement chuté en valeur réelle. Le nombre d'étudiantes et étudiants recevant un soutien financier a diminué : il est passé de 23 744 à 22 278 au cours de la même période de temps, ce qui correspond à une baisse de 6 % (AINC, 2008).

En outre, le financement varie d'une instance à l'autre : l'Ontario et la Colombie-Britannique soutiennent le plus grand nombre d'étudiantes et étudiants autochtones par habitant, et le Yukon et les Territoires du Nord-Ouest en soutiennent le moins. Entre 2005 et 2006, le nombre d'étudiantes et étudiants autochtones

a aidés par chaque instance a diminué, sauf dans les provinces de l'Atlantique.

Même si le financement offert par le PSENP et le PPECU augmente, les frais de scolarité augmentent aussi, tout comme le nombre d'étudiantes et étudiants des Premières nations et inuits en âge de suivre des ÉPS (âgés de 20 à 24 ans) augmente (ils étaient 49 285 en 2006 et il est prévu qu'ils soient 62 640 en 2010) (AINC, 2008). L'APN (Waslander, 2007) a indiqué que 10 589 étudiantes et étudiants se sont vu refuser une aide financière entre 2001 et 2006. On a estimé que ce nombre allait augmenter de 2 858 autres personnes en 2007 (AINC, 2008; Waslander, 2007). En outre, des recherches antérieures sur le Programme d'enseignement postsecondaire ont permis de déterminer que les étudiantes et étudiants retardaient leur éducation à cause d'un manque de fonds. L'on a également observé que les niveaux de financement du Programme d'enseignement postsecondaire sont inférieurs à ceux du Programme canadien de prêts aux étudiants (AINC, 2008).

Les niveaux de financement du PSENP et du PPECU présentent un autre défi de taille : celui des restrictions temporelles associées aux périodes de financement. Par exemple, dans le cadre du PPECU, des fonds sont mis à la disposition de chaque étudiante et étudiant pendant un an, ce qui n'est pas assez de temps pour couvrir les cours prérequis ou les programmes de transition en plus des cours menant à l'obtention d'un diplôme (AINC, 2008).

Le *Rapport de la vérificatrice générale du Canada à la Chambre des communes* de 2004 (Bureau du vérificateur général du Canada, 2004) révèle lui aussi certaines préoccupations au chapitre de l'éducation postsecondaire des Autochtones. Il précise que qu'AINC éprouve lui-même de la difficulté à administrer efficacement les programmes postsecondaires et mentionne « l'ambiguïté

des rôles et des responsabilités du Ministère, la possibilité d'iniquités dans l'affectation des fonds, des résultats attendus mal définis, une information limitée sur le Programme et le rendement, et des divergences dans l'information fournie au Conseil du Trésor » (section 5.65). Le rapport signale également que le ministère ne semblait pas utiliser l'information reçue des Premières nations pour surveiller la mise en œuvre du programme : « [AINC] ne compare pas les dépenses du Programme et le nombre d'étudiants aidés afin de vérifier s'il y a une corrélation entre les deux. Il n'utilise pas non plus l'information sur les étudiants et les programmes d'études pour s'assurer que seuls les étudiants admissibles inscrits à des cours admissibles reçoivent des fonds. [...] le Ministère ne fait pas la collecte d'information sur le montant d'aide financière obtenu par chaque étudiant, ni sur le nombre d'étudiants admissibles qui ne reçoivent pas d'aide » [section 5.78]. Ces révélations suggèrent qu'AINC n'a pas conscience, par exemple, du nombre d'étudiantes et étudiants admissibles qui ne reçoivent pas d'aide. On en conclut donc que la planification par AINC du financement pour les années à venir est déficiente (Comité permanent des affaires autochtones et du développement du Grand Nord de la Chambre des communes, 2007).

Le PSENP et le PPECU présentent d'autres défis : les augmentations des dépenses sont plafonnées à 2 % pour l'ensemble du PSENP; les aides financières fournies aux étudiantes et étudiants ne reflètent pas les coûts réels liés à leur éducation et aux personnes à charge qui souvent les accompagnent; les frais de subsistance ne sont pas adéquatement couverts par le PSENP et le PPECU; et les « Indiens et Indiennes du projet de loi C-31 » (les personnes qui ont obtenu le statut d'Indiennes et Indiens inscrits lorsque la *Loi sur les Indiens* a été modifiée en 1985) (R.A. Malatest & Associates, 2004a) entretiennent peu de relations avec leurs bandes, ce qui fait

en sorte qu'ils ont moins de chance d'obtenir des fonds par leur intermédiaire. D'autre part, les étudiantes et étudiants qui décrochent d'un programme d'ÉPS peuvent avoir plus de difficulté à obtenir ultérieurement de l'argent auprès des conseils de bande, et certains étudiants et étudiantes disent que l'allocation des fonds par les bandes relève davantage du népotisme que du mérite (Bear Spirit Consulting, 2007; EKOS Research Associates Inc., 2005b; R.A. Malatest & Associates, 2004a).

La composante du PAEI du budget du Programme d'enseignement postsecondaire d'AINC est utilisée pour financer les organisations et les établissements dédiés à l'éducation. AINC se donne une enveloppe de financement annuelle pour le PAEI qui correspond, au maximum, à 12 % du budget total de son Programme d'enseignement postsecondaire. Le financement offert dans le cadre du PAEI peut être accordé aux établissements d'enseignement postsecondaire, aux établissements autochtones d'enseignement postsecondaire (qui entretiennent une relation avec une université régulière leur permettant d'accréditer leurs programmes au travers de cette dernière), aux organisations indiennes dédiées à l'éducation (il peut s'agir d'un conseil de bande, d'un conseil tribal, d'un conseil des chefs de district ou d'une autorité établie/juridiquement constituée par ces conseils et reconnue par AINC), et à l'Université des Premières nations du Canada. Chose intéressante, alors que les dépenses du Programme d'enseignement postsecondaire ont augmenté de 6 % entre 2002-2003 et 2006-2007, le PAEI a seulement augmenté de 1,5 % pendant la même période de temps (APN, 2008; AINC, 2008).

Un des défis associés au PAEI tient au fait que, parce qu'il est optionnel, la plupart des bureaux régionaux d'AINC allouent moins que les 12 % maximaux du budget au PAEI afin de maximiser

le nombre total d'étudiantes et étudiants pouvant recevoir une aide financière par l'intermédiaire du Programme d'enseignement postsecondaire. En fait, AINC (2008) a déclaré que le financement moyen offert par l'intermédiaire du PAEI n'a pas dépassé 6 % des dépenses totales du Programme d'enseignement postsecondaire au cours de plusieurs des années précédentes.

La perception d'un manque d'obligation de rendre des comptes dans le cadre du PAEI et du PSENP, attribuable peut-être au manque perçu de déclaration standardisée, devrait être reconnue comme problématique et solutionnée. La *Vérification du Programme d'enseignement postsecondaire* (AINC, 2009) éclaire cette question en précisant comment les fonds sont transférés aux Premières nations par l'entremise de divers instruments de financement par bloc. Ce document explique comment les Premières nations sont tenues de remplir les formulaires exhaustifs d'AINC, en plus de soumettre des états financiers annuels vérifiés, faute de quoi, elles deviennent inadmissibles au soutien financier l'année suivante.

Il existe d'autres défis, dont la non-admissibilité des établissements d'enseignement postsecondaire des territoires au financement à cause des ententes provinciales en vigueur qui entrent en concurrence avec les ententes dans les territoires, de même que l'accès par les universités régulières au financement relevant du PAEI pour des programmes qui figurent sous leur mandat, ce qui diminue la quantité de fonds disponibles pour les établissements autochtones d'enseignement postsecondaire sous-financés.

#### **Points saillants :**

- Le financement pose problème à tous les niveaux de scolarité des personnes autochtones, surtout pour les membres des Premières nations (et, dans une

certaine mesure, pour les Inuites et Inuits) qui perçoivent le financement de l'éducation postsecondaire comme étant un droit issu de traités.

- Les membres des Premières nations font face à un certain nombre d'obstacles au titre du financement qui peuvent inclure des problèmes connexes à leurs relations avec leurs conseils de bande et leurs communautés, la nature arbitraire du financement des ÉPS au sein des communautés individuelles des Premières nations, les limites (en termes de temps et de programme) rattachées au financement, et les montants insuffisants pour couvrir les coûts liés aux ÉPS de façon réaliste.
- Les programmes d'accès et les autres programmes de transition font face à des défis de financement dans tout le pays même lorsqu'ils sont perçus comme étant couronnés de succès.
- Les problèmes de financement dans le cadre du Programme d'enseignement postsecondaire d'AINC ont été bien documentés, même au niveau du comité permanent fédéral. Pourtant, les changements prennent du temps à se concrétiser.

#### **5.6 Lacunes en termes de connaissances**

De nombreux articles ont été rédigés sur les défis auxquels font face les Autochtones désirant suivre des ÉPS, ainsi que sur les aides dont ils peuvent se prévaloir. Les principales lacunes en termes de connaissances disponibles sur les facteurs affectant l'inscription aux ÉPS et l'obtention d'un diplôme dans ce cadre sont les suivantes :

- Il manque des informations sur l'importance relative des divers

obstacles à l'inscription aux ÉPS et à l'obtention d'un diplôme dans ce cadre, et expliquant s'il y a des différences dans l'importance des divers obstacles entre les sous-groupes des peuples autochtones au Canada. Un nombre important d'obstacles ont été décrits dans la littérature, mais seul un nombre limité d'études ont examiné ceux qui étaient les plus importants.

- La plus grande lacune identifiée à ce jour est le manque d'informations sur les approches et les soutiens qui sont les plus efficaces pour augmenter l'inscription aux ÉPS des Autochtones et l'obtention d'un diplôme dans ce cadre. Les nouvelles initiatives devraient être assorties de stratégies de recherche et d'évaluation incorporant les définitions du succès des systèmes régulier et autochtone.

### 5.7 Sommaire des résultats clés

Cette section a examiné l'importance d'inclure les perspectives autochtones à la programmation de l'éducation postsecondaire. En bref, si les perspectives autochtones (c'est-à-dire celles des peuples Métis, Inuit et des Premières nations) étaient prises en compte de façon appropriée et sérieuse, elles aideraient les étudiantes et étudiants autochtones à se sentir à l'aise dans le cadre de leurs ÉPS, et elles aideraient les étudiantes et étudiants non autochtones à être mieux sensibilisés aux peuples autochtones et à leurs points de vue.

Le financement des ÉPS et la préparation scolaire en vue de suivre des ÉPS sont, pour les Autochtones, les principaux obstacles à l'inscription aux ÉPS et à l'obtention d'un diplôme dans ce cadre. D'autres défis importants incluent le financement global de l'éducation pour les personnes autochtones (pas seulement pour les ÉPS, mais aussi pour

tout le continuum, en commençant avec le niveau primaire), la distance qui sépare la communauté et le lieu d'enseignement ainsi que le sentiment de séparation qui en résulte, les besoins des étudiantes et étudiants autochtones qui doivent s'occuper de membres de leur famille et/ou d'enfants, la sécurité culturelle, les modèles de rôle, le manque de contrôle sur l'éducation et le bagage historique des politiques d'éducation assimilatrices, incluant les écoles résidentielles.

Au niveau des approches couronnées de succès, bien que celles-ci soient moins souvent mentionnées que les obstacles dans la littérature, ce sont les programmes de transition, y compris les programmes d'accès et les autres programmes de transition, les établissements autochtones d'enseignement postsecondaire et d'autres programmes aidant les Autochtones dès leurs plus jeunes années à l'école (tels que le Programme d'aide préscolaire aux Autochtones des réserves) qui semblent constituer les structures et soutiens principaux. Ces derniers visent à préparer les plus jeunes enfants à leurs années scolaires et à aider leurs parents à acquérir des compétences parentales.

Le financement pose problème à tous les niveaux d'éducation des personnes autochtones, surtout pour les membres des Premières nations (et, dans une certaine mesure, pour les Inuites et Inuits) qui perçoivent l'éducation comme étant un droit issu de traités. Les personnes autochtones ayant besoin d'aide financière font face à un certain nombre d'obstacles, pouvant inclure leurs relations avec les conseils de bande et les communautés, la nature arbitraire du financement des ÉPS au sein des communautés individuelles des Premières nations, les limites (en termes de temps et de programmes) rattachées aux financements, ainsi que les montants insuffisants pour couvrir les coûts liés aux ÉPS de façon réaliste. Les programmes

d'accès et les autres programmes de transition font face à des défis de financement dans tout le pays même lorsqu'ils sont perçus comme atteignant leurs objectifs. Les problèmes de financement dans le cadre du Programme d'enseignement postsecondaire d'AINC ont été bien documentés, même au niveau du comité fédéral permanent. Pourtant, les changements prennent du temps à se concrétiser.

L'analyse documentaire ne comble pas tous les manques d'information que nous avons au sujet des facteurs ayant un impact sur l'inscription des Autochtones à des ÉPS et leur succès à ce titre. Il manque, par exemple, des informations sur l'importance relative des divers obstacles à l'inscription aux ÉPS et à l'obtention d'un diplôme dans ce cadre, et expliquant s'il y a des différences dans l'importance des divers obstacles entre les sous-groupes des peuples autochtones au Canada. Un nombre important d'obstacles sont décrits dans la littérature, mais seul un nombre limité d'études ont examiné ceux qui étaient les plus importants.

La plus grande lacune identifiée à ce jour en termes de connaissances sur l'accès des Autochtones à l'éducation postsecondaire est le manque d'informations sur les approches et les soutiens qui sont les plus efficaces pour augmenter l'inscription aux ÉPS des Autochtones et l'obtention d'un diplôme dans ce cadre. Les nouvelles initiatives devraient être assorties de stratégies de recherche et d'évaluation incorporant les définitions du succès des systèmes régulier et autochtone.



## 6. Répercussions sur les politiques et les pratiques

### 6.1 Survol

La discussion sur les défis menée dans le cadre de la section 5 indique que les Autochtones font face à une vaste gamme d'obstacles et de défis relativement à leur inscription à des études postsecondaires (ÉPS) et à leur obtention d'un diplôme dans ce cadre :

- certains d'entre eux sont identiques pour les Autochtones et les non-Autochtones;
- certains d'entre eux sont similaires pour les Autochtones et les non-Autochtones, mais s'appliquent plus souvent ou plus fortement aux Autochtones; et
- certains d'entre eux s'appliquent spécifiquement aux Autochtones.

Même les obstacles qui concernent uniquement les Autochtones peuvent grandement varier d'un sous-groupe à l'autre (membre des Premières nations vivant dans des réserves ou hors des réserves, Métisses et Métis, Inuites et Inuits).

La tâche à laquelle font face les responsables de l'élaboration des politiques est la suivante : il s'agit de définir la bonne combinaison de mesures générales et plus ciblées pour répondre à ces différents types de défis.

Cette section commence avec une discussion portant sur un élément clé du sujet à l'étude : la recherche d'une combinaison équilibrée de politiques cherchant à adapter le système général d'enseignement postsecondaire par rapport à l'approfondissement du développement de systèmes parallèles menés par des Autochtones. Elle examine ensuite les moyens de rendre le système postsecondaire actuel (l'offre) plus sensible aux besoins et aux

circonstances des apprenantes et apprenants autochtones. Ceci est suivi par une discussion sur les questions relatives au financement, tant du point de vue des fournisseurs de programmes d'ÉPS que des apprenantes et apprenants du postsecondaire. Puis, cette section se tourne vers les implications et mesures politiques liées aux apprenantes et apprenants (la demande). Elle parle d'abord du besoin évident d'une meilleure préparation scolaire des apprenantes et apprenants autochtones au sein des systèmes d'éducation primaire et secondaire. Puis elle examine les politiques et les stratégies liées à la livraison de soutiens sociaux multifacettes aux apprenantes et apprenants autochtones pour promouvoir leur participation et leur rétention dans le cadre de l'apprentissage postsecondaire. Elle conclut par un résumé des points saillants.

### 6.2 Trouver un équilibre au niveau des perspectives

Les responsables de l'élaboration des politiques ont une tâche fondamentale à accomplir : ils doivent définir les rôles respectifs du système postsecondaire traditionnel et du système émergent qu'est celui de l'éducation postsecondaire menée par les Autochtones. L'équilibre qui s'établit entre ces deux approches déterminera à son tour la nature et la combinaison des stratégies relatives aux deux types de fournisseurs de services d'éducation postsecondaire (l'offre) et aux apprenantes et apprenants autochtones (la demande).

Jusqu'à présent, l'approche principale a consisté à promouvoir la participation des Autochtones au sein du système postsecondaire traditionnel au moyen de stratégies conçues pour :

- rendre ces établissements traditionnels plus sensibles à la culture et aux circonstances des apprenantes et

apprenants autochtones, autant au niveau du programme d'études que de l'environnement d'apprentissage;

- faciliter l'accès à ces établissements au moyen de programmes de transition scolaire, d'aides financières et d'autres types de soutien; et
- offrir divers soutiens aux individus pour mieux les préparer à s'adapter aux milieux postsecondaires traditionnels et pour les aider à y réussir.

Une approche émergente, qui est fortement appuyée par bon nombre de sous-groupes autochtones, consiste à offrir une éducation postsecondaire aux Autochtones par l'intermédiaire de leurs propres établissements ou, au moins, de leurs propres composantes d'un établissement régulier. Cette approche est motivée par son alignement sur les objectifs autochtones plus généraux d'autodétermination et de décolonisation, et par sa capacité à mieux répondre aux réalités et aux attentes distinctes des apprenantes et apprenants autochtones. De plus, cette approche plus récente a le potentiel de mieux desservir les apprenantes et apprenants vivant dans des régions éloignées des établissements d'enseignement réguliers, et de grandement contribuer au développement économique et social de ces communautés éloignées. De plus, les établissements autochtones recrutent souvent des étudiantes et étudiants qui ne seraient normalement pas acceptés dans des établissements postsecondaires traditionnels. À l'heure actuelle, ce n'est qu'un nombre relativement petit d'établissements de ce genre qui profitent d'un degré important d'indépendance par rapport aux établissements postsecondaires réguliers, incluant l'Arctic College au Nunavut et le Yukon College dans le Yukon. Les autres établissements autochtones doivent former des partenariats avec des établissements

réguliers et ils fonctionnent dans un cadre financier moins sécuritaire et moins stable.

La littérature suggère que les perspectives politiques sur les rôles et les relations de ces deux approches ont varié au fil du temps. À une extrémité du continuum politique, la priorité est accordée aux établissements postsecondaires traditionnels qui sont alors considérés comme étant la destination appropriée pour tous les apprenants et apprenantes. Une version un peu moins stricte de ce point de vue voit les établissements autochtones jouer un rôle de soutien ou un rôle nourricier auprès des établissements traditionnels jusqu'à ce que ces derniers puissent mieux répondre aux besoins des apprenantes et apprenants autochtones, et jusqu'à ce que les résultats des systèmes d'éducation autochtone primaire et secondaire puissent être améliorés. Un peu plus loin sur ce continuum, se situent ceux qui pensent que les établissements postsecondaires traditionnels sont une option à court ou moyen terme en voie vers un système d'éducation postsecondaire complet, autonome et géré par les Autochtones. Enfin, à l'autre bout de ce continuum, on retrouve ceux qui rejettent l'éducation postsecondaire traditionnelle qu'ils considèrent comme étant assimilatrice, eurocentrique et basée sur des notions de « succès » et de « résultats » ne reflétant pas les aspirations et les priorités des Autochtones.

Différents paradigmes se rapportant à l'éducation postsecondaire sous-tendent ces différentes perspectives. Jenkins (2007) note que les Canadiennes et Canadiens croient fortement que l'éducation est une responsabilité publique et qu'elle devrait être fournie de façon égalitaire et déboucher sur des résultats de grande qualité; ceci se traduirait par un nombre relativement petit d'établissements similaires présentant peu de différences dans leurs normes d'entrée – et fournissant une égalité de résultats mais une

inégalité d'accès. Une autre croyance bien ancrée touche au fait que ces établissements ont la responsabilité de s'adapter pour répondre pleinement à la diversité de la société canadienne. Jenkins (2007) oppose cela au modèle pluraliste américain qui accorde de la valeur aux choix individuels et où la concurrence est la façon de répondre à divers besoins et de promouvoir la qualité et l'accès – ce qui résulte en un « vaste système à niveaux multiples d'établissements indépendants délivrant des diplômes » (p. 13) [traduction libre]. Dans le cadre de cette philosophie, les États-Unis abritent, depuis longtemps, des établissements desservant des minorités. Ainsi, les établissements autochtones, sous la forme de collèges tribaux, sont une composante acceptée du système d'éducation postsecondaire américain, alors qu'au Canada, un système parallèle d'établissements autochtones ne s'alignerait pas sur le paradigme d'un système d'éducation postsecondaire standardisé desservant tout le monde.

En réfléchissant au rôle potentiel que peut jouer chaque approche, il est aussi utile de considérer si l'objectif final est la formation ou l'éducation. Lorsque les apprenantes et apprenants obtiennent un titre professionnel répondant aux exigences du marché du travail, ce qui implique des normes de travail clairement définies, la possibilité d'avoir recours à d'autres approches ou à des approches personnalisées pourrait être plus limitée. Ceci serait vrai que le programme soit offert par un collège communautaire traditionnel ou par un établissement autochtone. Il semblerait que cette réalité soit acceptée en tant que telle puisque les données indiquent que les Autochtones ont un taux d'obtention de diplômes d'écoles de métiers supérieur à celui des non-Autochtones, et que leur taux d'obtention de diplômes collégiaux s'approche de celui des non-Autochtones. C'est au niveau de l'éducation universitaire, où les

Autochtones sont fortement sous-représentés, qu'il y a davantage de débats quant aux approches de rechange portant sur les objectifs d'apprentissage, le contenu et la façon de livrer les programmes.

Les responsables provinciaux et territoriaux doivent tenir compte de la division des responsabilités selon les instances lorsqu'ils accèdent des établissements. Dans la mesure où les provinces et les territoires sont responsables de l'éducation postsecondaire, ils jouent le rôle de chef de file lorsqu'il s'agit de prendre des mesures visant à rendre les établissements postsecondaires traditionnels plus sensibles à tous les apprenants et apprenantes. Ils sont aussi responsables de l'accréditation des établissements postsecondaires. Toutefois, au fur et à mesure que le système d'éducation contrôlé par les Autochtones continue à évoluer pour aller au-delà des écoles primaires et secondaires des réserves et passer à l'éducation postsecondaire, la principale responsabilité relative au financement de base de tels établissements sera endossée par le gouvernement fédéral. Ceci limite la capacité des provinces et des territoires d'accréditer des établissements autochtones puisque de telles mesures donneraient lieu à une gamme de problèmes intergouvernementaux complexes et délicats, qui auraient des répercussions au-delà du domaine de l'éducation.

Les provinces et territoires doivent aussi considérer le besoin de maintenir et de rehausser la qualité et la durabilité de l'ensemble de leurs systèmes postsecondaires. Il est important que les établissements postsecondaires adaptent leurs programmes et leurs environnements pour répondre aux besoins du groupe d'apprenantes et apprenants postsecondaires qui affiche une forte croissance. De telles mesures ont de la valeur non seulement pour les apprenantes et apprenants autochtones, mais aussi pour les

autres étudiantes et étudiants postsecondaires puisqu'elles contribuent à créer un climat d'apprentissage plus riche et plus varié pour tous, à sensibiliser davantage les non-Autochtones à la culture et aux croyances des Autochtones et à la compréhension de ces dernières. Ces approches sont expliquées plus en détail dans la section 6.3.

D'autre part, les provinces jouent un rôle important, quoique non primordial, au niveau de l'aide financière apportée aux apprenantes et apprenants autochtones. Comme indiqué dans la section 5.5, le besoin d'aide financière a été identifié comme étant l'obstacle le plus important au suivi d'ÉPS par les Autochtones. Les implications politiques reliées au financement font l'objet de la section 6.4 ci-dessous.

La qualité de la préparation scolaire en vue des ÉPS est l'autre principal obstacle identifié dans la littérature consultée. La responsabilité à ce sujet est divisée : les provinces et les territoires sont responsables de l'éducation hors des réserves et le gouvernement fédéral et les bandes se partagent la responsabilité de l'éducation donnée dans les réserves. Les implications politiques reliées à la préparation scolaire sont abordées dans la section 6.5.

Les provinces et territoires jouent aussi un rôle important dans le financement et la livraison de nombreux services et soutiens sociaux qui facilitent l'accès à l'éducation postsecondaire et qui aident les apprenantes et apprenants à surmonter les obstacles qui se dressent devant eux. Les implications et les directions politiques liées aux programmes sociaux font l'objet de la section 6.6.

### **6.3 Rehausser la sensibilité du système postsecondaire aux besoins des apprenantes et apprenants autochtones**

La littérature identifie toute une gamme de mesures que les établissements postsecondaires peuvent mettre en place pour mieux servir les apprenantes et apprenants autochtones :

- Les programmes d'études pourraient être étendus pour inclure des cours entièrement axés sur un contenu autochtone, ou pour combiner des contenus à la fois autochtones et réguliers. Voici des exemples de cette deuxième possibilité :
  - Le programme de baccalauréat intégré en sciences offert à l'Université du Cap-Breton combine les façons autochtones et eurocentriques d'apprendre et de comprendre les sciences. Ce programme est à l'origine d'une importante augmentation du nombre d'inscriptions et de la rétention des apprenantes et apprenants autochtones dans le domaine des sciences, et il contribue à faire en sorte que l'Université du Cap-Breton soit l'établissement qui affiche le plus grand nombre d'étudiantes et étudiants Mi'kmaq dans l'Est du Canada.
  - Le programme de maîtrise en éducation, leadership en apprentissage offert à l'Université de l'Île-du-Prince-Édouard vient tout juste de remettre ses premiers diplômes à une promotion de 21 leaders inuits en éducation du Nunavut. Conçue en partenariat avec le ministère de l'Éducation du

Nunavut, l'Arctic College et l'Université St. Francis Xavier, cette maîtrise est le premier diplôme universitaire offert au Nunavut.

Pour que ces initiatives soient efficaces, il ne suffit pas de « décorer les programmes d'études à l'aide de perles et de plumes » comme l'a résumé une chercheuse (Jenkins, 2007, p. 14). Comme le montrent les exemples ci-dessus, ces programmes devraient être développés et mis en place dans un esprit de respect de la culture autochtone et en partenariat avec les communautés autochtones, pour créer une programmation scolaire et professionnelle culturellement appropriée qui réponde aux besoins des communautés, en termes d'apprentissage et d'emploi, tout en préparant en même temps les étudiantes et étudiants autochtones à mieux réussir sur le marché du travail.

- De façon plus générale, les établissements réguliers pourraient intégrer à leur programme une composante menée par des Autochtones qui, au minimum, assureraient un rôle de consultation et de représentation, mais qui pourraient aussi participer aux processus de décision et de mise en œuvre. La First Nations House of Learning de l'Université de Colombie-Britannique et le Mi'kmaq College Institute de l'Université du Cap-Breton sont des exemples d'une telle approche.
- Les établissements réguliers pourraient aller encore un peu plus loin en étendant et en diversifiant leurs affiliations et leurs partenariats avec les organisations et les établissements gérés par des Autochtones. Les

provinces et territoires pourraient encourager de tels partenariats en offrant un financement plus stable à long terme aux établissements autochtones pour soutenir les priorités stratégiques publiques relatives à l'éducation, à l'économie et au développement communautaire.

- Les établissements pourraient aussi être encouragés, de façon individuelle, à agir pour accroître la représentation des peuples autochtones au sein de leurs structures d'enseignement, d'administration et de gestion.
- Les établissements pourraient également mettre l'accent sur des mesures permettant de s'assurer que leurs étudiantes et étudiants autochtones aient le sentiment, tout au moins, que leur culture est en sécurité et qu'ils sont à l'abri du racisme, et idéalement, qu'ils sont bienvenus, respectés et valorisés. Certains établissements postsecondaires poursuivent cet objectif en créant des centres pour les apprenantes et apprenants autochtones. Bien que ces centres puissent fournir un « endroit où aller » aux étudiantes et étudiants autochtones et créer des sites d'approvisionnement efficace d'aides et de services ciblés, ils risquent également de devenir des « oasis » de sécurité culturelle dans des environnements réguliers et d'isoler les étudiantes et étudiants autochtones. Pour éviter cela, les établissements pourraient prendre des mesures qui viseraient à créer un environnement accueillant et d'acceptation pour les étudiantes et étudiants autochtones, et ceci, à travers tous les aspects de la vie sur le campus.

On ne peut pas trop répéter à quel point ces initiatives devraient être conçues et mises en place en partenariat avec des organisations, communautés, apprenantes et apprenants autochtones afin de maximiser les avantages qu'elles généreront.

#### 6.4 Soutiens financiers

Comme il en a été question plus tôt dans ce rapport, les étudiantes et étudiants autochtones font face à une gamme intimidante de défis de nature financière. Les coûts associés à leur éducation postsecondaire sont souvent plus élevés que ceux des apprenantes et apprenants non autochtones. Il y a en effet une forte proportion d'étudiantes et étudiants autochtones qui doivent déménager de leurs communautés pour suivre des programmes postsecondaires, ainsi qu'une bien plus forte proportion d'apprenantes et apprenants autochtones que d'étudiantes et étudiants non autochtones qui ont des responsabilités familiales. Les ressources personnelles dont disposent les étudiantes et étudiants autochtones pour faire face à ces coûts sont plus maigres que celles de leurs homologues non autochtones, étant donné leurs revenus inférieurs, leurs plus faibles niveaux de fortune et d'épargne familiale et leurs moins bons résultats sur le marché de l'emploi.

La capacité des étudiantes et étudiants autochtones de se prévaloir d'aides financières est limitée à plusieurs titres. Leur capacité à contracter un prêt étudiant peut être affectée par leur manque d'actifs, leurs antécédents de crédit, leur manque de familiarité ou leur méfiance envers le système de prêt étudiant et/ou les complexités administratives du processus de demande. Leur capacité à obtenir de l'aide pour développer des compétences ou suivre une formation peut être limitée par l'exigence selon laquelle il faut être admissible à l'assurance-emploi (bien que certains

financements obtenus par l'intermédiaire d'une Entente de développement des ressources humaines autochtones soient disponibles pour ceux qui ne sont pas admissibles à l'assurance-emploi et que ces fonds ne soient pas liés à des exigences relatives au statut ou au lieu de résidence). Leur capacité à accéder aux soutiens financiers spécifiquement destinés aux personnes autochtones peut être limitée par leur statut autochtone, par leur lieu de résidence (dans une réserve ou hors d'une réserve) et par les priorités financières et les processus d'allocation des responsables de leur bande. En outre, comme cela a été décrit dans la section 5.5 de ce rapport, le financement fédéral mis à la disposition des apprenantes et apprenants autochtones du niveau postsecondaire a diminué, en valeur réelle, entre 2002 et 2007, et ceci, malgré la forte croissance du nombre de personnes pouvant suivre de telles études (qui s'explique, en partie, par l'augmentation du nombre de jeunes autochtones) et la hausse des frais de scolarité.

Un facteur final tient au fait que le rendement individuel de l'investissement effectué dans une éducation postsecondaire est plus incertain et plus variable pour les étudiantes et étudiants autochtones que pour leurs homologues non autochtones. Comme nous l'avons vu dans la section 4.6 de ce rapport, les résultats en termes d'emploi s'améliorent avec un niveau de scolarité plus avancé pour les Autochtones et pour les non-Autochtones. Toutefois, les résultats au chapitre de l'emploi pour les Autochtones continuent à avoir du retard sur ceux des non-Autochtones, et ceci, quel que soit le diplôme obtenu sauf le diplôme universitaire. Ceci a un impact sur les retombées directes d'une éducation postsecondaire pour les apprenantes et apprenants autochtones et sur la pertinence des approches retenues en termes de crédits

d'impôt et de dépenses fiscales pour la situation de ces derniers.

Pris tous ensemble, ces facteurs demandent des investissements additionnels dans les aides financières offertes aux apprenantes et apprenants autochtones suivant des ÉPS. Un plus grand soutien financier doit être fourni à ces étudiantes et étudiants pour tenir compte du fait que leur coût d'accès à des ÉPS est supérieur, que leurs ressources sont inférieures et que le rendement sur leur investissement dans une éducation est plus incertain.

Au niveau fédéral, l'enveloppe globale de financement mise à la disposition des étudiantes et étudiants suivant des ÉPS et faisant partie des catégories autochtones admissibles pourrait être augmentée pour tenir compte des coûts en hausse liés aux études et du nombre de plus en plus important d'apprenantes et apprenants. Les niveaux de financement individuel et les montants maximaux pouvant être obtenus à ce titre pourraient également être rehaussés pour refléter les coûts réels. Des mesures pourraient aussi être prises pour renforcer l'obligation de rendre des comptes des bandes relativement à la distribution des fonds, pour s'assurer que les fonds destinés aux étudiantes et étudiants suivant des ÉPS ne sont pas utilisés à d'autres fins et qu'ils sont distribués de façon transparente et équitable. D'autre part, le gouvernement fédéral pourrait examiner son programme de prêts étudiants, ses crédits d'impôt au titre des ÉPS et ses soutiens aux programmes de formation professionnelle pour s'assurer qu'ils sont plus sensibles aux caractéristiques distinctes des apprenantes et apprenants autochtones.

Au niveau provincial et territorial, les programmes de prêts étudiants pourraient également être revus pour s'assurer qu'ils répondent aux besoins des étudiantes et étudiants autochtones et qu'ils sont à la fois

accessibles et faciles à utiliser. De telles aides sont particulièrement importantes pour les apprenantes et apprenants autochtones qui ne font pas partie des catégories pouvant bénéficier d'un soutien du gouvernement fédéral, incluant les Indiennes et Indiens non inscrits et les Métisses et Métis. Les programmes d'emploi pourraient également être conçus pour aider plus d'apprenantes et apprenants autochtones à devenir admissibles aux aides financières fédérales liées au développement de compétences. Certaines aides aux étudiantes et étudiants sont fournies par l'intermédiaire de programmes d'assistance sociale, et le contenu et la livraison de ces derniers pourraient être examinés pour s'assurer que les apprenantes et apprenants autochtones sont traités équitablement et respectueusement. Les établissements postsecondaires peuvent également être encouragés à accorder plus d'importance aux bourses destinées aux étudiantes et étudiants autochtones.

Dans tous les cas, les mesures visant à aider les Autochtones à suivre des ÉPS et à finir ces dernières doivent être davantage publicisées et plus accessibles aux peuples Métis, Inuit et des Premières nations qu'elles sont censées desservir. Ceci résoudrait le problème du manque de connaissances que les Autochtones citent souvent comme constituant un obstacle.

## 6.5 Préparation scolaire

Comme il en a été question dans les sections 4.2, 4.5 et 5.3 de ce rapport, bon nombre d'apprenantes et apprenants autochtones ont des difficultés à accéder à une éducation postsecondaire du fait de leur faible niveau de préparation scolaire à l'école primaire et secondaire. Ceci signifie que plusieurs d'entre eux doivent investir beaucoup de temps et de ressources dans des programmes de développement et de préparation après leurs années d'études à

l'école publique. La qualité actuelle de la préparation scolaire de beaucoup des élèves autochtones augmente les coûts liés à l'éducation postsecondaire de ces derniers, retarde leur capacité à améliorer leur situation sur le marché du travail, et peut affecter leur estime de soi, leur confiance et leur attitude envers l'apprentissage. Elle accroît également l'investissement public requis pour aider ces étudiantes et étudiants à finir leur éducation postsecondaire. Les données suggèrent que ces inquiétudes sont généralement plus marquées relativement à l'éducation dispensée dans les écoles des réserves, qui pourrait être caractérisée par un investissement par élève bien moins élevé que celui associé à l'éducation dispensée hors des réserves dans les écoles des provinces et des territoires.

Un plus grand investissement, de même qu'un engagement politique public plus marqué, est clairement nécessaire pour améliorer les expériences et les résultats à l'école des enfants et des jeunes autochtones.

- Les données suggèrent qu'un investissement dans le développement de la petite enfance se traduirait par des avantages importants. Une plus grande emphase dans ce domaine faciliterait également les efforts visant à engager les parents dans l'éducation de leurs enfants dès le plus jeune âge.
- Un effort pancanadien exhaustif, orchestré par le CMEC en fonction de la marge de manœuvre des instances pour la mise en œuvre, est nécessaire afin d'accroître les taux d'obtention du diplôme d'études secondaires chez les Autochtones et de mieux préparer ces derniers à la poursuite d'études postsecondaires. Bien que certaines composantes puissent être personnalisées en fonction des communautés des Premières nations, métisses et inuites au sein de certaines régions géographiques, elles doivent toutes être reliées, d'une façon ou d'une autre, à des normes et à des attentes uniformes dans tout le Canada.
- Étant donné que beaucoup de familles autochtones n'ont pas de membres ayant suivi des ÉPS, un éventail de mesures est nécessaire pour encourager et faciliter le passage aux ÉPS. Les données suggèrent que les aspirations des jeunes sont élevées, mais que leurs résultats ne sont pas à la hauteur de leurs espoirs. Des mesures éprouvées incluent le mentorat par des modèles de rôle, l'orientation vers le cadre postsecondaire et la familiarisation avec ce dernier, et l'orientation professionnelle. Pour maximiser leur efficacité, ces mesures devraient débuter au début des années intermédiaires, lorsque les décisions relatives aux ÉPS commencent à prendre forme; elles devraient impliquer les familles et les communautés, s'inscrire dans la continuité et favoriser une approche multifacette.
- L'accent pourrait être mis sur le fait de s'assurer que les programmes et les approches retenus lors de la formation des enseignantes et enseignants sensibilisent au sujet des questions autochtones et, plus particulièrement, au sujet des défis auxquels font face les apprenantes et apprenants autochtones. Les efforts de recrutement et de rétention de personnes autochtones dans les programmes de formation à l'enseignement pourraient également être renforcés.
- Il serait nécessaire d'accroître le financement et la promotion des programmes de développement et de formation continue pour faire face au défi que présente le nombre important d'adultes autochtones ayant besoin d'une mise à niveau scolaire afin de pouvoir

s'inscrire à un programme d'ÉPS; bon nombre de ces personnes ne disposent pas des ressources financières nécessaires pour une telle mise à niveau.

### 6.6 Soutiens et services sociaux

Comme l'indique l'introduction de cette section, les apprenantes et apprenants autochtones font souvent face à une gamme plus complexe d'obstacles et de défis que leurs homologues non autochtones, y compris ceux qui suivent :

- Une plus grande proportion d'étudiantes et étudiants autochtones vivent dans des régions rurales et éloignées et doivent déménager pour suivre un programme d'ÉPS. Ceci non seulement augmente le coût associé aux ÉPS, mais donne lieu à d'autres défis tels que la séparation, la solitude et l'isolement qui affectent, à leur tour, la poursuite et la réussite des études.
- Les apprenantes et apprenants autochtones ont aussi plus de chance d'avoir des responsabilités familiales liées à des enfants ou à leur famille étendue. Ces responsabilités les amènent souvent à retarder le début de leurs ÉPS et contribuent à augmenter les coûts et le poids de leurs responsabilités et exigences durant leurs études.
- Les personnes autochtones font face à des problèmes sociaux ou liés à la santé plus fréquemment et plus sévèrement, ce qui, une fois de plus, augmente les coûts liés aux études et les défis auxquels ils doivent faire face. Ceci est dû, en partie, au bagage historique laissé par les écoles résidentielles et aux autres politiques historiques

aujourd'hui reconnues comme étant négatives et inappropriées.

Pris tous ensemble, ces facteurs indiquent que bon nombre d'étudiantes et étudiants autochtones ont besoin de plus de soutien relevant de domaines variés (p. ex., en termes de logement, de services de garde d'enfants, de services de santé) que ne l'ont les apprenantes et apprenants non autochtones. Certains requièrent également des services ciblés conçus pour répondre aux obstacles uniques auxquels font face les étudiantes et étudiants autochtones.

Ces soutiens, lorsqu'ils ont été mis en place, jouent un rôle clé pour assurer une meilleure participation des Autochtones au système d'éducation postsecondaire, et un plus grand succès dans ce cadre. La littérature suggère que de tels soutiens sont particulièrement efficaces lorsqu'ils sont délivrés de façon individualisée et holistique par le biais d'agences et d'organisations autochtones. C'est pourquoi plus d'investissements dans de tels soutiens et des partenariats plus étendus avec les organisations autochtones en assurant la livraison viendraient compléter les autres mesures décrites ci-dessus et promouvoir la transition des élèves autochtones vers le monde de l'éducation postsecondaire et leur rétention dans ce cadre.

### 6.7 Sommaire des répercussions clés

- Les établissements postsecondaires répondent de mieux en mieux aux besoins et aux circonstances des apprenantes et apprenants autochtones. L'accent devrait être mis sur la poursuite des progrès, incluant des mesures pour :
  - créer des cours et des programmes scolaires et professionnels culturellement appropriés, en partenariat avec les communautés

- autochtones, pour répondre aux besoins des Autochtones en termes d'emploi et d'apprentissage;
- accroître la représentation des Autochtones dans les structures d'enseignement et de prise de décision des établissements postsecondaires;
  - étendre les partenariats avec les organisations et les établissements d'enseignement autochtones; et
  - créer un climat au sein duquel les apprenantes et apprenants et les apprentissages autochtones sont bienvenus, respectés et valorisés.
- De plus grands soutiens financiers doivent être fournis aux étudiantes et étudiants autochtones pour reconnaître le fait que leur coût d'accès à des ÉPS est supérieur, que leurs ressources sont moindres et que le rendement sur leur investissement dans une éducation est plus incertain, incluant des mesures pour :
    - accroître l'investissement fédéral, provincial et territorial dans les apprenantes et apprenants autochtones et dans l'apprentissage postsecondaire des Autochtones;
    - renforcer l'obligation de rendre des comptes liée à l'utilisation des fonds alloués à l'éducation postsecondaire des Autochtones; et
    - revoir les programmes provinciaux, territoriaux et fédéral des prêts étudiants ainsi que les autres mesures de financement du
- système d'enseignement régulier dans l'intention d'augmenter leur pertinence, leur réactivité et leur accessibilité pour les apprenantes et apprenants autochtones.
- Il est essentiel d'agir pour améliorer la qualité de la préparation scolaire, et notamment de mettre en place des mesures pour :
    - étendre l'accès à des programmes de développement de la petite enfance de grande qualité qui mettent l'accent sur l'engagement de la famille dans l'apprentissage;
    - déployer un effort pancanadien, orchestré par le CMEC en fonction de la marge de manœuvre des instances pour la mise en œuvre, afin d'appuyer la préparation scolaire et d'accroître les taux d'obtention du diplôme d'études secondaires chez les Autochtones;
    - établir ou étendre les soutiens multifacettes offerts aux enfants, aux jeunes et à leurs familles pour les encourager à suivre des ÉPS et pour faciliter leur transition vers ces études;
    - s'assurer que le programme d'études utilisé pour former les enseignantes et enseignants encourage une meilleure compréhension de la culture des Autochtones et des problèmes auxquels ils font face; et
    - accroître le financement et la promotion des programmes de développement et de formation continue pour faire face au défi que présente le nombre important

d'adultes autochtones ayant besoin d'une mise à niveau scolaire.

- Pour finir, les apprenantes et apprenants autochtones font souvent face à un éventail plus complexe d'obstacles et de défis que les étudiantes et étudiants non autochtones. En conséquence, ils ont besoin d'une plus grande gamme de soutiens de niveaux variés pour s'inscrire à un programme d'ÉPS et pour poursuivre ce dernier, soutiens qui permettent de :
  - répondre aux besoins plus prononcés et plus fréquents, en termes de logement et de services de garde pour enfants, des étudiantes et étudiants autochtones;
  - encourager la santé et le bien-être des apprenantes et apprenants autochtones; et
  - aider les étudiantes et étudiants autochtones à gérer les défis qui leur sont uniques et qui sont liés à leurs bagage et circonstances historiques.

caractéristiques de base demeurent constantes : respect envers les apprenantes et apprenants autochtones; reconnaissance des besoins et des circonstances des Autochtones et réceptivité à ces derniers; inclusion d'un contenu autochtone et participation des personnes autochtones dans la prise de décisions et leur mise en œuvre. Tous ensemble, ces principes promettent un meilleur futur à la population autochtone du Canada.



La littérature indique que de tels soutiens sont plus efficaces lorsqu'ils sont délivrés de façon individualisée et holistique et que les agences et organisations autochtones arrivent souvent à le faire très efficacement.

En conclusion, les données indiquent que des progrès sont réalisés sur de nombreux fronts relativement à l'inscription des Autochtones aux ÉPS et à leur succès à cet égard. Il y a de nombreux exemples d'approches couronnées de succès au Canada qui pourraient être plus généralement adoptées. Bien que certains aspects spécifiques puissent varier, les

## 7. Répercussions sur les données et les recherches

### 7.1 Survol

À l'heure actuelle, nous ne disposons pas de toutes les informations nécessaires pour correctement développer les politiques et programmes qui permettront d'accroître l'accès des Autochtones à l'éducation postsecondaire. Comme l'a dit un des répondants ou répondantes clés, « Si vous ne pouvez pas mesurer, vous ne pouvez pas gérer. Si vous ne pouvez pas gérer, à quel genre de résultat pouvez-vous vous attendre? » [traduction libre]. Il faut rassembler les données nécessaires au développement de politiques pertinentes, mais la question qui se pose est la suivante : Quelles sont les données « pertinentes »? En lien à cette question, deux autres questions se posent : quelles sont les bonnes questions auxquelles les données collectées doivent répondre, et qui les posera?

Bien que ces grandes questions ne soient pas encore clairement définies, il existe certaines approches qui pourraient être retenues relativement à la collecte de données et à la recherche portant sur le passage aux ÉPS des personnes autochtones. Elles sont présentées ci-dessous.

### 7.2 Indicateurs relatifs à l'éducation

- Des jalons devraient être établis pour évaluer la réussite de l'éducation des Autochtones tout au long du continuum scolaire, c'est-à-dire au niveau de la préparation à l'apprentissage de la petite enfance, de la littératie précoce, des programmes à l'école primaire et secondaire, de la participation des élèves, etc. Ces jalons devraient être de nature quantitative; il sera ainsi facile de savoir s'ils sont atteints ou non. Ils devraient être décidés de façon collaborative par les

communautés autochtones, les gouvernements et les établissements d'enseignement réguliers et autochtones. Ils nécessiteront des compromis de la part des divers intervenants et intervenantes.

- Il doit y avoir un suivi continu de l'inscription aux programmes d'ÉPS et de l'obtention de diplôme d'ÉPS parmi les Autochtones. Ce suivi doit être très détaillé : il devrait inclure une analyse des différents niveaux d'ÉPS, des différentes régions (urbaines, rurales, éloignées) et des différents sous-groupes de population (peuples Métis, Inuit et des Premières nations) et avoir recours à des échantillons suffisamment grands pour permettre d'en tirer des conclusions. Il serait nécessaire d'établir un système d'identificateurs uniques pour permettre d'effectuer un suivi des étudiantes et étudiants au sein de différents systèmes, si cela est nécessaire. Il peut être difficile de déterminer la nature exacte de ce qui devrait faire l'objet d'un suivi, mais des travaux dans ce domaine sont déjà en train d'être réalisés et ils peuvent constituer un point de départ. Si aucune donnée n'est collectée, il n'y a aucune façon de mesurer les progrès ou la réussite.
- Il serait aussi utile de faire un suivi des parcours empruntés entre l'école secondaire et les ÉPS, incluant les expériences acquises sur le marché du travail. D'autre part, il serait utile d'en apprendre davantage sur les aspirations, les attentes, les attitudes et les croyances relatives à l'éducation qu'ont les jeunes autochtones. Un plus grand suivi de ce genre permettrait aux responsables de l'élaboration des

politiques liées à l'éducation de répondre directement aux besoins des apprenantes et apprenants.

### 7.3 Recherches et évaluations

- Il n'y a pas assez de données évaluatives relatives aux programmes et aux services aidant les Autochtones à passer du système primaire-secondaire aux ÉPS. Sans données quantitatives portant sur l'efficacité ou les lacunes de ces programmes, il est difficile d'y apporter les améliorations qui pourraient être nécessaires ou d'évaluer si un programme constitue une pratique exemplaire.
- Une « infrastructure relative aux données à l'échelle du système permettant des suivis longitudinaux détaillés dans une perspective allant de la maternelle jusqu'au premier cycle du postsecondaire et couvrant toutes les instances éducationnelles au Canada » (Jones et coll., 2008) [traduction libre] est nécessaire.
- La catégorisation des obstacles auxquels font face les étudiantes et étudiants suivant des ÉPS (les obstacles auxquels font face les étudiantes et étudiants autochtones et non autochtones, mais qui affectent davantage les apprenantes et apprenants autochtones et ceux qui concernent spécifiquement les étudiantes et étudiants autochtones) devrait être utilisée pour sous-tendre les recherches qui seront menées dans ce domaine. Ceci permettra de séparer les effets de ces obstacles d'une façon plus structurée.
- D'autres recherches quantitatives portant sur les facteurs influençant le

suivi d'ÉPS par les personnes autochtones, ainsi que sur les obstacles à ces dernières (p. ex., accès géographique à des programmes d'ÉPS, revenu, santé, structures familiales, déterminants sociaux, etc.) sont nécessaires. Elles viendraient compléter les recherches qualitatives menées à ce sujet.

- Des inquiétudes ont été exprimées relativement à la suppression de l'indicateur « moins que la 9<sup>e</sup> année » du questionnaire du recensement, ce qui pourrait compliquer l'évaluation de la mesure dans laquelle une mise à niveau scolaire est requise.

### 7.4 Diffusion des données et des recherches

- Les données qui sont collectées doivent être publiées en temps opportun et auprès d'un vaste public.
- Les données et les recherches doivent être largement diffusées dans un esprit de partage et de communication. Ceci signifie que la « mentalité de silo » qui caractérise souvent la façon dont les recherches sont menées et les données sont collectées a besoin d'être revue et modifiée. Par ailleurs, d'importantes ressources doivent être dédiées à cet effort.

### 7.5 Sommaire des répercussions clés

Les implications clés relatives aux données et aux recherches peuvent être résumées de la façon suivante :

- Des jalons devraient être établis pour évaluer la réussite de l'éducation des Autochtones tout au long du continuum scolaire, c'est-à-dire au niveau de la préparation à l'apprentissage de la petite enfance, de

la littératie précoce, des programmes à l'école primaire et secondaire, de l'engagement des élèves, etc.

- Il doit y avoir un suivi continu de l'inscription aux programmes d'ÉPS et de l'obtention de diplôme d'ÉPS parmi les Autochtones.
- Il serait aussi utile de faire un suivi des parcours empruntés entre l'école secondaire et les ÉPS, incluant les expériences acquises sur le marché du travail. D'autre part, il serait utile d'en apprendre davantage sur les aspirations, les attentes, les attitudes et les croyances relatives à l'éducation qu'ont les jeunes autochtones. Un plus grand suivi de ce genre permettrait aux responsables de l'élaboration des politiques liées à l'éducation de répondre directement aux besoins des apprenantes et apprenants.
- Il n'y a pas assez de données évaluatives relatives aux programmes et aux services aidant les Autochtones à passer du système primaire-secondaire au système d'ÉPS.
- Une « infrastructure relative aux données à l'échelle du système permettant des suivis longitudinaux détaillés dans une perspective allant de la maternelle jusqu'au premier cycle du postsecondaire et couvrant toutes les instances éducationnelles au Canada » (Jones et coll., 2008) [traduction libre] est nécessaire.
- La catégorisation des obstacles auxquels font face les étudiantes et étudiants suivant des ÉPS (les obstacles auxquels font face les étudiantes et étudiants autochtones et non autochtones, mais qui affectent

davantage les apprenantes et apprenants autochtones et ceux qui concernent spécifiquement les étudiantes et étudiants autochtones) devrait être utilisée pour sous-tendre les recherches qui seront menées dans ce domaine.

- D'autres recherches quantitatives portant sur les facteurs influençant le suivi d'ÉPS par les personnes autochtones, ainsi que les obstacles à ces dernières (p. ex., accès géographique à des programmes d'ÉPS, revenu, santé, structures familiales, déterminants sociaux, etc.) sont nécessaires.
- Les données qui sont collectées doivent être publiées en temps opportun et auprès d'un vaste public.
- Les données et les recherches doivent être largement diffusées dans un esprit de partage et de communication.



## 8. Conclusions

1. Il y a un écart persistant entre les résultats au chapitre de l'éducation des Autochtones et des non-Autochtones au Canada. Pour certains types d'études postsecondaires (ÉPS), cet écart augmente puisque la croissance du taux de participation des non-Autochtones est plus rapide que celle du taux de participation des Autochtones. Pour d'autres, cet écart se réduit, mais si lentement qu'on estime qu'il prendra entre 30 et 60 ans pour disparaître.
2. L'obtention d'un diplôme scolaire est encore plus importante pour le succès et la destinée des Autochtones que des non-Autochtones.
3. Les obstacles auxquels font face les personnes autochtones du Canada cherchant à obtenir un diplôme d'ÉPS sont largement acceptés et reconnus, mais ils persistent. Ceci reflète un ensemble de facteurs, incluant des approches philosophiques profondément enracinées au sujet de l'éducation postsecondaire ainsi qu'une division complexe, délicate et changeante des responsabilités des instances.
4. En conséquence, de nombreux membres de la population autochtone continuent à faire face à des obstacles bien plus importants que ceux auxquels les Canadiennes et Canadiens non autochtones sont confrontés, et ne parviennent pas à entièrement concrétiser leur potentiel humain, social et économique. Au fur et à mesure que la population autochtone continuera à croître rapidement, cette perte pèsera de plus en plus lourd sur les Autochtones et sur la société canadienne en général. Il est impératif que cette situation soit redressée.
5. En cherchant à améliorer les résultats au chapitre des ÉPS des Autochtones, il faut reconnaître le fait que le peuple autochtone n'est pas homogène. Les solutions mises en place pour augmenter le nombre de personnes suivant des ÉPS et améliorer les résultats qu'elles obtiennent doivent refléter les différences qui existent entre et au sein des peuples Métis, Inuit et des Premières nations.
6. Davantage de données, de recherches et d'évaluations sont nécessaires pour bien comprendre l'efficacité des diverses approches retenues pour améliorer les résultats des Autochtones au chapitre de l'éducation.
7. Pour être couronnés de succès, les changements et interventions politiques doivent être décidés, conçus et mis en place en collaboration avec les groupes et organisations autochtones.



## 9. Bibliographie

- ABORIGINAL INSTITUTES CONSORTIUM. *Aboriginal institutes of higher education: A struggle for the education of Aboriginal students, control of indigenous knowledge, and recognition of Aboriginal institutions, an examination of government policy*, Toronto, Fondation canadienne des relations raciales, 2005.
- AFFAIRES INDIENNES ET DU NORD CANADA. *Post-secondary education program: A preliminary review of First Nation and Inuit participation in post-secondary education based on findings from available research literature, program and census data*, Ottawa, 2008.
- ALBERTA ADVANCED EDUCATION. *A learning Alberta: Setting the direction. Partnerships in action: First Nations, Métis and Inuit learning access and success*, Edmonton, 2006.
- ALCORN, W., et B. LEVIN. *Post-secondary education for indigenous populations*, article présenté à la Conférence internationale sur l'action sociale, Jérusalem, 1998.
- AMAN, C. *Exploring the influence of social and community relationships on the performance of Aboriginal students in British Columbia public schools*, extrait de J.P. White, J. Peters, D. Beavon et N. Spence (éd.), « Aboriginal education: Current crisis and future alternatives », Toronto, Thompson Educational Publishing, 2009, p. 175-196.
- AMAN, C., et C. UNGERLEIDER. *Aboriginal students and K-12 change in British Columbia*, « Horizons », vol. 10, n° 1, 2008, p. 31-33.
- ANAQUOD, G. *First Nations and Métis students: A faculty guide*, University of Regina, First Nations University of Canada, Teaching Development Centre, Gabriel Dumont Institute, s.d.
- ASSEMBLÉE DES PREMIÈRES NATIONS. *First Nations Education Indicators*, Ottawa, Secrétariat à l'éducation, 2006.
- ASSOCIATION DES COLLÈGES COMMUNAUTAIRES DU CANADA. *Meeting the needs of Aboriginal learners: An overview of current programs and services, challenges, opportunities and lessons learned*, Ottawa, 2005.
- ASSOCIATION DES COLLÈGES COMMUNAUTAIRES DU CANADA. *Trends in higher education*, Ottawa, vol. 1, 2007.
- ASSOCIATION DES UNIVERSITÉS ET COLLÈGES DU CANADA. *Federal Government roles and responsibilities in higher education and university research*, Ottawa, 2006.
- AVISON, Don. *A challenge worth meeting: Opportunities for improving Aboriginal education outcomes*, préparé pour le Conseil des ministres de l'Éducation (Canada), 2004.
- BARNHARDT, R. *Higher education in the fourth world: Indigenous people take control*, « Canadian Journal of Native Education », vol. 18, n° 2, 1991, p. 1-38, consulté le 25 mai 2009 sur <http://ankn.uaf.edu/IEW/WINHEC/FourthWorld.html>.
- BEAR SPIRIT CONSULTING. *The consultation on improving post-secondary outcomes for First Nations and Métis students in Southern Manitoba: Final report*, Winnipeg, 2007.

- BEAVON, D., S. WINGERT et J.P. WHITE. *Churn migration and educational attainment among Aboriginal adolescents and young adults*, extrait de J.P. White, J. Peters, D. Beavon et N. Spence (éd.), « Aboriginal education: Current crisis and future alternatives », Toronto, Thompson Educational Publishing, 2009, p. 197-224.
- BRIGHAM, M.A. *Stuck at the door: Final report on the university and college entrance program (UCEP)*, préparé pour l'examen de la politique-cadre nationale, Ottawa, Assemblée des Premières Nations et Affaires indiennes et du Nord Canada, 2006.
- BUREAU DU VÉRIFICATEUR GÉNÉRAL DU CANADA. *Rapport de la vérificatrice générale du Canada: Chapitre 5 – Affaires indiennes et du Nord Canada – Le programme d'enseignement et l'aide aux étudiants de niveau postsecondaire*, Ottawa, 2004.
- CICERI, C., et K. SCOTT. *The determinants of employment among aboriginal peoples*, extrait de J.P. White, S. Wingert, D. Beavon et P. Maxim (éd.), « Aboriginal policy research, Moving forward, making a difference », Toronto, Thompson Educational Publishing, vol. 3, 2006, p. 3-32.
- CLEMENT, J. *University attainment of the registered Indian population, 1981-2001: A cohort approach*, « Horizons », vol. 10, n° 1, 2008, p. 34-37.
- COATES, K. *Reversing polarity: Perspectives on the development of post-secondary education in the Canadian North*, « Northern Review », novembre-décembre 2000, p. 138-148.
- COMITÉ CONSULTATIF D'EXPERTS RESPONSABLE DE LA CAMPAGNE « ABOLISSONS LA PAUVRETÉ ». *La situation de l'économie des Premières Nations et la lutte pour abolir la pauvreté*, Toronto, Assemblée des Premières Nations, 2009.
- COMITÉ PERMANENT DES AFFAIRES AUTOCHTONES ET DU DÉVELOPPEMENT DU GRAND NORD DE LA CHAMBRE DES COMMUNES. *Une priorité absolue : l'éducation postsecondaire des Autochtones au Canada*, Ottawa, 2007.
- CONSEIL CANADIEN SUR L'APPRENTISSAGE. *Rapport sur l'apprentissage au Canada en 2007 – Redéfinir le mode d'évaluation de la réussite de l'apprentissage chez les Premières nations, les Métis et les Inuits*, Ottawa, 2007a.
- CONSEIL CANADIEN SUR L'APPRENTISSAGE. *Rapport sur l'apprentissage au Canada en 2007 – État de l'apprentissage au Canada : Pas le temps de s'illusionner*, Ottawa, 2007b.
- CONSEIL CANADIEN SUR L'APPRENTISSAGE. *Carnet du savoir : Sous-représentation des communautés autochtones et rurales dans les écoles de médecine du Canada*, Ottawa, 2008a.
- CONSEIL CANADIEN SUR L'APPRENTISSAGE. *Carnet du savoir : Des élèves qui déménagent : Comment atténuer les retombées de la mobilité chez les élèves autochtones*, Ottawa, 2008b.
- CONSEIL CANADIEN SUR L'APPRENTISSAGE. *Carnet du savoir : Enseignement postsecondaire au Canada : Qui sont les laissés-pour-compte?*, 2009, consulté le 23 mai 2009 sur

- <http://www.ccl-cca.ca/CCL/Reports/LessonsInLearning/LinL200900401PSEUnderrepresented-2.html>
- CONSEIL NATIONAL DU BIEN-ÊTRE SOCIAL. *Agissons maintenant pour les enfants et les jeunes métis, inuits et des Premières Nations*, « Rapports du Conseil national du bien-être social », Ottawa, vol. 127, 2007.
- COOKE-DALLIN, B., T. ROSBOROUGH et L. UNDERWOOD. *The role of elders in child and youth care education*, « Canadian Journal of Native Education », vol. 24, n° 2, 2000, p. 82-91.
- CORRIGAN, C., et C. ROBERTSON. *Report from Ministry of Advanced Education Open Space Conference: Issues and opportunities for the future of Aboriginal post-secondary education and training*, First Nations House of Learning, University of British Columbia, Victoria, Ministry of Advanced Education de la Colombie-Britannique, 2004.
- EKOS RESEARCH ASSOCIATES INC. *Survey of First Nations and Inuit youth on health careers: Final report*. Ottawa, 2005a.
- EKOS RESEARCH ASSOCIATES INC. *First Nations syndicated study: First and second wave survey* (ébauche de rapport intégré), Ottawa, 2005b.
- FARRINGTON, S., K. D. DIGREGORIO et S. PAGE. *The things that matter: Understanding the factors that affect the participation and retention of indigenous students in the Cadigal program at the Faculty of Health Sciences, University of Sydney*, article présenté à la conférence annuelle de 1999 de la Australian Association for Research in Education, University of Sydney, Faculty of Health Sciences, 1999.
- GRAVELINE, F.J. *Teaching tradition teaches us*, « Canadian Journal of Native Education », vol. 26, n° 1, 2002, p. 11-29.
- GUIMOND, E., et M. J. COOKE. *The current well-being of registered Indian youth: Concerns for the future?*, « Horizons », vol. 10, n° 1, 2008, p. 26-30.
- HARDES, J. *Retention of Aboriginal students in postsecondary education*, « Alberta Counsellor », vol. 29, n° 1, 2006, p. 28-33, cité dans Preston, 2008.
- HULL, J. *Aboriginal post-secondary education and labour market outcomes Canada*, Ottawa, Affaires indiennes et du Nord Canada, 2000.
- HULL, J. *Post-Secondary Education and Labour Market Outcomes Canada, 2001*, Winnipeg, Prologica Research Inc, 2005.
- HULL, J. *Aboriginal youth in the Canadian labour market*, « Horizons », vol. 10, n° 1, 2008, p. 40-44.
- HULL, J. *Post-secondary completion rates among on-reserve students: Results of a follow-up survey*, « Canadian Issues », hiver 2009, p. 59-64.
- HUMAN CAPITAL STRATEGIES. *Review of Aboriginal post-secondary education programs, services and strategies/best practices and Aboriginal special projects funding (ASPF) program*, Victoria, Ministry of Advanced Education, 2005.

- IGNACE, R., M. B. IGNACE, M. LAYTON, H. SHARMA et J.C. YERBURY. *Partners in success: The Simon Fraser University and Secwepemc First Nations studies program*, « Canadian Journal of University Continuing Education », vol. 22, n° 2, 1996, p. 27-45.
- INSTITUTS DE RECHERCHE EN SANTÉ DU CANADA, CONSEIL DE RECHERCHES EN SCIENCES NATURELLES ET EN GÉNIE DU CANADA, CONSEIL DE RECHERCHES EN SCIENCES HUMAINES DU CANADA. *Énoncé de politique des trois Conseils : Éthique de la recherche avec des êtres humains*, 1998 avec modifications en 2000, 2002 et 2005, consulté le 25 novembre 2009 sur <http://www.ger.ethique.gc.ca/fra/policy-politique/tcps-eptc/>
- INUIT TAPIIRIT KANATAMI. *Report on the Inuit Tapiriit Kanatami education initiative: Summary of ITK Summit on Inuit Education and background research, April 15-17, 2008, Inuvik, Northwest Territories*, Ottawa, 2008.
- JENKINS, A. L. *Indigenous post-secondary institutions in Canada and the U.S.*, « Higher Education Perspectives », vol. 3, n° 1, 2007, p. 1-27, consulté le 23 novembre 2009 sur <http://hep.oise.utoronto.ca/index.php/hep/issue/view/93>
- JONES, G. A., T. SHANAHAN, L. PADURE, S. LAMOUREUX et E. GREGOR. *Marshalling resources for change: System-level initiatives to increase accessibility to post-secondary education*, Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire, Montréal, 2008.
- JUNOR, S., et A. USHER. *The Price of Knowledge 2004: Access and Student Finance in Canada*, Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire – Collection de recherches du millénaire, Montréal, 2004.
- KAPSALIS, C., et DATA PROBE ECONOMIC CONSULTING INC. *Occupational and skill parity of Aboriginal Canadians*, Ottawa, 2006.
- KATENIES RESEARCH AND MANAGEMENT SERVICES, et CHIGNETO CONSULTING GROUP INC. *Review of the Indian studies support program component of the PSE Program: Final report presented to the Joint AFN-INAC PSE Working Group*, Assemblée des Premières Nations, Ottawa, 2006.
- LEVIN, B., et W. ALCORN. *Postsecondary education for indigenous populations*, « Adult Learning », vol. 11, n° 1, 1999, p. 20-25.
- MAXIM, P., et J. WHITE. *School completion and workforce transitions among urban Aboriginal youth*, « Aboriginal policy research: Moving forward, making a difference », Thompson Educational Publishing, Toronto, vol. 3, 2006, p. 33-52.
- MENDELSON, M. *A quantitative overview of Canadian Aboriginal people's socio-economic conditions*, Ressources humaines et Développement social Canada, Direction des affaires autochtones, Ottawa, 2006a.
- MENDELSON, M. *Aboriginal peoples and postsecondary education in Canada*, Caledon Institute of Social Policy, Ottawa, 2006b.
- MENDELSON, M. *Aboriginal peoples in the Canadian labour market*, Ressources

- humaines et Développement social Canada, Ottawa, 2007.
- MENDELSON, M. *Improving education on reserves: A First Nations Education Authority Act*, Caledon Institute of Social Policy, Ottawa, 2008.
- MINISTRY OF ADVANCED EDUCATION AND LABOUR MARKET DEVELOPMENT DE LA COLOMBIE-BRITANNIQUE. *Aboriginal report, Charting our path: Public post-secondary system*. Victoria, 2008.
- MORIN, H. *Student performance data and research tools to ensure Aboriginal student success*, extrait de J.P. White, P. Maxim et D. Beavon (éd.), « Aboriginal policy research: Setting the agenda for change », Thompson Educational Publishing, Toronto, vol. 1, 2006, p. 193-206.
- PARRIAG, A. *Research methodologies with Aboriginal audiences*, article présenté par le groupe d'experts de la Conférence sur la recherche en matière de politiques autochtones 2006, (non publié), 2006.
- PENNEY, C. *Formal educational attainment of Inuit in Canada, 1981-2006*, extrait de J.P. White, J. Peters, D. Beavon et N. Spence (éd.), « Aboriginal education: Current crisis and future alternatives », Thompson Educational Publishing, Toronto, 2009, p. 33-48.
- PETERS, J., et J. P. WHITE. *Contrasting current policy proposals*, extrait de J.P. White, J. Peters, D. Beavon et N. Spence (éd.), « Aboriginal education: Current crisis and future alternatives », Thompson Educational Publishing, Toronto, 2009, p. 109-116.
- PRESTON, J.P. *The urgency of postsecondary education for Aboriginal peoples*, « Canadian Journal of Educational Administration and Policy », vol. 86, 2008, p. 1-22.
- R.A. MALATEST & ASSOCIATES LTD. *La population autochtone et l'éducation postsecondaire – Ce que les enseignants ont appris*, Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire, Montréal, 2004a.
- R.A. MALATEST & ASSOCIATES LTD. *Pratiques exemplaires permettant d'accroître les taux de scolarisation postsecondaire des Autochtones*, Conseil des ministres de l'Éducation (Canada), Toronto, 2004b.
- R.A. MALATEST & ASSOCIATES LTD. *First Nations Technical Institute operational review: Final report*, 2005.
- R.A. MALATEST & ASSOCIATES LTD. *Factors affecting the use of student financial assistance by Aboriginal youth*, Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire, Montréal, 2008.
- R.A. MALATEST & ASSOCIATES LTD., et B. STONECHILD. *Facteurs déterminant le recours à l'aide financière chez les jeunes des Premières Nations*, Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire, Montréal, 2008.
- RICHARDS, J. *Closing the Aboriginal/non-Aboriginal education gaps*, « C.D. Howe Institute Backgrounder. No. 116 », C.D. Howe Institute, Toronto, 2008.
- SLOANE-SEALE, A., P. NUNODA et A. CARRIERE. *Transitional issues in Aboriginal post-*

- secondary education*, « 50th annual conference proceedings of the Canadian Association of University Continuing Education », University of Manitoba, Continuing Education Division, Winnipeg, 2003.
- SPENCE, N., et J. P. WHITE. *First Nations educational success: Assessing determinants using a social context lens*, extrait de J.P. White, J. Peters, D. Beavon et N. Spence (éd.), « Aboriginal education: Current crisis and future alternatives », Thompson Educational Publishing, Toronto, 2009, p. 225-248.
- STATISTIQUE CANADA. *Portrait de la scolarité au Canada, Recensement de 2006. N° 97-560-X au catalogue*, 2008, consulté le 27 novembre 2009 sur <http://www12.statcan.ca/census-recensement/2006/as-sa/97-560/pdf/97-560-XIF2006001.pdf>.
- TAIT, H. *Niveau de scolarité des jeunes adultes autochtones*, « Tendances sociales canadiennes », printemps 1999, vol. 52, 1999, p. 6-10, consulté le 23 mai 2009 sur <http://www.statcan.gc.ca/pub/11-008-x/1998004/article/4418-fra.pdf>.
- TAYLOR, A., T. L. FRIEDEL et L. EDGE. *Pathways for First Nations and Métis youth in the oil sands*, rapport de recherche de Réseaux canadiens de recherche en politiques publiques, 2009, consulté le 23 novembre 2009 sur [http://www.cprn.org/documents/5124\\_1\\_EN.pdf](http://www.cprn.org/documents/5124_1_EN.pdf).
- TAYLOR, A., et E. STEINHAEUER. *Factoring that affects the education and work transitions of Aboriginal youth*, « Horizons », vol. 10, n° 1, 2008, p. 45-48.
- VERMAETEN, A., M. J. NORRIS et A. BUCHMEIER. *Educational outcomes of students funded by the Department of Indian and Northern Affairs Canada: Illustration of a longitudinal assessment with potential application to policy research*, extrait de J.P. White, P. Maxim et D. Beavon (éd.), « Aboriginal policy research, Vol. 1: Setting the agenda for change », 2006, p. 207-232.
- WALTERS, D., J. WHITE et P. MAXIM. *Does postsecondary education benefit Aboriginal Canadians? An examination of earnings and employment outcomes for recent aboriginal graduates*, « Analyse de politiques », vol. 30, n° 3, 2004, p. 283-302.
- WASLANDER, B. *Financial support for First Nation students in college and university: The cost of implementing the recommendations of the Standing Committee of the House of Commons on Aboriginal Affairs and Northern Development*, préparé par l'Assemblée des Premières Nations pour Informetrica Limited, Assemblée des Premières Nations, Ottawa, 2007.
- WILK, W., J. WHITE et E. GUIMOND. *Métis educational attainment*, extrait de J.P. White, J. Peters, D. Beavon et N. Spence (éd.), « Aboriginal education: Current crisis and future alternatives », Thompson Educational Publishing, Toronto, 2009, p. 49-68.
- WRIGHT, D.A. *Preparing First Nations students for college: The experience of the Squamish Nation of British Columbia*, « Canadian Journal of Native Education », vol. 22, n° 1, 1998, p. 85-92.

## Annexe A : Détails sur la méthodologie de recherche

Cette annexe fournit d'autres informations sur les recherches effectuées au sein de bases de données officielles et sur les recherches réalisées sur Internet pour trouver de la littérature grise. Les répondantes et répondants clés ont été la troisième source d'information, comme cela est décrit dans la section 2 de ce rapport.

La terminologie qui a été utilisée au sein de bases de données de recherche officielles est fournie dans le tableau ci-dessous. À moins d'avis contraire, toutes les recherches ont été effectuées en anglais et tous les sites Web ont été consultés en anglais.

Terminologie de recherche – Reconnaissance initiale au sein des bases de données	
Vedettes-matière*	Mots*
<b>Population :</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Canada Natives</li> <li>▪ Eskimos**</li> <li>▪ Indigenous Populations</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ (Canada OR Canadian) Aboriginal*</li> <li>▪ (Canada OR Canadian) Indian*</li> <li>▪ (Canada OR Canadian) indigenous people</li> <li>▪ (Canada OR Canadian) native*</li> <li>▪ Eskimo*</li> <li>▪ first (nation* OR people)</li> <li>▪ Inuit</li> <li>▪ Métis</li> <li>▪ off-reserve</li> <li>▪ on-reserve</li> </ul>
<b>ÉPS :</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Adult Education</li> <li>▪ Colleges</li> <li>▪ Community Colleges</li> <li>▪ Continuing Education</li> <li>▪ Post-secondary Education</li> <li>▪ Technical Institutes</li> <li>▪ Two Year Colleges</li> <li>▪ Universities</li> <li>▪ Vocational Education</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ college</li> <li>▪ (post-secondary OR post-secondary OR post high school OR tertiary OR higher OR further) (education OR institution)</li> <li>▪ technology institute</li> <li>▪ university</li> </ul>
<b>Instance :</b>	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Canada OR Canadian</li> <li>▪ [names of provinces and territories]</li> </ul>

\* Vedettes-matière tirées de la base de données ERIC. Pour les recherches à partir de mots, les formes au singulier et au pluriel ont été utilisées si approprié.

\*\* « Eskimo » est un terme périmé, mais il a été utilisé en tant que vedette-matière parce que le processus d'indexation est en retard par rapport à la nouvelle terminologie, et les indexeuses et indexeurs veulent s'assurer qu'un terme va être accepté par la majorité avant d'apporter des changements.

Durant une recherche préliminaire au sein de la base de données ERIC à l'aide des termes 1) First Nations, 2) post-secondary education et 3) barriers, seuls trois documents concernant le Canada

## Transition de l'éducation primaire-secondaire à l'éducation postsecondaire des Autochtones

ont été trouvés. La recherche a donc été réalisée de façon incrémentielle en utilisant autant de synonymes que possible pour les concepts de groupe de population et d'éducation postsecondaire. Les termes relatifs à un troisième concept, tel qu'indiqué dans le tableau ci-dessous, (« sociocultural and socioeconomic factors, transitioning, barriers and other relevant factors ») n'ont pas été utilisés pour raffiner la recherche du fait du nombre limité de résultats obtenus sans en tenir compte.

Terminologie de recherche – Pour étendre ou restreindre les recherches dans les bases de données si approprié et pour faire des comparaisons d'ordre géographique	
Vedettes-matière*	Mots*
<b>Population :</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ American Indians</li> <li>▪ Alaska Natives</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ (Australia OR Australian) (aborigine OR aboriginal)</li> <li>▪ (Australia OR Australian) indigenous people</li> <li>▪ (Australia OR Australian) native</li> <li>▪ [terms for United States population if needed]</li> </ul>
<b>Facteurs d'influence :</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Social Influences</li> <li>▪ Social Indicators</li> <li>▪ Socioeconomic Status</li> <li>▪ Socioeconomic Influences</li> <li>▪ Socioeconomic Background</li> <li>▪ Economic Factors</li> <li>▪ Cultural Differences</li> <li>▪ Access to Education</li> <li>▪ Transitional Programs</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ barrier*</li> <li>▪ access OR accessibility</li> <li>▪ support</li> <li>▪ transition OR transitional OR transitioning</li> <li>▪ (social OR socioeconomic OR economic OR financial OR cultural) factor</li> </ul>
<b>Instance :</b>	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Australia OR Australian</li> <li>▪ United States OR America OR American</li> </ul>

\* Vedettes-matière tirées de la base de données ERIC. Pour les recherches à partir de mots, les formes au singulier et au pluriel ont été utilisées si approprié.

## Transition de l'éducation primaire-secondaire à l'éducation postsecondaire des Autochtones

Les documents potentiellement utiles identifiés pour être revus plus en profondeur ont été trouvés auprès des bases de données officielles suivantes :

Sources d'information : Nombre de documents identifiés selon le type de ressource	
Base de données/Source*	Documents identifiés (uniques)**
ERIC	75/328
Education Index	0/0
PsycINFO	1/4
Sociological Abstracts	12/51
SocINDEX	0/16
Campbell Collaboration	0
CBCA	14/23
Autres sources d'information (littérature grise)	67
Nombre total de documents	169

\* Listé selon l'ordre de recherche.

\*\* Ces nombres font référence aux études canadiennes (p. ex., ERIC avait 328 études canadiennes et 75 d'entre elles avaient l'air d'être liées au sujet à l'étude)

Les sources de littérature grise ayant fait l'objet de recherches à l'aide l'Internet sont listées dans le tableau ci-dessous. Les recherches ont été effectuées en anglais et en français, selon les besoins.

Agences gouvernementales et internationales
<b>Canada – Niveau fédéral</b>
Direction des affaires autochtones (DDA) <a href="http://www.hrsdc.gc.ca/eng/corporate/about_us/careers/hire.shtml#3_1">http://www.hrsdc.gc.ca/eng/corporate/about_us/careers/hire.shtml#3_1</a>
Portail des Autochtones au Canada <a href="http://www.Aboriginalcanada.gc.ca/">http://www.Aboriginalcanada.gc.ca/</a>
Stratégie de développement des ressources humaines autochtones (SDRHA) <a href="http://www.rhdcc-hrsdc.gc.ca/eng/employment/Aboriginal_employment/index.shtml">http://www.rhdcc-hrsdc.gc.ca/eng/employment/Aboriginal_employment/index.shtml</a>
Association québécoise d'information scolaire et professionnelle <a href="http://www.aqisep.qc.ca">http://www.aqisep.qc.ca</a>

**Agences gouvernementales et internationales**

Ressources humaines et Développement des compétences Canada. Apprentissage et éducation postsecondaire

<http://www.hrsdc.gc.ca/en/learning/index.shtml>

Ciblétudes (Gouvernement du Canada)

<http://www.canlearn.ca/eng/index.shtml>

Affaires indiennes et du Nord Canada (AINC)

<http://www.ainc-inac.gc.ca/>

Commission de l'enseignement supérieur des Provinces maritimes

<http://www.mphec.ca/>

**Canada – Niveau provincial**

Alberta Education

<http://www.education.alberta.ca/>

Alberta Advanced Education and Technology

<http://www.advancededucation.gov.ab.ca/>

British Columbia Ministry of Advanced Education and Labour Market Development

<http://www.gov.bc.ca/aved/>

British Columbia Ministry of Education

<http://www.bced.gov.bc.ca/>

Réseau gouvernemental pour la recherche en éducation (RGRE)

<http://www.cmec.ca/ger/>

Manitoba Aboriginal and Northern Affairs

<http://www.gov.mb.ca/ana/>

Éducation et Littérature, portail du gouvernement du Manitoba

<http://www.edu.gov.mb.ca/>

Commission de l'enseignement supérieur des Provinces maritimes

<http://www.mphec.ca/>

Ministère de l'Éducation du Nouveau-Brunswick

<http://www.gnb.ca/0000/index-e.asp>

Secrétariat des affaires autochtones du Nouveau-Brunswick

<http://www.gnb.ca/0016/Agreement/index-e.asp>

Commission sur l'éducation postsecondaire du Nouveau-Brunswick

<http://www.gnb.ca/CPSE-CÉPS/03-e.asp>

**Agences gouvernementales et internationales**

Newfoundland and Labrador Department of Education

<http://www.ed.gov.nl.ca/edu/>

Newfoundland and Labrador. Labrador and Aboriginal Affairs

<http://www.laa.gov.nl.ca/laa/default.htm>

Northwest Territories. Education, Culture and Employment

<http://www.ece.gov.nt.ca/>

Nova Scotia Department of Education

<http://www.ednet.ns.ca/>

Nova Scotia Department of Education. Mi'kmaq Liaison Office

<http://mikmaq.ednet.ns.ca/links.shtml>

Council on Mi'kmaq Education

<http://cme.ednet.ns.ca/index.shtml>

Nova Scotia Office of Aboriginal Affairs

<http://www.gov.ns.ca/abor/>

Nunavut Department of Education

<http://www.edu.gov.nu.ca>

Ministère de l'Éducation de l'Ontario

<http://edu.gov.on.ca/>

Prince Edward Island Department of Education and Early Childhood Development

<http://www.gov.pe.ca/educ/>

Prince Edward Island Aboriginal Education Committee

<http://www.gov.pe.ca/educ/index.php3?number=79878>

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec

[http://www.mels.gouv.qc.ca/GR-PUB/m\\_englis.htm](http://www.mels.gouv.qc.ca/GR-PUB/m_englis.htm) (anglais)

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport

<http://www.mels.gouv.qc.ca/>

Secrétariat aux affaires autochtones du Québec

[http://www.autochtones.gouv.qc.ca/index\\_en.asp](http://www.autochtones.gouv.qc.ca/index_en.asp)

Saskatchewan Ministry of Education

<http://www.sasked.gov.sk.ca/>

First Nations and Métis Education Branch

<http://www.sasked.gov.sk.ca/branches/fn-me/>

Yukon Department of Education

<http://www.education.gov.yk.ca/>

Advanced Education

<http://www.education.gov.yk.ca/advanceded/index.html>

## Organisations et instituts de recherche

### Canada

Aboriginal Education Association of BC

<http://bctf.ca/aea/>

Assemblée des Premières Nations

<http://www.afn.ca/>

Association des collèges communautaires du Canada

<http://www.accc.ca/>

Association des universités et collèges du Canada

<http://www.aucc.ca/>

British Columbia Teachers' Federation Aboriginal Education Program

<http://bctf.ca/IssuesInEducation.aspx?id=5664>

Caledon Institute of Social Policy

<http://www.caledoninst.org/>

Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire

<http://www.millenniumscholarships.ca/en/index.asp>

Canadian Association for Distance Education

<http://www.cade-aced.ca>

Conseil canadien sur l'apprentissage

<http://www.ccl-cca.ca>

Association canadienne d'éducation

[www.cea-ace.ca/](http://www.cea-ace.ca/)

Questions relatives aux affaires autochtones

<http://www.cea-ace.ca/foo.cfm?subsection=lit&page=pol&subpage=lan&subsubpage=abo>

Conseil des statistiques canadiennes de l'éducation

<http://www.cesc.ca/>

Congrès des peuples autochtones

<http://www.abo-peoples.org/>

Conseil des ministres de l'Éducation (Canada)

<http://www.cmec.ca/index.en.html>

First Nations Adult & Higher Education Consortium (FNAHEC) (Canada)

<http://www.fnahec.org/>

Réseau gouvernemental pour la recherche en éducation (CMEC)

<http://www.cmec.ca/germ/>

**Organisations et instituts de recherche**

Fondation nationale des réalisations autochtones

[http://www.naaf.ca/html/education\\_program\\_e.html](http://www.naaf.ca/html/education_program_e.html)

Pas une minute et pas un cerveau à perdre

<http://www.neitheramoment.com/>

Society for the Advancement of Excellence in Education

<http://www.saeec.ca/>

**International**

Campbell Collaboration

<http://www.campbellcollaboration.org/>

Instance permanente sur les questions autochtones des Nations Unies

<http://www.un.org/esa/socdev/unpfii/>

World Indigenous Nations Higher Education Consortium

<http://www.win-hec.org/>

## **Annexe B : Guide d'entrevue avec les répondantes et répondants clés**

### **Conseil des statistiques canadiennes de l'éducation**

#### **Une analyse documentaire concernant les facteurs qui contribuent au succès de la transition de l'éducation primaire-secondaire à l'éducation postsecondaire des Autochtones**

### **Guide d'entrevue avec les répondantes et répondants clés**

#### **Introduction**

Nous vous remercions d'avoir accepté de suivre cette entrevue portant sur l'étude des facteurs qui contribuent au succès de la transition de l'éducation primaire-secondaire à l'éducation postsecondaire des Autochtones, étude que nous menons pour le Conseil des statistiques canadiennes de l'éducation (un partenariat entre le Conseil des ministres de l'éducation (Canada) [CMEC] et Statistique Canada). Les entrevues que nous réaliserons avec des chercheuses et chercheurs, des responsables de l'élaboration de politiques, et des représentantes et représentants de programme comme vous contribueront au rapport final de cette étude.

Cette entrevue durera entre 30 et 45 minutes. Toute information que vous nous communiquerez sera confidentielle. Vos commentaires ne vous seront pas directement attribués dans aucun des rapports ou publications qui seront rédigés. Toutefois, dans le rapport final, votre nom sera fourni dans la liste des personnes interviewées. Toutes les informations que vous partagerez avec nous ne

seront utilisées que dans le cadre de cette étude.

Avez-vous des questions au sujet de cette étude?

Nous aimerions enregistrer cette entrevue pour nous aider à prendre des notes. Cet enregistrement sera effacé une fois que les notes auront été prises et il ne sera pas partagé avec d'autres personnes.

Acceptez-vous de participer à cette entrevue dans ces conditions?

#### **Brise-glace**

1. Veuillez décrire votre participation (celle de votre organisation) aux recherches, politiques ou programmes liés à l'accès aux études postsecondaires (ÉPS) des Autochtones?

#### **Recherches précédentes**

2. Veuillez décrire tout projet de recherche, initiative stratégique ou programme lié à l'accès aux ÉPS des Autochtones auquel vous avez déjà pris part.
  - Y a-t-il des documents écrits ou des statistiques disponibles à ce sujet? Si oui, pouvez-vous me communiquer le lien ou me faire parvenir le document en question?
  - Quels en étaient les principaux résultats? Qu'est-ce que cela nous apprend sur l'accès des Autochtones aux ÉPS?
    - Facteurs émotionnels, sociaux, financiers, culturels, historiques

- ou régionaux qui affectent l'accès et le succès/l'échec
- Approches possibles (soutiens, autres modes de livraison ou création d'établissements d'enseignement spécifiquement autochtones) pour améliorer l'accès/le succès
  - Quels sous-groupes de personnes autochtones, de types d'éducation et de régions géographiques étaient inclus?
3. Connaissez-vous d'autres publications, statistiques, politiques ou programmes qui sont liés à cette question? Si oui, quelle organisation ou quelle personne devrais-je contacter pour en apprendre davantage à ce sujet?

#### **Lacunes**

4. En vous basant sur votre travail ou sur d'autres travaux que vous connaissez, quelles sont les lacunes que vous avez identifiées dans les connaissances disponibles à ce sujet? Que devons-nous savoir pour concevoir des interventions qui amélioreront l'accès aux ÉPS des Autochtones? Quelles autres recherches devraient être effectuées?

#### **Implications au niveau des politiques**

5. Quels sont, selon vous, les principaux programmes et politiques (p. ex., soutiens, autres modes de livraison ou création d'établissements éducationnels spécifiquement autochtones) nécessaires pour améliorer l'accès aux ÉPS des Autochtones?

#### **Autres commentaires**

6. Avez-vous d'autres commentaires ou d'autres idées au sujet de l'accès aux ÉPS des Autochtones?

Nous vous remercions de votre aide.

## Annexe C : Liste des répondantes et répondants clés

Voici la liste des 22 répondantes et répondants clés ayant pris part à une entrevue :

Répondantes et répondants clés	
Répondantes et répondants clés	Institution
Marie Battiste, Ph. D.	Université de la Saskatchewan
Jim Silver, Ph. D.	Université de Winnipeg
Kathy Mallett	Centre canadien de politiques alternatives – Manitoba
Sacha Senecal, Ph. D.	Affaires indiennes et du Nord Canada
Miriam Kramer	Education Policy Institute
Anne Mott	Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire
Joseph Berger	Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire
Jeremy Hull	Prologica Research Inc.
Eric Guimond	Affaires indiennes et du Nord Canada
John Clement	Affaires indiennes et du Nord Canada
Candy Palmeter	Nova Scotia Department of Education
Alfred Linklater	Ressources humaines et Développement des compétences Canada
Leah Fleetwood	Ressources humaines et Développement des compétences Canada
Brian MacDougall	Ressources humaines et Développement des compétences Canada
Charles Ungerleider	Conseil canadien sur l'apprentissage
Stephanie Oldford	Conseil canadien sur l'apprentissage
Terry Thompson	Conseil canadien sur l'apprentissage
Peter Garrow	Assemblée des Premières Nations
Gerry Hurton	Assemblée des Premières Nations
Brenda Merasty	Assemblée des Premières Nations
Maria Wilson	Inuit Tapiriit Kanatami
Karihwakeron Tim Thomson	First Nations Technical Institute

Remarque : Certaines des personnes interviewées travaillant pour les mêmes organisations ont pris part à des entrevues de groupe.



## **Une analyse documentaire concernant les facteurs qui contribuent au succès de la transition de l'éducation primaire–secondaire à l'éducation postsecondaire des Autochtones**

L'objectif de cette analyse est de documenter la transition des personnes autochtones vers l'éducation postsecondaire, ainsi que les défis qu'elles rencontrent et les soutiens dont elles ont besoin. Ce rapport n'analyse pas les données ou ne fait pas une critique des programmes d'une façon plus poussée que ce qui est déjà renfermé dans les documents disponibles. La valeur stratégique et pratique de ce projet concernera quatre domaines clés :

1. l'identification des individus, communautés et facteurs systémiques clés qui affectent le succès et les transitions des Autochtones relativement à leurs études;
2. les approches possibles (telles que la mise en place de soutiens additionnels ou d'autres modes de livraison, ou la création d'établissements d'enseignement spécifiquement destinés aux Autochtones) visant l'amélioration du succès et des transitions des Autochtones relativement à leurs études;
3. l'applicabilité des facteurs et approches auprès des sous-groupes d'Autochtones, les types d'enseignement et les régions géographiques;
4. la priorisation des approches les plus importantes pour leur mise en œuvre dans tout le pays, étant donné les ressources actuellement disponibles.

Également disponible en anglais sous titre :

***A Literature Review of Factors that Support Successful Transitions by Aboriginal People from K–12 to Postsecondary Education***

[www.cmec.ca/publications](http://www.cmec.ca/publications)