

Analyse documentaire des facteurs affectant la transition des études au marché du travail pour les jeunes autochtones



cmecc

Conseil des
ministres
de l'Éducation
(Canada)

Council of
Ministers
of Education,
Canada

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

•

Analyse documentaire des facteurs affectant la transition des études au marché du travail pour les jeunes autochtones

Également disponible en anglais sous titre :

Literature Review on Factors Affecting the Transition of Aboriginal Youth from School to Work

Rapport préparé par:
David Bruce et Amanda Marlin
Rural and Small Towns Programme
Université Mount Allison

Mis à jour par :
Helen Raham

•

Le présent rapport a été produit aux termes d'un contrat signé par le Conseil des ministres de l'Éducation (Canada) [CMEC].
Les opinions qui y sont exprimées sont celles des auteures et pas nécessairement celles du CMEC.

CONSEIL DES MINISTRES DE L'ÉDUCATION (CANADA)
95, AVENUE ST CLAIR OUEST, BUREAU 1106
TORONTO (ONTARIO) M4V 1N6
CANADA
INFORMATION@CMEC.CA
© 2012 CONSEIL DES MINISTRES DE L'ÉDUCATION (CANADA)

TABLE DES MATIÈRES

Résumé	1
1. Introduction	8
1.1 Définitions	9
2. Objectifs et méthodes de recherche	10
2.1 But et objectifs	10
2.2 Méthodes de recherche	10
2.3 Limites de l'analyse documentaire	12
3. Éducation et emploi des Autochtones au Canada	14
3.1 Niveau d'instruction	14
3.2 Réussite liée à l'emploi	16
3.3 Variation dans les taux de scolarisation et d'emploi des Autochtones	19
4. Aspirations professionnelles et réalités	27
4.1 Aspirations	27
4.2 Aspirations et planification de l'orientation professionnelle	29
4.3 Représentation des Autochtones dans les différents secteurs professionnels	31
4.4 Renforcement de la prise de décisions en matière d'orientation professionnelle	33
5. Parcours de transition et programmes de soutien associés	37
5.1 Parcours menant à l'emploi	37
5.2 Soutien ciblé pour les jeunes à risque	39
5.3 Programmes pour faciliter la transition au secondaire	40
5.4 Parcours au postsecondaire et programmes de soutien associés	43
6. Réussite et satisfaction par rapport au travail	48
6.1 Situation d'emploi et revenu	48
6.2 Taux de rendement des études	49
6.3 Satisfaction à l'égard de l'emploi	50

7.	Perceptions et pratiques des employeurs	52
7.1	Recrutement et perfectionnement des employées et employés autochtones	52
7.2	Perceptions des employeurs à propos de la main-d'œuvre autochtone	55
8.	Obstacles à la réussite des transitions	56
8.1	Désavantage sur le plan éducatif	56
8.2	Obstacles de nature historique	57
8.3	Obstacles sociaux	57
8.4	Problèmes familiaux et communautaires	58
8.5	Obstacles financiers	59
8.6	Obstacles culturels	62
8.7	Obstacles géographiques	63
9.	Thèmes comparatifs dans les travaux de recherche internationaux	65
9.1	Perspectives canadiennes	65
9.2	Perspectives australiennes	67
9.3	Perspectives américaines	69
9.4	Perspectives néo-zélandaises	71
10.	Résumé des résultats de l'analyse	75
11.	Conclusion	82
11.1	Implications pour les politiques	82
11.2	Suggestions pour la recherche à venir	86
	Annexe	89
	Bibliographie	101

RÉSUMÉ

INTRODUCTION

Les peuples autochtones forment le segment de la population qui connaît la croissance la plus forte au Canada, mais il existe un écart important entre les résultats qu'ils obtiennent dans leurs études et sur le marché du travail et ceux qu'obtient le reste de la population. La présente analyse documentaire examine les difficultés auxquelles sont confrontés les jeunes autochtones dans l'achèvement de leurs études et les facteurs qui ont un impact positif ou négatif sur la réussite de leur transition des études au marché du travail.

OBJECTIFS ET MÉTHODES DE RECHERCHE

L'objectif de cette analyse documentaire est de mettre en évidence les données existantes dans les travaux de recherche qui ont de la pertinence en matière de réussite des jeunes autochtones dans l'achèvement de leurs études et la transition vers le marché du travail. Les questions suivantes ont guidé notre travail de recherche :

1. Comment les résultats obtenus par les jeunes autochtones au Canada dans leurs études et en matière d'emploi se comparent-ils par rapport à ceux des jeunes non autochtones?
2. Quelles sont les aspirations professionnelles des jeunes autochtones et comment se comparent-elles à celles des jeunes non autochtones?
3. Quels sont les obstacles auxquels les jeunes autochtones sont confrontés quand il s'agit de terminer leurs études et de réussir la transition au marché du travail?
4. Que sait-on sur les parcours qu'ils suivent dans le passage des études à l'emploi et sur les structures de soutien qui peuvent améliorer leur réussite?
5. Dans quelle mesure les jeunes autochtones réussissent-ils à s'intégrer au marché du travail et quelle est leur expérience en matière d'emploi?
6. Quelles leçons peut-on tirer de l'étude des travaux de recherche internationaux sur ces questions?
7. Quelles sont les implications des résultats de cette analyse documentaire pour les politiques et la recherche au Canada?

La présente analyse prend en compte les données secondaires disponibles sur ces questions. Elle ne fournit pas d'analyse des données primaires et ne se penche pas sur les programmes et les politiques, mais elle couvre les travaux de recherche qui abordent ces différents éléments. Les travaux de recherche rassemblés sont des articles trouvés dans des revues à comité de lecture,

des rapports, des documents, des politiques et des programmes obtenus auprès des agences et ministères gouvernementaux clés, des organismes et groupes apparentés qui font de la recherche sur les politiques canadiennes, des organismes de recherche sur l'éducation postsecondaire des Autochtones et de diverses autres organisations. D'autres documents ont été trouvés en effectuant des recoupements avec les travaux recueillis et en consultant les travaux de recherche internationaux comparables sur ce thème. Lorsque ces travaux de recherche ont été réunis, une méta-analyse des conclusions et des recommandations a été effectuée, en fonction de divers thèmes et sous-thèmes.

RÉUSSITE EN MATIÈRE D'ÉTUDES ET D'EMPLOI AU CANADA

Il existe d'abondants travaux de recherche canadiens sur les résultats des Autochtones en matière d'éducation et d'emploi. La proportion d'Autochtones âgés de 25 à 54 ans n'ayant pas de diplôme d'études secondaires est de 33 p. 100. Moins d'Autochtones entreprennent des études postsecondaires; par conséquent, le nombre d'Autochtones ayant des qualifications postsecondaires est proportionnellement moindre. Cela dit, une proportion semblable de personnes autochtones et non autochtones obtient un diplôme d'études postsecondaires. L'obtention au minimum du baccalauréat ou d'un grade supérieur par les personnes ayant achevé des études postsecondaires est cependant plus faible pour les Autochtones que pour la population en général. Par contre, l'obtention au minimum d'un certificat d'apprentissage ou d'école de métiers est semblable ou légèrement plus élevée chez les Autochtones que chez les non-Autochtones. Il existe très peu de travaux de recherche visant à déterminer si le niveau du programme suivi et le domaine d'études peuvent exercer une influence sur le taux d'achèvement des études postsecondaires des étudiantes et des étudiants autochtones.

Le taux d'emploi est plus faible et le taux de chômage plus élevé pour la population autochtone que pour la population non autochtone. Les femmes autochtones font face à des obstacles différents de ceux auxquels sont confrontés les hommes pour ce qui touche l'achèvement des études et la participation au marché du travail. Les travaux de recherche ont établi que, de façon générale, les femmes autochtones, en dépit des obstacles supplémentaires qu'elles doivent surmonter dans l'accès aux études, ont un meilleur taux d'achèvement des études postsecondaires. Un plus grand nombre de femmes que d'hommes autochtones titulaires d'un diplôme d'études postsecondaires obtiennent un emploi.

L'âge et l'emplacement géographique sont des variables liées à l'éducation et à l'emploi dont il est souvent fait mention dans les travaux de recherche. Ainsi, les Autochtones de l'Est du Canada obtiennent de meilleurs résultats que ceux de l'Ouest au chapitre de l'éducation et de l'emploi. L'écart en matière d'éducation entre les Autochtones et la population totale, mesuré en pourcentage de personnes âgées de 15 ans et plus n'ayant pas terminé leurs études secondaires, est le plus marqué au Québec. Le pourcentage d'individus ayant un diplôme universitaire comme niveau d'instruction le plus haut est plus élevé pour les Autochtones vivant dans un grand centre urbain que pour les Autochtones habitant dans une petite collectivité. Les Autochtones qui vivent dans un grand centre urbain ont également un taux de participation au marché du travail plus élevé et un taux de chômage plus faible que ceux qui vivent dans une petite collectivité. Parmi les Autochtones qui vivent dans une réserve,

la proportion de personnes ayant achevé des études collégiales est nettement plus élevée (63 p. 100) que celle des personnes ayant achevé des études universitaires (38 p. 100).

ASPIRATIONS PROFESSIONNELLES ET RÉALITÉ

Il existe peu de travaux de recherche systématique sur les aspirations professionnelles des Autochtones et leur capacité démontrée de les réaliser. Le nombre de jeunes autochtones qui souhaitent effectuer des études postsecondaires est inférieur à celui de leurs camarades non autochtones, mais les objectifs scolaires des deux groupes, quand ils souhaitent faire des études postsecondaires, sont assez semblables.

Les résultats d'une enquête auprès des jeunes autochtones (âgés de 12 à 18 ans) montrent qu'ils ont beaucoup d'intérêt pour les professions libérales, mais peu pour les métiers spécialisés. Le choix d'orientation le plus populaire parmi les répondantes et répondants est de devenir propriétaire d'entreprise. Viennent ensuite les emplois de médecin, d'avocate ou d'avocat, d'enseignante ou d'enseignant et d'ingénieure ou d'ingénieur. Les plus jeunes choisissent des professions prestigieuses et médiatisées. Les filles sont attirées par des professions comme celles de médecin, d'avocate et d'artisane, tandis que les garçons aspirent à devenir athlètes, policiers ou ingénieurs.

D'autres travaux de recherche indiquent que les jeunes autochtones souhaitent adopter des carrières qui leur permettront de se mettre au service de leur communauté d'origine ou d'exprimer et de renforcer leur culture. Ces ambitions professionnelles ont tendance à s'orienter vers la fonction publique (santé, éducation, police, etc.), vers les activités traditionnelles comme la chasse, le piégeage et la phytothérapie et vers diverses formes d'artisanat autochtone.

La compatibilité entre les aspirations professionnelles d'une partie de la jeunesse autochtone et le niveau d'études qu'elle espère atteindre est faible. Ce niveau d'études escompté est en effet généralement très inférieur au niveau d'études exigé pour pouvoir se lancer dans ces carrières. Plusieurs des orientations auxquelles aspirent de nombreux jeunes autochtones leur semblent inaccessibles ou ne pas constituer un objectif réaliste, à moins que des mesures ne soient prises pour les aider à achever leurs études et à acquérir la formation requise pour être admissibles à ces professions. À cet égard, le soutien que peuvent leur apporter les conseillères et les conseillers pédagogiques et les conseillères et les conseillers d'orientation qualifiés est crucial pour les jeunes autochtones, tout comme l'accès à de l'information sur un vaste éventail de professions, de cheminement professionnel et de personnes pouvant jouer le rôle de modèles.

PARCOURS DE TRANSITION

Une fois que les étudiantes et étudiants autochtones s'inscrivent à des études supérieures pour s'orienter vers une profession, ils entament un parcours qui leur permettra de faire la transition au marché du travail. Il existe de nombreux parcours en vue d'obtenir un emploi à temps plein, et la durée de la transition varie selon des facteurs comme la durée du programme de formation, les études à temps partiel ou à temps plein, les arrangements de formation en apprentissage, les programmes à crédits doubles et le processus de recherche d'un emploi. Les jeunes autochtones qui ont un emploi

sont plus souvent que les jeunes non autochtones des gens qui se sont lancés sur le marché du travail après avoir abandonné leurs études secondaires, après avoir bénéficié d'une deuxième chance ou après n'avoir obtenu qu'un diplôme d'études secondaires. Il arrive aussi plus souvent aux jeunes autochtones qu'aux jeunes non autochtones inscrits à des études postsecondaires d'interrompre ces études prématurément ou de prendre plus de temps pour les achever. Les facteurs de risque qui sont fortement corrélés au faible taux de persévérance dans les études postsecondaires sont les mauvais résultats scolaires, le manque d'intérêt, les difficultés financières, l'origine autochtone, le sexe masculin, l'âge et le fait d'avoir des personnes à charge. Les jeunes qui ont eu des difficultés au secondaire, ceux qui ont abandonné les études secondaires, les adultes sans emploi, les élèves adultes et les élèves des communautés éloignées et isolées sont les personnes qui sont les plus vulnérables lors de la transition au marché du travail. Ces groupes en particulier pourront profiter de programmes d'intervention globaux offrant une multitude de services et de structures de soutien. Le nombre de programmes novateurs destinés à aider les étudiantes et les étudiants autochtones au secondaire comme au postsecondaire à réussir la transition connaît une forte croissance.

RÉUSSITE ET SATISFACTION SUR LE MARCHÉ DU TRAVAIL

Les Autochtones âgés de 25 à 64 ans ont 50 p. 100 moins de chances d'occuper un emploi à temps plein que les non-Autochtones. Les Autochtones en général sont sous-représentés dans les emplois hautement qualifiés du secteur privé, et représentent une proportion plus élevée que les non-Autochtones dans les industries du secteur primaire, dans la construction, dans l'hébergement et la restauration, et dans les services publics. Le revenu des Autochtones augmente au fur et à mesure que s'accroît leur niveau d'instruction. Ainsi, les femmes autochtones qui ont un grade universitaire gagnent plus que les femmes non autochtones ayant le même niveau d'instruction. L'écart salarial (36 p. 100) entre les Autochtones et les non Autochtones qui font partie de la population active peut être corrélé à l'éducation, un facteur pour lequel des niveaux de scolarité moins élevés se traduisent par des revenus moins élevés. Parmi les autres facteurs qui ont une incidence sur l'écart salarial, citons le niveau de qualification; plus les niveaux de qualification de l'emploi sont élevés, plus les écarts salariaux sont importants.

Il existe moins de données dans les travaux de recherche expliquant pourquoi les diplômées et les diplômés autochtones du postsecondaire s'intègrent avec succès au marché du travail. Nous savons que les possibilités d'acquérir une expérience professionnelle, la formation en apprentissage et les possibilités de stage peuvent déboucher sur des emplois à temps plein. Nous savons aussi que de nombreux jeunes autochtones préfèrent trouver un emploi dans leur communauté d'origine et qu'il est utile de faire en sorte que la communauté autochtone joue un rôle important de partenaire dans les initiatives en matière de formation et d'emploi. Il existe peu de travaux de recherche sur le racisme et la discrimination vécus par les Autochtones dans leurs milieux de travail, mais les écarts dans les salaires sont évidents dans les statistiques. L'absence de personnes pouvant jouer le rôle de modèle ou de mentor, qui pourraient aider les jeunes autochtones dans de nombreuses situations en milieu de travail, est une source d'insatisfaction.

PERCEPTIONS ET PRATIQUES DES EMPLOYEURS

Les secteurs des mines, du pétrole et du gaz, de la construction et des métiers spécialisés semblent être les plus actifs dans l'embauche et l'intégration des Autochtones au marché du travail. Les initiatives de recrutement comprennent souvent des stratégies comme l'offre de stages, de possibilités d'acquérir une expérience professionnelle, d'emplois d'été, de formations en apprentissage et d'éducation coopérative, ainsi que le développement des réseaux de relations avec les organismes autochtones, les districts scolaires et les établissements de formation en vue de repérer les candidates et les candidats potentiels. Bien que certaines entreprises aient établi des politiques et des pratiques d'inclusion des Autochtones à l'emploi, la grande majorité des employeurs n'ont pas adopté de telles lignes directrices. Les enquêtes des employeurs sur l'embauche de travailleuses et de travailleurs autochtones ont permis de mettre en évidence des préoccupations concernant leur niveau de compétences de base, les taux d'achèvement des formations et le potentiel de malentendus d'ordre culturel susceptibles d'avoir un impact sur les relations de travail. Certaines études ont permis de montrer que les perceptions qu'ont les employeurs des travailleuses et des travailleurs autochtones résultent souvent de suppositions et de préjugés fondés sur de vieux stéréotypes. Il faudrait donc améliorer trois aspects des pratiques des employeurs en matière d'embauche et de fidélisation des travailleuses et des travailleurs autochtones : leur compréhension de la culture autochtone, leurs méthodes de réseautage et les possibilités de progression professionnelle qu'ils offrent à ces personnes.

OBSTACLES À LA RÉUSSITE DES TRANSITIONS

De nombreux travaux de recherche existent sur les difficultés systémiques que rencontrent les Autochtones dans leur travail et dans leur apprentissage. Leurs désavantages sur le plan éducatif et socio-économique, la géographie, la culture, la famille et l'histoire ont une grande influence sur les jeunes autochtones et leurs perspectives de réussite.

THÈMES COMPARATIFS DANS LES TRAVAUX DE RECHERCHE INTERNATIONAUX

L'examen rapide des principales tendances dans le développement des programmes de transition pour les jeunes autochtones au Canada, en Australie, en Nouvelle-Zélande et aux États-Unis fournit une perspective internationale sur les pratiques, les programmes et les orientations stratégiques. Les travaux de recherche au Canada mettent en évidence les points communs des programmes qui connaissent la réussite et montrent que l'absence d'un système cohérent de transition au Canada est un problème grave. L'importance de la participation de la communauté à la conception et au déroulement des programmes est un thème récurrent, tout comme la nécessité d'offrir des programmes plus globaux dans les contextes difficiles, comme celui du Nord du Canada. Les travaux de recherche australiens mettent l'accent sur la nécessité de faire en sorte que les programmes offerts aux jeunes correspondent à leur culture et que la communauté autochtone ait le sentiment que les initiatives en matière de formation et d'emploi lui appartiennent et qu'elle y participe. Les discussions en Australie incluent maintenant un nouveau thème dominant, qui est celui de l'offre de services d'orientation et d'un programme d'études conçu explicitement en vue de faire acquérir aux jeunes autochtones des compétences en gestion de carrière. Les domaines importants dans les travaux de

recherche américains portent sur diverses initiatives fédérales, sur les partenariats communautaires, sur les programmes de préparation aux études universitaires et sur les évaluations de divers modèles d'intervention pour les jeunes autochtones américains et les autres jeunes défavorisés. Les travaux de recherche de la Nouvelle-Zélande mettent en relief plusieurs thèmes interdépendants dans l'amélioration des taux de réussite des transitions pour les apprenantes et les apprenants maoris : mise à contribution des élèves, offre de programmes adaptés à leur culture, pédagogie, parcours parallèles et cours d'orientation.

IMPLICATIONS STRATÉGIQUES

Les données rassemblées pour la présente analyse documentaire mettent en évidence d'importantes considérations stratégiques pour les responsables de l'élaboration des politiques au Canada. Pour améliorer les structures de soutien offertes aux jeunes autochtones lors des transitions des études au marché du travail et pour créer des parcours parallèles viables pour celles et ceux qui ne connaissent pas la réussite, il faudra consacrer des efforts collectifs pour répondre aux besoins suivants :

- offre systématique de programmes d'orientation de qualité de la 7e année jusqu'au postsecondaire
- mécanismes d'amélioration de l'orientation et de la préparation aux études postsecondaires
- mise en place et maintien de programmes solides offrant des services de mentorat et de modèles
- renforcement des structures d'aide financière et autres pour les étudiantes et les étudiants au postsecondaire
- mise en place de possibilités d'emploi pertinentes sur le plan culturel dans les communautés autochtones
- élargissement du rôle du secteur privé dans les possibilités d'emploi et de formation
- renforcement des processus de collecte de données pour contrôler les résultats des programmes

SUGGESTIONS POUR LA RECHERCHE À VENIR

Cette analyse documentaire nous a permis de repérer un certain nombre de lacunes dans les travaux de recherche actuels qui, si elles étaient comblées, pourraient éclairer et améliorer notre compréhension de la transition des études au marché du travail pour les jeunes autochtones. À cette fin, il pourrait être utile d'effectuer les recherches suivantes :

1. Réaliser une analyse qualitative des problèmes associés aux transitions en interrogeant les employeurs, les responsables des politiques et des programmes et les Autochtones eux-mêmes.
2. Élaborer une étude intégrée de longue durée des enquêtes annuelles effectuées auprès des diplômées et des diplômés afin de suivre l'évolution de leurs résultats et les écarts entre les résultats des Autochtones et ceux des non-Autochtones.

3. Réaliser un examen exhaustif des programmes et des services conçus pour aider les Autochtones dans leur transition des études au marché du travail et rendre compte des pratiques exemplaires à cet égard.
4. Effectuer des recherches sur les aspirations professionnelles des jeunes autochtones afin de fournir de l'information et développer des services appropriés pour eux.
5. Effectuer des recherches sur les stratégies pertinentes en ressources visant à embaucher et fidéliser les employées et employés autochtones et à régler divers problèmes, comme l'intégration au marché du travail et les besoins d'information des employeurs.

1. INTRODUCTION

Les peuples autochtones forment le segment de la population qui connaît la croissance la plus forte au Canada, mais il existe un écart important entre les résultats qu'ils obtiennent dans leurs études et sur le marché du travail et ceux qu'obtient le reste de la population.

Selon certaines prévisions, plus de 400 000 jeunes autochtones entreront sur le marché du travail d'ici 2016 (Brigham et Taylor, 2006). Ces prévisions sont étayées par le fait que près de 20 p. 100 de la population autochtone est âgée de 15 à 24 ans (Statistique Canada, 2009a). Les données de diverses études résumées dans la présente analyse documentaire indiquent que les jeunes autochtones doivent surmonter un plus grand nombre de difficultés et d'obstacles que les jeunes non autochtones pour réussir leur transition au marché du travail. L'un des principaux thèmes des travaux de recherche examinés est le risque d'exclusion sociale auquel font face les Autochtones (Fleury, 2002) et les difficultés fréquemment éprouvées dans leur transition de l'école au monde du travail (Thiessen, 2001). Malgré de nombreuses avancées quant aux résultats en matière d'éducation et d'emploi (Hull, 2005), les Autochtones demeurent l'un des groupes les plus vulnérables au Canada (Kapsalis, 2006).

Les difficultés que rencontrent les jeunes autochtones représentent un problème important pour la société canadienne. Pour obtenir un emploi adéquat dans la situation économique actuelle, il faut avoir un niveau d'instruction et de compétences plus élevé, surtout dans les secteurs axés sur le savoir, existants ou nouveaux. De plus, il est établi que des niveaux d'instruction plus élevés améliorent le bien-être socio-économique, y compris le niveau d'emploi et la santé. L'augmentation du nombre d'Autochtones ayant une formation postsecondaire serait bénéfique non seulement pour ces personnes, leurs familles et leurs communautés, mais aiderait aussi le Canada à relever les défis auxquels il fait face en matière de main-d'œuvre et renforcerait l'économie. Cet « impératif social et économique » (ACCC, 2011, p. 5) semble indiquer qu'il est nécessaire de renforcer les politiques et les programmes existants afin de mieux aider les jeunes autochtones à réussir la transition des études à l'emploi.

La présente analyse documentaire est conçue en vue de faciliter ce processus, grâce à l'examen des données disponibles sur les transitions des études au marché du travail pour les jeunes autochtones et des facteurs affectant leur réussite. Le rapport qui suit commence par une explication de la méthodologie utilisée pour rassembler et analyser l'information à laquelle il est fait référence. Il présente un survol des résultats actuels des Autochtones en matière d'éducation et d'emploi. Il analyse ensuite les aspirations professionnelles des Autochtones et les parcours suivis pour la transition des études au travail. Il examine les données sur la participation des peuples autochtones au marché du travail et à la vie active, ainsi que l'information disponible sur les perceptions et les pratiques des employeurs. Il analyse par la suite les travaux de recherche sur les obstacles systémiques reconnus comme ayant un impact sur la réussite des jeunes autochtones. Il fournit ensuite un aperçu des thèmes dominants dans les travaux de recherche sur les transitions au Canada, en Australie, en Nouvelle-Zélande et aux États-Unis. En conclusion, le rapport propose un résumé des résultats de

l'analyse documentaire, décrit leurs implications pour les politiques et fournit des suggestions pour la poursuite des recherches.

1.1 DÉFINITIONS

Au Canada, le terme *autochtone* comprend les sous-groupes des peuples des Premières Nations, les Métisses et Métis et les Inuites et Inuits. Une autre distinction est faite entre les personnes autochtones qui vivent « en réserve » et celles qui vivent « hors réserve ». L'expression « Indienne inscrite/Indien inscrit », qui correspond à un sous groupe d'Autochtones, fait référence à une « personne inscrite comme Indienne/Indien » ou à « une Indienne/un Indien des traités ». Il convient néanmoins de préciser que toutes les études examinées dans le présent rapport ne font pas la distinction entre les différents sous-groupes d'Autochtones; d'importantes distinctions peuvent donc être masquées. Le terme *indigène* fait référence, dans la plupart des cas, aux descendantes et aux descendants des habitantes et habitants initiaux de l'Australie, mais il sert également à faire référence de façon collective aux peuples autochtones dans le contexte de multiples pays. Pour désigner les descendantes et les descendants des habitantes et habitants initiaux des États-Unis, on utilise ici l'expression *Autochtone d'Amérique*. Les peuples autochtones de la Nouvelle-Zélande peuvent être appelés *Maoris* ou *Pasifika*.

2. OBJECTIFS ET MÉTHODES DE RECHERCHE

2.1 BUT ET OBJECTIFS

Cette analyse documentaire a été commandée par le Conseil des ministres de l'Éducation (Canada) [CMEC]. Son but est d'examiner les travaux de recherche portant sur l'expérience des jeunes autochtones dans la transition des études au marché du travail et sur les facteurs ayant un impact négatif ou positif sur la réussite de cette transition.

Les questions suivantes ont guidé la recherche :

1. Comment les résultats obtenus par les jeunes autochtones au Canada dans leurs études et en matière d'emploi se comparent-ils par rapport à ceux des jeunes non autochtones?
2. Quelles sont les aspirations professionnelles des jeunes autochtones et comment se comparent-elles à celles des jeunes non autochtones?
3. Quels sont les obstacles auxquels les jeunes autochtones sont confrontés quand il s'agit de terminer leurs études et de réussir la transition au marché du travail?
4. Que sait-on sur les parcours qu'ils suivent dans le passage des études à l'emploi et sur les structures de soutien qui peuvent améliorer leur réussite?
5. Dans quelle mesure les jeunes autochtones réussissent-ils à s'intégrer au marché du travail et quelle est leur expérience en matière d'emploi?
6. Quelles leçons peut-on tirer de l'étude des travaux de recherche internationaux sur ces questions?
7. Quelles sont les implications des résultats de cette analyse documentaire pour les politiques et la recherche au Canada?

2.2 MÉTHODES DE RECHERCHE

Cette analyse documentaire s'est déroulée sur plusieurs années. La première recherche a été effectuée en 2010 et se concentrait principalement sur les travaux de recherche concernant les transitions au niveau postsecondaire. Une deuxième phase de recherche a été entreprise en mars 2012 pour mettre à jour les résultats de la recherche initiale et pour élargir la portée de l'analyse afin d'y inclure les travaux de recherche liés aux transitions au secondaire pour les jeunes autochtones.

La recherche a principalement été faite en ligne. Nous avons accordé notre préférence aux travaux les plus récents et aux études portant spécialement sur les Autochtones. Nous avons accordé plus

d'importance aux études longitudinales à grande échelle, aux études comparatives et aux méta-analyses, quand elles étaient disponibles. Le présent rapport ne fournit pas d'analyse des données primaires et ne se penche pas sur les programmes et les politiques, mais il couvre les travaux de recherche qui abordent ces différents éléments. Il se concentre avant tout sur le Canada, mais s'inspire également de recherches issues d'Australie, de Nouvelle Zélande et des États-Unis. Comme chacun de ces pays a une population autochtone importante, pour laquelle les indicateurs en matière d'éducation et d'emploi montrent qu'elle souffre d'un retard par rapport à la population du pays en général, nous avons également examiné les travaux de recherche de ces pays pour voir dans quelle mesure ils pourraient contribuer à orienter les politiques et les pratiques au Canada.

Des documents pertinents sur la transition des études au monde du travail des Autochtones ont été trouvés en examinant des articles de revues à comité de lecture, des rapports de gouvernements, des documents d'organismes pertinents et des rapports internationaux de l'Australie, de la Nouvelle-Zélande et des États-Unis. Au total, près de 400 sources ont été examinées lors la préparation de ce rapport.

Pour le Canada, un examen des rapports pertinents dans toutes les instances a été effectué, en incluant les perspectives des principales parties intéressées. Les articles de revues à comité de lecture recensés proviennent notamment du *Canadian Journal of Native Education* (revue canadienne de l'éducation des Autochtones), du *Journal of Aboriginal Economic Development* (revue du développement économique des Autochtones) du *Council for the Advancement of Native Development Officers* (conseil pour l'avancement des agentes et agents de développement autochtones), de la *Revue d'études canadiennes*, du *Canadian HR Reporter* (journal canadien sur les ressources humaines), de la *Revue canadienne de l'éducation* et de la *Revue canadienne de sociologie et d'anthropologie*. Des recherches ont également été effectuées dans des bases de données bibliographiques comme la *Canadian Business and Current Affairs* (affaires canadiennes et d'actualité) de ProQuest, l'Index de périodiques canadiens, le *Canadian Research Index* (index de travaux de recherche canadiens) et le service LexisNexis Academic.

Les principaux ministères et organismes gouvernementaux, comme Affaires autochtones et Développement du Nord Canada, Ressources humaines et Développement des compétences Canada et Statistique Canada, ainsi que les ministères de l'Éducation ont été interrogés, afin d'obtenir les rapports, les documents et les études des programmes et des politiques pertinents. Les recherches sur les politiques produites par des organismes comme les Réseaux canadiens de recherche en politiques publiques, le Centre d'étude des niveaux de vie, la Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire, le *Caledon Institute of Social Policy* (institut de politique sociale Caledon) et le Conseil canadien sur l'apprentissage ont aussi été obtenues et analysées. Notre analyse documentaire a aussi pris en compte les travaux pertinents des organismes du postsecondaire, des organisations autochtones et des établissements de recherche sur les Autochtones, comme l'Association des collèges communautaires du Canada (ACCC), l'Association des universités et collèges du Canada (AUCC), l'Organisation nationale de la santé autochtone (ONSA), le *Centre for Native Policy and Research* (centre de politique et de recherche autochtone), le Conseil des ressources humaines autochtones, l'Atlantic Policy Congress of First Nations Chiefs (congrès stratégique des chefs des Premières Nations de l'Atlantique), le Congrès des Peuples Autochtones, le *Mi'kmaq College Institute* (institut collégial micmac) de l'Université du Cap-Breton, le *Native Education Centre* (centre

d'éducation autochtone) de la Colombie-Britannique, le *Mi'kmaw Kina'matnewey* de la Nouvelle-Écosse, le Groupe de recherche sur la santé des Mi'kmaq, le *First Nations Technical Institute* (institut technique des Premières Nations), le *Gabriel Dumont Institute* (institut Gabriel Dumont), le Centre du savoir sur l'apprentissage chez les Autochtones, la *Federation of Saskatchewan Indian Nations* (fédération des nations indiennes de la Saskatchewan), *l'Inuit Tapiriit Kanatami*, l'Assemblée des Premières Nations et les centres d'études autochtones de plusieurs universités.

Des études internationales publiées en Australie, en Nouvelle-Zélande et aux États-Unis ont également été consultées. Pour l'Australie, les études réalisées par le *Department of Employment, Education, Training and Youth Affairs* (ministère de l'Emploi, de l'Éducation, de la Formation et de la Jeunesse) et le *National Centre for Vocational Education and Research* (centre national de formation et de recherche professionnelles) ont été analysées. Les études américaines ont été trouvées dans des revues comme le *Journal of American Indian Education* (revue de l'éducation des Autochtones d'Amérique) et *Preventing School Failure* (empêcher l'échec scolaire) et des périodiques publiés par diverses universités et organisations spécialisées dans la recherche et les politiques aux États-Unis. Pour la Nouvelle-Zélande, les sources principales d'information utilisées proviennent du *New Zealand Council for Education Research – NZCER* (conseil néo-zélandais de la recherche en éducation), du ministère de l'Éducation de la Nouvelle-Zélande et de diverses revues.

D'autres travaux de recherche ont été trouvés en effectuant des recoupements à partir des documents recueillis. Après avoir assemblé ces travaux de recherche, une méta-analyse des conclusions et des recommandations a été effectuée en fonction de divers thèmes et sous thèmes.

2.3 LIMITES DE L'ANALYSE DOCUMENTAIRE

Les travaux de recherche sur l'éducation et l'emploi au sein de la population autochtone au Canada présentent des limites. Il y a tout d'abord peu de sources d'information d'ordre quantitatif, à part Statistique Canada, de sorte que les travaux de recherche sont souvent des documents qui font ou refont l'analyse d'enquêtes pancanadiennes de Statistique Canada, présentent les informations fournies par ces enquêtes et en discutent. Ces données constituent certes des renseignements quantitatifs et des indices sur les tendances en matière d'éducation et d'emploi, mais elles ne permettent pas de savoir ce que les répondantes et les répondants pensent de la qualité de leur expérience en matière d'études et d'emploi.

Deuxièmement, ces données sont recueillies auprès de la population canadienne dans son ensemble, et celles sur les Autochtones sont isolées pour créer un sous-ensemble pouvant servir à des fins de comparaisons. Or, ce sous-ensemble est problématique en raison d'abord de la petite taille de certains échantillons (qui sont parfois trop petits pour être pris en compte) et aussi de la possibilité de l'identification erronée du statut autochtone (auto-identification faussement négative ou positive) (Dibbs et Leesti, 1995; Maxim et White, 2006). Enfin, il existe des données complètes de recensement pour seulement 65 p. 100 des réserves, car beaucoup d'entre elles n'ont pas participé au recensement de 2006 (Statistique Canada, 2009b). Au Québec, en Ontario, en Saskatchewan, en Alberta et en Colombie-Britannique, un total de 22 réserves a été recensé de façon incomplète; les données

relatives aux communautés en question sont des estimations. Le nombre de réserves est le plus élevé en Ontario (10) et au Québec (7) [Statistique Canada, 2008b].

Troisièmement, dans les travaux de recherche disponibles, il y a souvent peu de contexte pour situer les réponses des participantes et des participants aux sondages (Thiessen, 2001). En outre, la nature hiérarchique des interrogations ne permet pas d'obtenir des renseignements sur les niveaux antérieurs d'instruction. Ainsi, une simple indication du niveau de scolarité le plus haut atteint ne donne aucun indice sur la réussite ou les lacunes des activités ou réalisations scolaires antérieures (Mendelson, 2006)¹.

Quatrièmement, il existe d'importantes différences d'une étude à l'autre pour ce qui est de l'inclusion de tous les Autochtones dans la collecte de données. Si les données du recensement de Statistique Canada pour 2006 sont divisées pour les Autochtones qui vivent dans une réserve et ceux qui vivent hors réserve et sont ensuite comparées avec les données pour l'ensemble de la population canadienne, certaines autres sources ne fournissent pas de définitions des termes *autochtone* et *non autochtone*, ce qui rend les comparaisons difficiles.

1 Les travaux de recherche exhaustifs de Mendelson (2006) sur les Autochtones et sur l'éducation postsecondaire au Canada sont souvent mentionnés dans la présente analyse documentaire. Dans son rapport, Mendelson s'appuie sur les renseignements du recensement et d'un document connexe, l'Enquête auprès des peuples autochtones. Il examine ces données par province ou territoire, par sous-groupe autochtone et en fonction d'autres variables.

3. ÉDUCATION ET EMPLOI DES AUTOCHTONES AU CANADA

Cette section offre une vue d'ensemble des résultats obtenus à l'heure actuelle par les Autochtones au Canada sur le plan de la scolarité et de l'emploi. Il existe un grand nombre de travaux de recherche à ce sujet, notamment des études de recensement de la population, des rapports et analyses statistiques et des documents stratégiques. Dans bon nombre de cas, il est difficile de faire des comparaisons directes, cependant, en raison des différences dans les méthodes de collecte des données, les années concernées et les sous-groupes utilisés pour l'analyse.

3.1 NIVEAU D'INSTRUCTION

En ce qui concerne le taux d'achèvement des études secondaires, il y a un écart important entre les apprenantes et apprenants autochtones et non autochtones. Lors du recensement de 2006, 40 p. 100 des Inuites et Inuits, 50 p. 100 des élèves des Premières Nations et 75 p. 100 des Métisses et Métis âgés de 20 à 24 ans avaient fini leurs études secondaires. Pour les Autochtones qui vivent en réserve, le taux moyen de scolarisation au niveau secondaire est de 36 p. 100 pour les garçons et de 42 p. 100 pour les filles. Par comparaison, le taux de scolarisation au niveau secondaire est de 89 p. 100 pour la population en général. Richards (2008) calcule que, à l'échelle du pays, 40 p. 100 des jeunes autochtones âgés de 20 à 24 ans n'ont pas de diplôme d'études secondaires, et c'est au Manitoba que le taux de jeunes sans diplôme est le plus élevé (48,2 p. 100); viennent ensuite la Saskatchewan (43,4 p. 100), le Québec (43,2 p. 100), l'Alberta (42,3 p. 100), l'Ontario (34,4 p. 100) et la Colombie-Britannique (32 p. 100). Les élèves autochtones qui terminent leurs études ont tendance à prendre plus de temps et à être plus âgés que leurs camarades.

La proportion d'Autochtones participant aux programmes d'études postsecondaires est moindre que la proportion de non-Autochtones. Les chiffres augmentent de façon constante, cependant, et il est estimé que le nombre d'Autochtones inscrits à l'université est à l'heure actuelle de plus de 25 000 (AUCC, 2011). Maxim et White (2006) ont constaté qu'un peu plus de 35 p. 100 des jeunes autochtones visés par l'Enquête auprès des jeunes en transition (âgés de 18 à 20 ans) ont suivi une formation postsecondaire d'une forme ou d'une autre, comparativement à environ 54 p. 100 des jeunes non autochtones. Dans une autre étude, Berger, Motte et Parkin (2007) ont constaté que, dans la « classe de 2003 », environ 65 p. 100 des Autochtones et 80 p. 100 des non-Autochtones ayant obtenu un diplôme d'études secondaires avaient par la suite poursuivi une formation postsecondaire d'une forme ou d'une autre. Parmi les étudiants et étudiantes qui poursuivent des études postsecondaires, les proportions d'Autochtones qui abandonnent, qui persèverent ou qui obtiennent le diplôme sont comparables à celles des non-Autochtones, mais relativement moins d'étudiantes et d'étudiants autochtones font des études universitaires (Hango et de Broucker, 2007; Maxim et White, 2006).

Même s'il est important de se rappeler que 35 p. 100 des réserves des Premières Nations ne sont pas incluses dans le recensement canadien, lorsque le niveau d'instruction de l'ensemble des Autochtones

et des non-Autochtones âgés de 15 ans et plus est comparé dans le recensement le plus récent (2006), il peut être noté que la proportion de la population non autochtone ayant obtenu un diplôme d'études postsecondaires du niveau du baccalauréat ou d'un grade supérieur est plus de trois fois supérieure à celle des Autochtones (voir le tableau 1). Par rapport à la population autochtone dans son ensemble, des proportions respectivement plus élevée de Métisses et Métis et plus faible d'Inuites et Inuits ont obtenu un diplôme universitaire. Néanmoins, ces proportions sont également bien en dessous de la proportion de non-Autochtones ayant un diplôme universitaire (voir le tableau 2). L'écart entre les Autochtones et les non-Autochtones qui ont un certificat ou un diplôme postsecondaire comme niveau de scolarité le plus élevé n'est pas aussi prononcé. Dans le cas de la population métisse, ce pourcentage est semblable à celui de la population autochtone dans son ensemble, tandis que pour la population inuite, il est légèrement inférieur à celui de la population autochtone en général. Par ailleurs, relativement plus d'Autochtones (11,4 p. 100), plus de Métisses et Métis (13,1 p. 100) et moins d'Inuites et d'Inuits (9,6 p. 100) ont achevé un apprentissage ou obtenu un certificat d'une école de métiers à titre de plus haut niveau de scolarité par rapport aux non Autochtones (10,8 p. 100). Pour ce qui touche les Inuites et les Inuits, la proportion est légèrement plus faible (9,6 p. 100) que pour la population non autochtone (10,8 p. 100).

Tableau 1

Plus haut niveau de scolarité des élèves de 15 ans et plus dans les populations autochtones et non autochtones, Canada, 2006

	Obtention d'un grade universitaire (baccalauréat ou plus)		Obtention d'un certificat ou diplôme postsecondaire		Obtention d'un certificat d'apprentissage ou d'école de métiers	
	Autochtones	Non-Autochtones	Autochtones	Non-Autochtones	Autochtones	Non-Autochtones
2006	5,8 %	18,5%	16,1%	21,9%	11,4%	10,8%

Source : Statistique Canada, 2008a. Identité autochtone (8), plus haut certificat, diplôme ou grade (13), principal domaine d'études - Classification des programmes d'enseignement, 2000 (14), fréquentation scolaire (3), région de résidence (6), groupes d'âge (10A) et sexe (3) pour la population de 15 ans et plus, pour le Canada, les provinces et les territoires, Recensement de 2006 - Données-échantillon (20 %). N° au catalogue : 97-560-XCB2006036.

Tableau 2

Plus haut niveau de scolarité des élèves de 15 ans et plus dans les populations des Premières Nations et des collectivités métisses et inuites, Canada, 2006

	Obtention d'un grade universitaire (baccalauréat ou plus)			Obtention d'un certificat ou diplôme postsecondaire			Obtention d'un certificat d'apprentissage ou d'école de métiers		
	Premières Nations	Métisses et Métis	Inuites et Inuits	Premières Nations	Métisses et Métis	Inuites et Inuits	Premières Nations	Métisses et Métis	Inuites et Inuits
2006	5,2%	7,0%	2,7%	16,1%	19,6%	13,5%	10,4%	13,1%	9,6%

Source : Statistique Canada, 2008a. Identité autochtone (8), plus haut certificat, diplôme ou grade (13), principal domaine d'études - Classification des programmes d'enseignement, 2000 (14), fréquentation scolaire (3), région de résidence (6), groupes d'âge (10A) et sexe (3) pour la population de 15 ans et plus, pour le Canada, les provinces et les territoires, Recensement de 2006 - Données-échantillon (20 %). N° au catalogue : 97-560-XCB2006036.

D'autres études confirment ces tendances en matière de niveau d'instruction. Ainsi, Gionet (2009) relève des écarts entre Premières Nations et population non autochtone semblables à ceux qui sont mentionnés ci-dessus dans les données du recensement sur les Premières Nations. Au moyen de tableaux spéciaux tirés du recensement de 2001, Ciceri et Scott (2006) déterminent que la population inuite connaît les plus importants écarts en éducation par rapport aux autres sous-groupes autochtones et à la population en général et fait face aux plus grandes difficultés pour combler ces écarts. Kapsalis (2006) signale également des écarts du même ordre pour divers groupes autochtones par rapport à la population non autochtone à partir de données de 2001.

Les données plus récentes de l'Enquête sur la population active de 2010 (Statistique Canada, 2011b) font la comparaison entre le niveau d'instruction postsecondaire des Autochtones vivant hors réserve et celui de la population non autochtone âgée de 15 à 64 ans dans les dix provinces du Canada. Ces données montrent peu de différences entre ces deux populations pour ce qui est des personnes ayant achevé des études dans une école de métiers (14 p. 100 pour les Autochtones contre 12 p. 100 pour les non-Autochtones) ou des études collégiales (22 p. 100 pour les Autochtones contre 24 p. 100 pour les non-Autochtones) comme niveau d'instruction le plus élevé. Comme dans les résultats du recensement de 2006, en revanche, il reste un écart important entre ces deux populations pour ce qui est de l'achèvement d'études universitaires au niveau du baccalauréat ou à un grade supérieur (10 p. 100 pour les Autochtones contre 27 p. 100 pour les non-Autochtones).

3.2 RÉUSSITE LIÉE À L'EMPLOI

Le tableau 3 résume les taux d'emploi et de chômage des populations autochtones qui vivent en réserve et hors réserve (y compris les sous-groupes des Premières Nations, des Métisses et Métis et des Inuites et Inuits) et de la population non autochtone. Le tableau 4 présente les taux pour chaque sous-groupe autochtone. Les deux tableaux comparent les données de 2001 et de 2006, telles qu'elles ont été rapportées dans les recensements de ces années. Dans l'ensemble, le taux d'emploi a augmenté et le taux de chômage a diminué pour tous les groupes entre 2001 et 2006, les Métisses et Métis et les Autochtones hors réserve étant les populations ayant connu les plus grandes améliorations à ce chapitre. Par ailleurs, le taux d'emploi est le plus bas et le taux de chômage est le plus élevé chez les Autochtones qui habitent dans une réserve. Le taux d'emploi de la population métisse du Canada a dépassé celui de la population générale non autochtone en 2006, et le taux d'emploi de la population autochtone hors réserve s'est amélioré d'un peu plus de 4 points de pourcentage entre 2001 et 2006.

Tableau 3

Taux d'emploi et de chômage des personnes de 15 ans et plus dans les populations autochtones et non autochtones², Canada, 2001 et 2006

	Taux d'emploi			Taux de chômage		
	Autochtones vivant en réserve	Autochtones vivant hors réserve	Non-Autochtones	Autochtones vivant en réserve	Autochtones vivant hors réserve	Non-Autochtones
2006	39,3%	58,4%	62,7%	24,7%	12,2%	6,3%
2001	37,7%	54,2%	61,8%	27,6%	16,5%	7,1%

Source : Statistique Canada, 2008c. Activité (8), identité autochtone (8), plus haut certificat, diplôme ou grade (14), région de résidence (6), groupes d'âge (12A) et sexe (3) pour la population de 15 ans et plus, pour le Canada, les provinces et les territoires, Recensement de 2006 - Données-échantillon (20 %). N° au catalogue : 97-560-XCB2006031; et Statistique Canada, 2003b. Certaines caractéristiques de la population active (50), identité autochtone (8), groupes d'âge (5A), sexe (3) et région de résidence (7) pour la population de 15 ans et plus, pour le Canada, les provinces et les territoires, Recensement de 2001 - Données-échantillon (20 %). N° au catalogue : 97F0011XCB2001044.

Tableau 4

Taux d'emploi et de chômage des populations issues des Premières Nations et des communautés métisses et inuites, âgées de 15 ans et plus, Canada, 2001 et 2006

	Taux d'emploi			Taux de chômage		
	Premières Nations	Métisses et Métis	Inuites et Inuits	Premières Nations	Métisses et Métis	Inuites et Inuits
2006	48,2%	63,1%	48,9%	18,0%	10,0%	20,3%
2001	44,6%	59,4%	48,6%	22,2%	14,0%	22,2%

Source : Statistique Canada, 2008c. Activité (8), identité autochtone (8), plus haut certificat, diplôme ou grade (14), région de résidence (6), groupes d'âge (12A) et sexe (3) pour la population de 15 ans et plus, pour le Canada, les provinces et les territoires, Recensement de 2006 - Données-échantillon (20 %). N° au catalogue : 97-560-XCB2006031; et Statistique Canada, 2003b. Certaines caractéristiques de la population active (50), identité autochtone (8), groupes d'âge (5A), sexe (3) et région de résidence (7) pour la population de 15 ans et plus, pour le Canada, les provinces et les territoires, Recensement de 2001 - Données-échantillon (20 %). N° au catalogue : 97F0011XCB2001044.

En 2010, d'après les données de l'Enquête sur la population active pour les populations âgées de 25 à 54 ans, à l'exclusion des personnes vivant en réserve et dans les territoires, le taux d'emploi des Autochtones au Canada était de 65,8 p. 100, comparativement à 80,9 p. 100 pour la population non autochtone. Les taux de chômage en 2010 pour ces deux mêmes populations étaient respectivement de 12,3 p. 100 et de 6,8 p. 100 (Statistique Canada, 2011a, tableau 3).

Selon la même source de données, qui exclut les personnes vivant en réserve et dans les territoires, 45 p. 100 des jeunes autochtones au Canada âgés de 15 à 24 ans avaient un emploi en 2010, comparativement à 55,3 p. 100 pour les jeunes non autochtones âgés de 15 à 24 ans. Dans la même

² Certains des écarts en matière d'emploi peuvent être imputables à l'inclusion de jeunes adultes (de 15 à 19 ans) dans la comparaison. Étant donné que les populations autochtones ont tendance à être plus jeunes, certains des écarts relatifs aux taux d'emploi peuvent correspondre à la différence d'âge.

année, le taux d'emploi des jeunes métis âgés de 15 à 24 ans était de 52,3 p. 100, tandis que le taux pour les jeunes des Premières Nations de cette classe d'âge vivant hors réserve était nettement plus faible, à 36,6 p. 100 (Statistique Canada, 2011a, tableau 6).

Les recherches confirment que le faible niveau d'instruction est un prédicteur statistiquement important du niveau moindre de réussite des Autochtones dans la population active (Ciceri et Scott, 2006; Hull, 2005; Kapsalis, 2006). Dans son analyse, Hull (2005) constate que le fait d'avoir fait des études postsecondaires partielles (c'est-à-dire d'avoir commencé un programme sans l'avoir achevé) ne suffit pas à améliorer les résultats au chapitre de l'emploi. En fait, le fait d'avoir suivi des études postsecondaires partielles peut même nuire aux possibilités d'obtenir un emploi, par comparaison à l'obtention d'un simple diplôme d'études secondaires (Hull, 2005).

Dans une étude antérieure, Walters, White et Maxim (2004) ont comparé les données recueillies par l'Enquête nationale auprès des diplômés de 1995 aux résultats en matière d'emploi de 1997 des Autochtones ayant fait des études postsecondaires. Ils ont également observé un écart persistant au chapitre de l'emploi, même aux niveaux d'instruction les plus élevés, les diplômées et diplômés autochtones des universités ayant un niveau relativement faible d'emploi à temps plein et un niveau de chômage élevé en comparaison avec les diplômées et diplômés universitaires non autochtones ou appartenant à une minorité visible. Les auteurs de cette étude observent que ces résultats indiquent également que les niveaux d'emploi à temps plein et de chômage des non-Autochtones sont généralement meilleurs pour les personnes ayant des diplômes de niveau plus élevé. Par contre, les Autochtones – tant les femmes que les hommes – ont de meilleures perspectives d'emploi s'ils achèvent avec succès un programme collégial ou d'école de métiers plutôt qu'un programme universitaire. Ainsi, même si les hommes et les femmes autochtones ayant un diplôme universitaire déclarent les salaires les plus élevés, ils se distinguent également par le niveau d'emploi à temps plein le plus faible et le niveau de chômage le plus élevé par rapport aux autres diplômées et diplômés universitaires (Walters, White et Maxim, 2004, p. 296).

En 2006, l'écart dans les taux d'emploi s'était considérablement réduit pour les Autochtones ayant un diplôme universitaire. Les résultats du recensement de 2006 indiquent que le taux d'emploi des Autochtones ayant un diplôme universitaire (baccalauréat ou grade supérieur) était de 77,1 p. 100, comparativement à 74,7 p. 100 pour les non-Autochtones. Les taux de chômage respectifs de ces deux groupes étaient de 7,5 p. 100 et de 4,8 p. 100 (Statistique Canada, 2008c). D'après les données de l'Enquête sur la population active de 2010 pour les populations âgées de 25 à 54 ans, à l'exclusion des personnes vivant en réserve et dans les territoires, le taux d'emploi des Autochtones ayant achevé des études postsecondaires était de 76 p. 100, comparativement à 84,9 p. 100 pour les non-Autochtones ayant le même niveau d'instruction (Statistique Canada, 2011a, tableau 5).

Plusieurs analystes du marché du travail et économistes ont souligné le fait que, si l'on parvient à éliminer l'écart entre les Autochtones et les non-Autochtones au chapitre de l'éducation et de l'emploi, c'est tout le Canada qui en tirera profit. Sharpe, Arsenault, Lapointe et Cowan (2009) ont tenté de déterminer les conséquences hypothétiques de l'atteinte en 2026, par les Autochtones canadiens, des mêmes résultats que ceux que les non-Autochtones ont obtenus en 2001 au chapitre de l'emploi et de la participation au marché du travail. Si cela devait se produire, les auteurs estiment qu'une augmentation du niveau des revenus de 36,5 milliards de dollars se produirait d'ici 2026.

Les recettes fiscales seraient plus élevées de 3,5 milliards de dollars par année et les dépenses publiques seraient réduites d'un montant pouvant atteindre 14,2 milliards de dollars en raison d'une amélioration du bien-être collectif des Autochtones. Le PIB du Canada augmenterait de 401 milliards de dollars d'ici 2026 selon les estimations.

3.3 VARIATION DANS LES TAUX DE SCOLARISATION ET D'EMPLOI DES AUTOCHTONES

Les disparités générales sur le plan de l'éducation et de l'emploi auxquelles font face les jeunes autochtones paraissent être corrélées à plusieurs facteurs, dont le sexe, l'âge, le statut socio économique et l'emplacement géographique, de même que le niveau du programme et le champ d'études.

3.3.1. SEXE

S'il est vrai que tant les hommes que les femmes autochtones ont des résultats en éducation et sur le marché de l'emploi qui sont inférieurs à ceux de la population générale, les femmes autochtones doivent souvent faire face à des obstacles supplémentaires et différents de ceux auxquels sont confrontés les hommes. Ces obstacles s'ajoutent aux inégalités entre les sexes observées dans la population générale (Association des femmes autochtones du Canada, 2009). Il est possible de noter en particulier que les femmes autochtones sont plus souvent confrontées au racisme, assument une plus grande responsabilité dans l'éducation des enfants, gagnent un revenu inférieur et sont plus exposées à des actes de violence que les hommes autochtones.

Les données disponibles semblent indiquer que, en dépit de ces obstacles supplémentaires, de façon générale, les femmes autochtones réussissent mieux que les hommes à achever leurs études postsecondaires (Hull, 2005, 2009; Mendelson, 2006; Association des femmes autochtones du Canada, 2004a, 2009) et sont plus susceptibles de détenir un diplôme universitaire (Mendelson, 2006). Kapsalis (2006) note même qu'elles sont deux fois plus susceptibles que les hommes autochtones d'avoir un diplôme universitaire. En revanche, Hull (2009) constate que les hommes autochtones qui vivent dans une réserve sont plus susceptibles que les femmes de détenir un certificat d'une école de métiers. Cela est également vrai pour la population canadienne dans son ensemble, où il y a plus d'hommes que de femmes dans les corps de métiers et plus de femmes que d'hommes qui entreprennent et achèvent des études universitaires. Il faudrait effectuer des recherches plus poussées pour comprendre pourquoi les femmes autochtones réussissent mieux à l'université.

Le niveau de scolarité plus élevé des femmes autochtones permet d'expliquer, du moins en partie, l'écart en matière d'emploi selon le sexe, qui est plus petit entre les hommes et les femmes autochtones (Ciceri et Scott, 2006; Hull, 2005; Mendelson, 2006; Statistique Canada, 2011a). Ciceri et Scott (2006) constatent que l'écart en matière d'emploi entre les hommes et les femmes autochtones est beaucoup plus petit que ce même écart dans la population non autochtone.

Une étude de White, Maxim et Gyimah (2003) s'intéresse exclusivement à l'activité des femmes autochtones (les Indiennes inscrites et les autres) et non autochtones au Canada. Ils constatent que les Indiennes inscrites sont particulièrement désavantagées quant à leurs chances de s'intégrer au

marché du travail, puisqu'elles ont le taux d'activité le plus faible et sont les plus susceptibles d'être en chômage. Leur taux d'emploi est de 42 p. 100, alors que celui des autres femmes autochtones est de 60 p. 100 et celui des femmes non autochtones de 65 p. 100. Il convient de tenir compte, lors de l'interprétation de ces résultats, du fait d'habiter dans une réserve et du taux plus important de femmes ayant des personnes à charge (Association des femmes autochtones du Canada, 2009).

En outre, les femmes autochtones détenant des niveaux d'instruction supérieurs sont plus susceptibles d'obtenir un emploi que les autres femmes autochtones. En effet, 74 p. 100 des femmes autochtones ayant une formation universitaire occupaient un emploi, comparativement à seulement un quart de celles ayant terminé la 8e année ou moins (White, Maxim et Gyimah, 2003). En revanche, Walters, White et Maxim (2004) remarquent que, pour les femmes autochtones, le fait d'avoir un niveau d'instruction plus élevée ne garantit pas nécessairement la réussite au chapitre de l'emploi, par comparaison avec les personnes d'autres groupes ayant le même niveau d'instruction. De fait, les femmes autochtones ayant terminé un programme de formation dans une école de métiers, dans un collège ou dans une université sont plus susceptibles d'être en chômage que les hommes autochtones, ou les femmes et hommes non autochtones.

Le fait d'avoir à s'occuper d'enfants et d'une famille nuit à la capacité qu'ont les femmes autochtones d'entreprendre et d'achever des études postsecondaires et d'obtenir un emploi (Orr, Roberts et Ross, 2008). Selon l'Association des femmes autochtones du Canada (2004b), il faut d'abord répondre à certains besoins fondamentaux des femmes des Premières Nations, des Métisses et des Inuites et de leurs enfants, pour que celles-ci puissent suivre un programme d'études ou de développement des compétences. Parmi ces besoins figurent notamment l'accès à un logement abordable, un financement adéquat pour l'achat de fournitures scolaires et un service de garde sûr et accessible pour les enfants. Les femmes autochtones doivent aussi avoir accès à une éducation sexuelle adaptée à leur culture et à leur sexe, à un moyen de transport, au téléphone et à Internet, ainsi qu'à des ressources, comme le mentorat, afin de pouvoir apprendre à domicile (Association des femmes autochtones du Canada, 2004b).

De fait, White, Maxim et Gyimah (2003) constatent que la probabilité d'avoir un emploi est plus faible quand les femmes autochtones du Canada ont des enfants mineurs. Ciceri et Scott (2006) établissent que les femmes métisses et inuites font face à beaucoup plus de conséquences sur l'emploi du fait d'avoir des personnes à charge que les Indiennes inscrites. Ces auteures disent que cette situation pourrait s'expliquer par les liens familiaux et sociaux étroits souvent observés dans les réserves. Contrairement à ces deux hypothèses et à d'autres résultats de recherche, une enquête menée par Hull (2009) conclut que, de façon générale, les étudiantes et les étudiants autochtones suivant des programmes postsecondaires qui, au moment de la présentation de leur demande, vivaient dans une réserve et avaient des personnes à charge ont un taux d'achèvement d'études postsecondaires plus élevé (59 p. 100) que celles et ceux sans personnes à charge (50 p. 100). En outre, bien que les femmes avec des personnes à charge aient un taux d'achèvement plus élevé que celles sans personnes à charge, les hommes avec des personnes à charge ont un taux d'achèvement plus faible. L'analyse des réponses des personnes participantes, qui visait à déterminer si leurs responsabilités familiales avaient eu une incidence sur leurs études, a révélé que les hommes qui estiment que leurs responsabilités familiales nuisent à leur éducation ont un taux d'achèvement d'études postsecondaires plus faible (39 p. 100) que ceux qui disent qu'elles ne leur nuisent pas (59 p. 100). Les résultats de Hull (2009)

suggèrent que les hommes autochtones auraient plus de difficulté que les femmes à concilier les responsabilités familiales et l'éducation.

Les chercheuses et chercheurs australiens examinant cette question – Long, Frigo et Batten (1998) – rapportent que, pour les jeunes autochtones en Australie, le manque de services de garde pour les enfants est un obstacle important à leur capacité de poursuivre leurs études afin d'obtenir un meilleur emploi, et qu'il y a peu de possibilités d'emploi pour les jeunes femmes autochtones en particulier, car on s'attend à ce qu'elles accomplissent diverses tâches familiales et ménagères, ce qui affecte leurs chances de trouver un emploi. À partir de l'analyse de données plus récentes sur la population tirées du recensement national de 2006 en vue de déterminer les implications pour le capital humain des taux de participation aux études et à l'emploi des Autochtones, Biddle (2010) calcule que c'est chez les femmes autochtones que la motivation économique poussant à poursuivre les études est la plus élevée : leurs taux de participation augmentent régulièrement à partir de l'âge de 33 ans, alors qu'ils chutent de façon abrupte entre 18 et 25 ans, période lors de laquelle beaucoup de femmes ont un emploi ou élèvent des enfants. Entre les âges de 19 et 21 ans, 17,8 p. 100 seulement des femmes autochtones font des études, comparativement à 50,1 p. 100 pour les femmes non autochtones.

3.3.2. ÂGE

L'âge est un facteur important dont il faut tenir compte dans les résultats obtenus par les Autochtones au chapitre de l'éducation et de l'emploi en raison des grandes différences qui existent dans leur répartition par classe d'âge et aux tendances dans leur participation par rapport à la population non autochtone. Bon nombre d'auteurs se sont intéressés à l'impact de l'âge sur l'éducation et l'emploi (Guimond et Robitaille, 2008; Hull, 2005; Richards, 2008; Sharpe, Arsenault et Lapointe, 2007; Sharpe, Arsenault, Lapointe et Cowan, 2009; Statistique Canada, 2003 [cité dans le rapport de l'ACCC, 2005]; et Biddle, 2010).

Dans son ensemble, la population autochtone au Canada est beaucoup plus jeune que la population générale. En 2006, l'âge médian des Autochtones était de 26,5 ans, comparativement à 39,5 ans pour les autres Canadiennes et Canadiens (Sharpe, Arsenault et Lapointe, 2007). Les tendances démographiques sont semblables en Australie, en Nouvelle Zélande et aux États-Unis. L'âge médian des populations maories de la Nouvelle Zélande en 2006 était de 23 ans, comparativement à 36 ans pour la population dans son ensemble. Dans les données du *Census Bureau* (bureau du recensement) américain pour le recensement de 2010, l'âge médian des Autochtones d'Amérique était de 29 ans, comparativement à 37 ans pour la population dans son ensemble. En Australie, 60 p. 100 de la population autochtone était âgée de moins de 25 ans en 2006, comparativement à 33 p. 100 de la population non autochtone (Biddle, 2010).

Même si les jeunes autochtones au Canada sont plus instruits que leurs parents, leur niveau d'instruction n'a pas progressé aussi rapidement que celui des autres jeunes canadiens (Richards, 2008). Le tableau 5 indique le pourcentage de la population autochtone et non autochtone qui, selon les données du recensement de 2006, a atteint les différents niveaux d'instruction, par groupe d'âge. Dans le cas des personnes ayant pour plus haut niveau de scolarité un grade universitaire, c'est-à-dire un baccalauréat ou un grade supérieur, l'écart est de 12,7 p. 100 pour l'ensemble de la population

âgée de 15 ans ou plus. L'écart est de 9,9 p. 100 seulement pour les personnes âgées de 20 à 24 ans, mais il est de plus de 20 p. 100 pour celles âgées de 25 à 34 ans. Ces statistiques laissent penser que l'écart à ce niveau d'instruction se rétrécit quelque peu grâce à la nouvelle génération de jeunes autochtones qui achèvent des études postsecondaires.

Pour ce qui est de l'obtention d'un diplôme ou d'un certificat d'études postsecondaires en collège public ou privé comme plus haut niveau de scolarité, un écart de 4,6 p. 100 entre Autochtones et non-Autochtones âgés de 15 ans et plus est observé. L'écart le plus prononcé concerne les groupes d'âge les plus jeunes. En effet, il s'établit à près de 11 p. 100 pour les personnes âgées de 20 à 24 ans et à près de 6 p. 100 pour celles âgées de 25 à 34 ans. Il est presque négligeable pour les groupes plus âgés. Ce constat pourrait possiblement être imputé au fait que les étudiantes et les étudiants postsecondaires autochtones prennent peut-être plus de temps pour achever leurs études postsecondaires (Conseil canadien sur l'apprentissage, 2009).

Une proportion légèrement plus élevée d'Autochtones que de non-Autochtones a achevé un programme de formation en apprentissage ou en école de métiers comme plus haut niveau de scolarité. Dans le groupe d'âge des 20 à 24 ans, un peu plus de non-Autochtones que d'Autochtones ont pour plus haut niveau de scolarité ce type de formation, mais dans les groupes plus âgés, l'inverse est vrai.

Tableau 5

Plus haut niveau de scolarité des élèves de 15 ans et plus, par groupe d'âge, dans les populations autochtones et non autochtones, 2006

	Obtention d'un grade universitaire – baccalauréat ou grade supérieur		Obtention d'un certificat ou d'un diplôme postsecondaire		Obtention d'un certificat de formation en apprentissage ou en école de métiers	
	Autochtones	Non-Autochtones	Autochtones	Non-Autochtones	Autochtones	Non-Autochtones
Tous les âges ³	5,8%	18,5%	17,3%	21,9%	11,4%	10,8%
De 20 à 24 ans	3,4%	13,3%	12,7%	23,6%	6,7%	7,4%
De 25 à 34 ans	8,3%	29,8%	21,8%	27,5%	11,8%	10,4%
De 35 à 44 ans	7,6%	25,4%	24,6%	27,2%	15,1%	12,6%
45 ans et plus	6,6%	16,4%	18,7%	20,9%	14,7%	12,4%

³Source : Statistique Canada, 2008a. Identité autochtone (8), plus haut certificat, diplôme ou grade (13), principal domaine d'études - Classification des programmes d'enseignement, 2000 (14), fréquentation scolaire (3), région de résidence (6), groupes d'âge (10A) et sexe (3) pour la population de 15 ans et plus, pour le Canada, les provinces et les territoires, Recensement de 2006 - Données-échantillon (20 %). N° au catalogue : 97-560-XCB2006036

Le lien entre l'âge et l'emploi est souvent non linéaire. Autrement dit, le taux d'emploi augmente avec l'âge jusqu'à atteindre un plateau, puis il diminue à mesure que la personne vieillit. Ainsi, en 2001, c'est dans le groupe d'âge des 35 à 44 ans que le taux d'activité chez les hommes inuits et les femmes inuites était le plus élevé (Senécal, 2007). Cette relation est semblable pour tous, tant chez

3 Certains des écarts présentés dans la catégorie « Tous les âges » peuvent découler de la différence associée à la structure par âge des populations autochtones et non autochtones, où les populations autochtones ont tendance à être plus jeunes.

les Autochtones que chez les non-Autochtones. Cela dit, Ciceri et Scott (2006) constatent que, pour les non-Autochtones, l'augmentation de l'âge a un plus grand impact positif sur la probabilité d'occuper un emploi.

Comme il a été indiqué précédemment, il est prévu que les Autochtones contribueront d'une façon disproportionnée à l'augmentation globale de la population qui surviendra entre 2011 et 2017. Par ailleurs, la population active canadienne dans son ensemble est vieillissante (Statistique Canada, 2006c). La population autochtone est souvent présentée comme ayant le potentiel de combler la pénurie de main-d'œuvre causée par le faible taux de natalité et le vieillissement de la population au Canada (Assemblée des Premières Nations, 2005; Orr, Roberts et Ross, 2008; Sharpe, Arsenault et Lapointe, 2010).

3.3.3. EMPLACEMENT GÉOGRAPHIQUE

De nombreux auteurs s'accordent à dire que le lieu (c'est-à-dire l'instance et la région, urbaine ou rurale) où résident les jeunes autochtones a une influence importante sur la réussite de leurs études et sur leur capacité de trouver un emploi (Ciceri et Scott, 2006; Hull, 2005; Kapsalis, 2006; Mendelson, 2004, 2006; Senécal, 2007; Richards, 2011).

La comparaison des résultats en matière d'éducation et d'emploi des Autochtones des différentes régions du pays indique que ceux de l'Est du Canada s'en tirent généralement beaucoup mieux que ceux de l'Ouest (Hull, 2005; Mendelson, 2004, 2006; Richards, 2011). De fait, les populations autochtones et non autochtones des provinces atlantiques ont presque atteint la parité pour ce qui concerne le taux d'achèvement des études secondaires, les Autochtones de ces provinces ayant même un taux d'achèvement de programmes non universitaires plus élevé que celui de la population canadienne en général (Mendelson, 2006). Hull (2005) fait également des comparaisons entre les sous-groupes autochtones et constate que la proportion de membres des Premières Nations (Indiennes et Indiens inscrits) ayant une formation postsecondaire dans la région atlantique est plus élevée que celle des membres des Premières Nations qui vivent ailleurs au Canada. Les Métisses et Métis dans le Nord et les Inuites et Inuits issus des zones urbaines de l'Ontario (principalement à Ottawa) et des provinces de l'Ouest ont également une proportion plus élevée de diplômées et de diplômés postsecondaires que les groupes d'Autochtones des autres régions du Canada.

L'écart dans le niveau d'instruction entre les Autochtones et les non Autochtones, en se fondant sur les données concernant les personnes âgées de 15 ans et plus n'ayant pas achevé leurs études secondaires, varie d'une instance à l'autre. Ainsi, il est le plus élevé dans les territoires et au Manitoba, où entre 49 et 61 p. 100 des Autochtones n'ont pas de diplôme d'études secondaires. L'écart est le moins élevé dans les quatre provinces de l'Est (Statistique Canada, 2006b). L'écart entre Autochtones et non-Autochtones âgés de 15 ans et plus ayant un grade universitaire, un diplôme ou un certificat équivalent ou supérieur au niveau du baccalauréat est de 13 p. 100 pour l'ensemble du Canada. Cet écart est plus faible en Saskatchewan (8 p. 100) et au Canada atlantique (7 p. 100 en Nouvelle-Écosse et au Nouveau Brunswick; l'Île du Prince Édouard et Terre-Neuve-et-Labrador ont l'écart le plus faible, à 6 p. 100) que dans les autres provinces (Statistique Canada, 2006b). Mendelson (2006) avance que le fait que les programmes universitaires sont plus faciles d'accès et plus adaptés aux étudiantes et aux

étudiants autochtones en Saskatchewan peut être l'une des raisons qui expliquent l'écart relativement petit dans cette province. Les établissements comme l'Université des Premières Nations du Canada et les programmes de formation d'enseignantes et d'enseignants autochtones (ITEP, NORTEP et SUNTEP) offrent des avantages que bon nombre d'établissements conventionnels ne peuvent offrir (ACPPU, 2010; Relland, 2007).

Hull (2005) compare les niveaux de scolarité atteints par les Premières Nations, les Métisses et Métis, les Inuites et Inuits et les Indiennes et Indiens non inscrits. La proportion de personnes détenant un diplôme d'études postsecondaires est plus faible chez les Indiennes et Indiens inscrits, les Métisses et Métis et les Indiennes et Indiens non inscrits du Manitoba et de la Saskatchewan et chez les Inuites et Inuits du Québec que chez les Autochtones ailleurs au Canada.

En analysant la comparaison du niveau d'instruction des personnes qui habitent dans des communautés de tailles différentes, Hull (2005) observe une corrélation positive entre la taille des communautés et le pourcentage de la population qui a un grade universitaire. Cette corrélation est valable tant pour les populations autochtones que pour les populations non autochtones (Hull, 2005). Hull (2005) remarque également, cependant, que le pourcentage des personnes dont le plus haut niveau de scolarité est un certificat ou un diplôme non universitaire est à peu près le même quelle que soit la taille de la communauté. Il s'agit là encore d'une corrélation qui est valable autant pour les populations autochtones que non autochtones.

L'emplacement géographique a également une influence sur les résultats obtenus par les jeunes autochtones dans leurs études. Dans les communautés rurales, nordiques et éloignées, les grandes distances qui séparent les jeunes de l'école la plus proche ont un impact sur l'absentéisme et la tendance à ne pas achever les études. Les jeunes dont la famille migre entre réserve et centre urbain et dont le logement en milieu urbain est précaire risquent de fréquenter jusqu'à cinq écoles différentes ou plus par an (Phillips, 2008), ce qui a un impact négatif important sur leur assiduité et leurs résultats (Conseil canadien sur l'apprentissage, 2008). Les jeunes qui passent d'une réserve éloignée à un milieu urbain pour fréquenter l'école secondaire sont confrontés à une autre série de problèmes : isolement, choc culturel et absence de structures de soutien familial (Fulford, 2006). Battiste (2005) écrit que les jeunes dans ces milieux sont plus de deux fois davantage susceptibles d'abandonner leurs études et ont quatre fois moins de chances de fréquenter un établissement postsecondaire que leurs camarades. Vu les faibles possibilités de poursuivre leurs études postsecondaires tout en restant dans leur réserve, la plupart des étudiantes et des étudiants, de même que les travailleuses et les travailleurs, doivent se déplacer vers un centre urbain pour achever leurs études et assurer leur prospérité financière (Barsh, 1994; Fleury, 2002; Hull, 2009, Consulbec, 2002).

Les travaux de recherche internationaux semblent indiquer des désavantages semblables pour la population maorie de la Nouvelle-Zélande vivant en dehors des centres urbains, les Autochtones d'Amérique vivant en réserve et le quart de la population autochtone d'Australie vivant dans des régions éloignées (Akpovire et Bholá, 2003; Biddle, 2010; Chapple, 2000). Dans son examen de l'impact de l'emplacement géographique sur les Autochtones d'Australie, Biddle (2010) note qu'une bonne part de l'écart dans le taux de participation aux études s'explique par le fait que les Autochtones d'Australie sont plus susceptibles de vivre dans des endroits éloignés du pays, où les

établissements d'enseignement sont plus difficiles d'accès et plus chers, où il peut y avoir des lacunes dans les services de base et où il y a probablement une pénurie d'enseignantes et d'enseignants bien formés et d'aménagements pour l'accueil des étudiantes et des étudiants.

Pour ce qui est du lien entre les perspectives d'emploi et l'emplacement géographique, les taux de chômage étaient moins élevés et les taux d'activité étaient plus élevés dans les provinces de l'Ouest que dans celles de l'Est. Selon les données de l'Enquête sur la population active pour la population âgée de 25 à 54 ans (excluant les personnes vivant en réserve et dans les territoires), les taux d'emploi des Autochtones les plus élevés se trouvent au Manitoba (71 p. 100), en Alberta (69,7 p. 100) et en Saskatchewan (66,5 p. 100) (Statistique Canada, 2011a, tableau 3). Senécal (2007) constate que le taux de chômage dans les quatre régions inuites du Nord canadien est le plus faible dans le Nord du Québec et que le taux d'activité est le plus élevé dans les Territoires du Nord-Ouest.

Mendelson (2004) signale également que le taux de chômage des Autochtones vivant en ville est nettement plus élevé que celui des non-Autochtones vivant en ville. Le taux est 1,7 fois plus élevé dans les grandes villes des provinces de l'Est, et 2,4 fois plus élevé dans les grandes villes des provinces de l'Ouest.

Des données indiquent une divergence entre les zones urbaines et rurales. Mendelson (2004) se sert des données de 2001 de Statistique Canada pour comparer les taux de chômage et d'activité observés dans les petits et grands centres urbains, dans les zones rurales et dans les réserves. Le taux de chômage le plus élevé se trouve dans les réserves, et c'est dans les grands centres urbains qu'il est le plus faible. Le taux d'activité suit également cette tendance, les grands centres ayant le taux d'activité le plus élevé, suivis des petites communautés urbaines et rurales et ensuite des réserves. Ciceri et Scott (2006) constatent aussi que les Autochtones qui vivent en milieu urbain ont une plus grande probabilité d'occuper un emploi à temps plein que les non-Autochtones. Le fait que les Autochtones tendent à vivre dans des petites communautés contribue également à cet écart au chapitre de l'emploi (Kapsalis, 2006).

3.3.4. NIVEAU DU PROGRAMME ET CHAMP D'ÉTUDES

On trouve très peu d'études sur l'influence que le niveau du programme suivi et le champ d'études choisi peuvent avoir sur le taux d'achèvement d'études postsecondaires des étudiantes et des étudiants autochtones. Hull (2009) constate que, pour les Autochtones qui vivaient dans une réserve au moment de la présentation de leur demande auprès d'un établissement postsecondaire, le taux d'achèvement d'un programme collégial était nettement plus élevé (63 p. 100) que celui d'un programme universitaire (38 p. 100). Quant au champ d'études, les programmes de formation dans un métier spécialisé ont le taux d'achèvement le plus élevé (86 p. 100), suivis des programmes de gestion et d'administration des affaires (70 p. 100) et des programmes techniques et paraprofessionnels (62 p. 100). Les étudiantes et les étudiants inscrits à un programme d'études générales ou d'appoint ont le taux d'achèvement le plus faible (23 p. 100).

De l'information moins détaillée a été trouvée sur les taux de scolarisation postsecondaire pour l'ensemble des étudiantes et étudiants autochtones (en réserve et hors réserve). Richards (2011)

calcule, à partir des données de Statistique Canada (2008c), que dans la cohorte autochtone âgée de 25 à 34 ans en 2006, la plus grande proportion (21,8 p. 100) avait un certificat d'études collégiales; 11,8 p. 100 des étudiantes et étudiants avaient un certificat d'école de métiers ; et 8,3 p. 100 avaient un grade universitaire.

L'absence de suivi et de rapports systématiques sur les taux de réussite des Autochtones dans les divers programmes postsecondaires offerts au Canada est un problème que beaucoup reconnaissent, y compris l'ACCC (2010) et les parties intéressées gouvernementales, institutionnelles et autochtones consultées par l'Institut de statistiques des Premières Nations (ISPN) en 2009. Toutefois, les travaux de recherche disponibles fournissent quelques exemples qui laissent à penser que les programmes propres aux Autochtones peuvent déboucher sur des taux de réussite élevés dans deux indicateurs essentiels : le taux d'obtention du diplôme et le taux d'emploi.

Relland (2007) note que les programmes de formation d'enseignantes et d'enseignants autochtones de la Saskatchewan ont des taux d'achèvement exceptionnellement élevés et avaient en 2007 produit plus de 2300 enseignantes et enseignants autochtones diplômés. Malgré le fait que bon nombre des étudiantes et étudiants inscrits à ces programmes proviennent de communautés rurales, ont des antécédents socio-économiques modestes et ne sont pas habitués au cadre universitaire, les diplômées et diplômés des programmes ont un taux d'emploi de 90 p. 100. Le *Saskatchewan Indian Institute of Technologies* – SIIT (institut indien des technologies de la Saskatchewan) indique que 62 p. 100 de ses diplômées et diplômés de 2009-2010 avaient un emploi en 2012, selon son enquête annuelle auprès des diplômées et diplômés (ministère de l'Enseignement supérieur, de l'Emploi et de l'Immigration de la Saskatchewan, 2012). Le programme de travailleuses et travailleurs sociaux autochtones du *Sault College of Applied Arts and Technology* (collège d'arts appliqués et de technologie de Sault) indique que 100 p. 100 de ses étudiantes et étudiants trouvent un emploi dans les six mois suivant l'obtention de leur diplôme (AUCC, 2010). Le Comité permanent des affaires autochtones cite d'autres réussites, comme le programme *Sivuniksavut* du Nunavut, pour lequel le taux d'achèvement est de 80 p. 100 et le taux d'emploi est de 95 p. 100 pour les diplômées et diplômés du secondaire du Nunavut qui s'y inscrivent, et le taux d'emploi de 90 p. 100 pour les diplômées et diplômés du First Nations Technical Institute (Comité permanent des affaires autochtones, 2007).

4. ASPIRATIONS PROFESSIONNELLES ET RÉALITÉS

Les croyances des jeunes concernant la pertinence des études pour le monde du travail représentent l'un des indicateurs les plus significatifs quand il s'agit de prédire leurs parcours d'orientation. D'après les données de l'Enquête auprès des jeunes en transition (EJET), les jeunes canadiens âgés de 15 ans ont généralement de hautes aspirations pour leur orientation professionnelle et sont conscients de la pertinence des études supérieures en vue de réaliser leurs objectifs (Looker et Thiessen, 2004). Malheureusement, les travaux de recherche ne comprennent que quelques études fournissant des observations sur les aspirations professionnelles des jeunes autochtones et leur capacité avérée de les réaliser.

Une étude canadienne a été réalisée en 2002 pour le compte du Conseil des ressources humaines autochtones afin de déterminer les besoins d'information sur les carrières des jeunes autochtones (âgés de 12 à 18 ans) dans l'ensemble du Canada (Consulbec, 2002, p. 1). Cette étude examine les renseignements recueillis lors d'un sondage auprès de 433 jeunes autochtones qui ont participé au Salon national des carrières pour Autochtones (SNCA) à Ottawa les 23 et 24 octobre 2001. Les auteurs ont interrogé ces jeunes, principalement originaires de l'Ontario et du Québec, sur leur emploi de rêve, sur les emplois qui leur inspiraient du respect, sur les emplois à propos desquels ils voulaient en savoir davantage et sur les emplois dans lesquels ils s'attendaient à travailler réellement. Dans leur rapport, ils discutent des relations entre ces différentes variables. Une deuxième étude canadienne (Bibby, 2009) explore les aspirations de 950 jeunes autochtones (800 vivant en réserve et 150 hors réserve) en tant que sous-groupe dans une enquête pancanadienne de plus grande envergure auprès de 3500 élèves âgés de 15 à 19 ans.

Les recherches australiennes effectuées par Craven et autres (2005, 2006) dans ce domaine examinent les aspirations de 1673 élèves (524 Autochtones et 1149 non-Autochtones) fréquentant les mêmes écoles secondaires dans des régions urbaines et rurales de la Nouvelle Galles du Sud, du Queensland et de l'Australie-Occidentale. Cette étude compare les ambitions de chaque groupe de jeunes dans leurs études et leur vie professionnelle, leurs sources de renseignements sur les professions, les obstacles qu'ils rencontrent et leur capacité de faire la distinction entre les objectifs qu'ils souhaiteraient atteindre et ceux qu'ils peuvent réellement atteindre. Dans une autre étude australienne, Helme, Hill, Balatti, Mackay, Walstab, Nicholas et Polesel (2003) utilisent les données d'une enquête nationale auprès d'un groupe de plus de 20 000 élèves du deuxième cycle du secondaire comprenant un échantillon de 451 élèves autochtones, pour faire des comparaisons entre les plans professionnels des jeunes autochtones et ceux des jeunes non autochtones.

4.1 ASPIRATIONS

Consulbec (2002) et Bibby (2009) fournissent tous deux des données indiquant que les jeunes autochtones du Canada visent à mener une carrière productive et gratifiante et sont généralement optimistes concernant leur avenir. Les réponses de 800 élèves vivant en réserve à une enquête

pancanadienne menée en 2008 auprès des élèves âgés de 15 à 19 ans indiquent que 84 p. 100 de ces jeunes autochtones s'attendent à obtenir l'emploi qu'ils souhaitent, et 79 p. 100 s'attendent à être plus à l'aise financièrement que leurs parents (Bibby, 2009).

L'étude réalisée par Consulbec (2002) sur les jeunes autochtones montre qu'ils manifestent beaucoup d'intérêt pour les carrières professionnelles, mais peu pour les métiers. Leur premier choix comme emploi de rêve est de devenir propriétaire d'entreprise. Les auteurs supposent que le statut de propriétaire d'entreprise représente aux yeux de ces jeunes l'indépendance, l'autonomie et l'autosuffisance et que c'est une carrière qui n'exige pas de diplôme postsecondaire, que leurs parents encouragent et qui peut éventuellement leur apporter la prospérité. Parmi les autres emplois de rêve mentionnés par les jeunes autochtones, on trouve (par ordre de fréquence) ceux de médecin, d'avocate ou d'avocat, d'enseignante ou d'enseignant et d'ingénieure ou d'ingénieur. Les plus jeunes choisissent des professions prestigieuses et médiatisées, comme celle d'artiste-interprète ou d'athlète professionnel, mais ce genre de choix a tendance à diminuer à mesure que l'âge des répondantes et des répondants augmente. Les filles sont attirées par des professions comme celles de médecin, d'avocate et d'artisane, tandis que les garçons aspirent à devenir athlètes, policiers ou ingénieurs. Selon les auteurs, ces différences entre les sexes ressemblent à celles rapportées à propos des jeunes non autochtones dans d'autres études (Craven et autres, 2005; Taylor, Friedel et Edge, 2009). Dans l'étude de Consulbec (2002), les répondantes et les répondants qui habitent dans une réserve se montrent intéressés par les métiers de pomprière ou pompier, de monteuse ou monteur de charpentes métalliques, d'enseignante ou enseignant, de menuisière ou menuisier et d'infirmière ou infirmier, tandis que celles et ceux qui vivent hors réserve sont plus susceptibles d'exprimer leur intérêt pour les professions de programmeuse ou programmeur informatique et de comptable.

Les emplois que les jeunes participants autochtones à l'étude de Consulbec (2002) se voient probablement occuper ressemblent à leurs emplois de rêve. Pour les garçons, le choix de mécanicien remplace celui de policier et pour les filles, les choix d'enseignante et de cuisinière remplacent ceux d'artiste-interprète et d'avocate dans les listes respectives des cinq principaux emplois qu'ils s'attendent à occuper. Les emplois les plus souvent mentionnés par les jeunes vivant en réserve sont ceux de menuisière ou menuisier, de cuisinière ou cuisinier, de médecin, de monteuse ou monteur de charpentes métalliques, d'employée ou employé de bande autochtone et de camionneuse ou camionneur. La plupart des emplois de rêve cités sont ceux pour lesquels ils ont le plus de respect dans l'ensemble. Les filles expriment du respect pour des emplois et des carrières plus variés que les garçons. Les emplois les moins respectés sont ceux d'ouvrière ou ouvrier d'usine, de plombière ou plombier, d'employée ou employé de casino ou de salle de bingo, de camionneuse ou camionneur et de mineuse ou mineur (Consulbec, 2002).

Par opposition aux résultats pour le Canada, les études sur les Autochtones américains aux États-Unis montrent régulièrement des objectifs moindres sur le plan éducatif que ceux des membres des autres communautés ethniques (Peterson et Stroh, 2004, p. 2) et des ambitions professionnelles plus modestes (Mau et Bikos, 2000). De même, les études en Australie démontrent que les élèves autochtones ont généralement une perception assez faible de leurs aptitudes dans les études et ont des ambitions moindres pour ce qui est de leur carrière que leurs camarades non autochtones (Craven et autres, 2005, 2006; Helme et autres, 2003). Environ 40 p. 100 des élèves autochtones interrogés

prévoient trouver du travail après l'école, et 25 p. 100 ont pour objectif de suivre une formation professionnelle. Seulement 32 p. 100 des élèves prévoient s'inscrire à l'université, comparativement à 80 p. 100 pour les élèves non autochtones. La proportion d'élèves autochtones disant ne pas être au courant de leurs options d'orientation et des parcours pour les réaliser est plus élevée que pour les élèves non autochtones et ils indiquent se fier avant tout à leur famille et à leurs amis pour obtenir des conseils à cet égard (Craven, 2006; Alford et James, 2007).

Il existe des données indiquant que de nombreux jeunes autochtones en Australie et au Canada souhaitent occuper des emplois en rapport avec leur culture et offrir des services à leur communauté (Helme, 2010b; Fogarty et Schwab, 2009; Craven et autres, 2005; Firman, 2007; Marlin et autres, 2009; AUCC, 2011). Marlin et autres (2009) constatent que les Autochtones font des études dans un domaine particulier parce qu'ils sont conscients d'un besoin dans leur communauté et rentrent chez eux après l'obtention de leur diplôme dans l'optique de combler ce besoin. L'AUCC (2011) indique des motivations semblables pour les diplômées et diplômés autochtones des universités et des collèges partout au Canada, qui suivent une formation dans les domaines les plus demandés dans les collectivités autochtones, soit la santé, l'éducation et les affaires. D'autres jeunes souhaitent se consacrer aux activités traditionnelles qui sont importantes pour leur culture et leur mode de vie, comme le piégeage, la chasse, la pêche, le filage, la phytothérapie et les formes d'art traditionnelles (Firman, 2007).

Des parallèles notables peuvent être établis avec les préférences professionnelles des jeunes maoris de Nouvelle-Zélande et des jeunes autochtones d'Australie. Ces derniers ont tendance à se concentrer dans cinq secteurs : le bien-être social, la santé et les services communautaires, l'art autochtone, la gestion d'entreprise et la protection des terres (Helme, 2010b; Fogarty et Schwab, 2009). Les élèves maoris manifestent une préférence pour l'obtention de qualifications dans des professions liées à l'enseignement, à la langue et à la littérature, à la création artistique, à la gestion et aux affaires (ministère de l'Éducation de la Nouvelle-Zélande, 2010).

4.2 ASPIRATIONS ET PLANIFICATION DE L'ORIENTATION PROFESSIONNELLE

Si les jeunes qui se préparent à faire la transition entre les études et le travail présumant qu'ils connaissent les diverses options de carrière qui s'offrent à eux et qu'ils ont assez d'information pour prendre des décisions à ce propos (Taylor et Steinhauer, 2008, p. 47), les travaux de recherche semblent indiquer qu'il y a un écart dans les programmes d'orientation de qualité offerts aux élèves autochtones.

Consulbec (2002) note que bon nombre des emplois de rêve indiqués par les jeunes dans l'enquête exigent de longues études postsecondaires et une formation de haut niveau. Environ 25 p. 100 (105) des 433 répondantes et répondants indiquent qu'ils s'attendent à devenir médecins. À peine 62 p. 100 de ces jeunes indiquent qu'ils s'attendent à achever des études universitaires. L'analyse des possibilités d'emploi réalistes pour ces jeunes et du niveau d'études qu'ils s'attendent à atteindre semble indiquer que bon nombre d'entre eux occuperont probablement un emploi pour lequel ils ont moins de respect que pour leur emploi idéal. Ces observations indiquent une disparité entre les études requises pour des professions particulières et les objectifs scolaires des jeunes qui espèrent faire carrière dans ces

professions, et semblent indiquer que ces jeunes ne disposent pas de suffisamment de conseils et d'informations faciles d'accès qui soient à la fois fiables et pratiques (Consulbec, 2002).

D'autres régions du Canada indiquent également qu'il faudrait de meilleurs services d'orientation pour les élèves autochtones. Le manque d'aide pour la planification des carrières a un effet nuisible sur la transition entre l'éducation postsecondaire et le travail pour les Autochtones au Canada atlantique (Marlin et autres, 2009). Les principales sources d'information dans cette étude disent que les élèves ne sont pas au courant des cours qu'ils doivent suivre et ont besoin de plus d'aide au niveau postsecondaire. Celles et ceux qui n'ont pas achevé leurs études postsecondaires disent qu'il leur aurait été bénéfique de pouvoir compter sur l'aide de conseillères ou conseillers pédagogiques et de conseillères ou conseillers en orientation pour choisir les cours dont ils avaient besoin. D'autres indiquent qu'il faudrait que les communautés décrivent les exigences des emplois qu'elles offrent, afin de les aider à établir un parcours leur permettant d'acquérir les compétences nécessaires pour la profession choisie. L'organisation Inuit Tapiriit Kanatami (2005) met de même en évidence le besoin d'aider les élèves inuits du Nord du Canada à déterminer leur parcours professionnel et à s'informer sur les possibilités qui existent sur la façon de s'y préparer.

Le manque de compréhension du lien entre les études et l'orientation professionnelle est également manifeste dans les travaux de recherche internationaux. Dans leur étude sur les transitions pour les élèves navajos, Jackson et Smith (2001) constatent qu'un petit nombre de participantes et de participants ont un plan et des objectifs clairs pour leurs études et leur orientation, mais que la majorité n'ont pas d'idée claire de ce qu'il faut faire pour atteindre leurs objectifs. Jackson et Smith (2001) observent que l'incertitude que ressentent les élèves navajos à l'égard des études postsecondaires est due à quatre facteurs : des projets d'études postsecondaires vagues, la peur de prendre des risques en ce qui a trait à leur éducation, une mauvaise compréhension des liens entre les carrières (en associant le parcours éducatif à des carrières qui n'ont résolument aucun lien entre elles) et une mauvaise compréhension du lien entre les études postsecondaires et les carrières. Les travaux de Helme (2003, 2010a, 2010b) et de ses collègues en Australie mettent en évidence des lacunes semblables dans les connaissances des élèves autochtones.

Dans l'ensemble, ces observations semblent indiquer une faiblesse générale de la base de connaissances qui sous-tend les décisions prises par les élèves autochtones concernant leurs études postsecondaires et leurs préférences et possibilités professionnelles. Consulbec (2002) indique que les conseillères et conseillers d'orientation dans les écoles, les enseignantes et enseignants en salle de classe et les membres de la famille sont les sources les plus courantes d'information sur les professions pour les élèves et observe que, dans certains cas, les informations reposent sur des suppositions concernant leurs besoins et sur une approche du type « nous savons ce qui est préférable pour toi ». Le constat selon lequel les préférences des élèves autochtones sont orientées vers le secteur de la formation professionnelle (Craven et autres, 2005; Helme et autres, 2003) et qu'ils ont peu de connaissances sur les parcours menant à des professions libérales (Sweet et autres, 2009) confirme cette théorie. Taylor, Friedel et Edge (2009) soutiennent que le manque d'objectifs clairs des jeunes autochtones par rapport aux études et à la carrière est dû à un manque d'accès à des renseignements pertinents sur tout un éventail de carrières, de possibilités de développement professionnel, de programmes qui relient l'apprentissage scolaire au monde du travail et de modèles positifs parmi les Autochtones. Du coup, bon nombre d'instances mettent de plus en plus l'accent sur

l'importance d'offrir à tous les élèves autochtones des programmes systématiques, individualisés et concrets d'orientation professionnelle.

4.3 REPRÉSENTATION DES AUTOCHTONES DANS LES DIFFÉRENTS SECTEURS PROFESSIONNELS

Il y a peu de travaux de recherche sur la représentation des Autochtones dans les différents secteurs professionnels. Une étude réalisée par le Groupe Financier Banque TD (2009) examine l'intérêt grandissant des Autochtones pour l'économie de marché au Canada. Le rapport de cette étude montre la répartition de la population ayant une appartenance autochtone (Premières Nations, Métisses et Métis et Inuites et Inuits) par industrie, en se fondant sur les données du recensement de la population de 2006 effectué par Statistique Canada. Il relève la plus forte proportion d'Autochtones dans les industries primaires des ressources, dans la construction, dans l'hôtellerie et la restauration et dans les services publics (y compris l'administration publique, les soins de santé, l'aide sociale et les secteurs éducatifs). Par ailleurs, le rapport note une sous-représentation des Autochtones dans les industries manufacturières, dans le commerce de gros et de détail, dans la finance et l'assurance, ainsi que dans les services professionnels, scientifiques et techniques⁴. Il y a une augmentation de la participation des Autochtones dans le secteur des ressources naturelles et il y a également eu des avancées sur le plan de l'entrepreneuriat, dans tous les secteurs économiques (Groupe Financier Banque TD, 2009).

Comme le note Statistique Canada (2011a), les proportions les plus élevées d'emplois pour les Autochtones âgés de 25 à 54 ans, à l'exclusion des personnes vivant en réserve et dans les territoires, se trouvent dans le secteur de la vente et des services (23 p. 100); dans celui des métiers, des transports et de la manœuvre d'équipement (21 p. 100); et dans celui des affaires, des finances et de l'administration (17 p. 100).

Comme il a été noté précédemment, les jeunes non autochtones sont plus susceptibles de souhaiter poursuivre un programme universitaire et de le faire que les jeunes autochtones, qui sont plutôt attirés par des programmes non universitaires comme ceux offerts par les écoles de métiers ou les programmes collégiaux menant à un diplôme (Maxim et White, 2006). Craven et autres (2005) constatent que les programmes et les cours d'éducation technique et complémentaire sont appréciés par les jeunes autochtones en Australie et que ce secteur a été très efficace pour ce qui est de recruter ces jeunes et de répondre à leurs aspirations. Ce succès a suscité la possibilité de favoriser une surreprésentation des Autochtones dans la main d'œuvre qualifiée et les carrières para-professionnelles et, par conséquent, leur sous représentation persistante dans les carrières et les programmes professionnels nécessitant une formation universitaire.

Comme pour la situation en Australie, les données du recensement canadien de 2001 mettent en évidence une même surreprésentation et sous-représentation des Autochtones au Canada dans

4 Des données supplémentaires sur la représentation des Autochtones dans les divers secteurs d'emploi peuvent être obtenues auprès de Statistique Canada pour les Autochtones par rapport aux non-Autochtones et pour les sous-groupes des Premières nations, des Métisses et Métis et des Inuites et Inuits, et pour les personnes de chaque groupe qui vivent en réserve ou hors réserve. Ces données peuvent être réparties par sexe, par groupe d'âge ou selon l'ensemble des variables. Ces données se trouvent à l'adresse <http://goo.gl/QVNiC>

les catégories A à D de la Classification nationale des professions⁵. Se basant sur les données du recensement de 2001, Kapsalis (2006) et Hull (2005) proposent des analyses et des interprétations détaillées des différences observées entre les classifications des professions des divers groupes appartenant à la population autochtone et entre les personnes des deux sexes, ainsi que des comparaisons avec la population non autochtone.

Les résultats de ces études sont résumés ci-dessous.

Hull (2005) effectue des comparaisons entre le secteur de la main-d'œuvre ayant une formation postsecondaire et le niveau professionnel, le sexe et le groupe d'appartenance. En comparant l'ensemble des Autochtones (Indiennes et Indiens inscrits, Métisses et Métis, Inuites et Inuits et Indiennes et Indiens non inscrits) à la population non autochtone, Hull fait les constats suivants :

- **Professions de niveau A : Autochtones (24 p. 100), non-Autochtones (35,2 p. 100)**
- **Professions de niveau B : Autochtones (33,8 p. 100), non-Autochtones (34,2 p. 100)**
- **Professions de niveau C : Autochtones (30,6 p. 100), non-Autochtones (26,1 p. 100)**
- **Professions de niveau D : Autochtones (12,8 p. 100), non-Autochtones (7,3 p. 100)**

Cette même tendance a été observée dans la catégorie des personnes âgées de 18 à 24 ans (en excluant les étudiantes et les étudiants). Les Autochtones sont moins susceptibles que les non Autochtones d'occuper un emploi hautement spécialisé. Ils bénéficient d'une représentation à peu près égale dans les emplois qualifiés et de spécialisation moyenne et ils sont surreprésentés dans les professions peu spécialisées (Kapsalis, 2006).

Les femmes autochtones ayant une formation postsecondaire sont plus susceptibles d'avoir un emploi dans les catégories les plus élevées, alors que les hommes ayant la même formation occupent plus souvent des professions de niveau D.

Entre 58 et 69 p. 100 (selon leur groupe d'appartenance) des Autochtones ayant obtenu un certificat, diplôme ou grade postsecondaire occupent des emplois de niveau A et B, comparativement à 77 p. 100 des non-Autochtones. Les femmes autochtones sont généralement plus susceptibles que les hommes d'avoir un emploi de niveau A, à l'exception des Métisses et des Métis, où c'est l'inverse qui est vrai. On trouve une plus forte proportion d'hommes autochtones que de femmes autochtones dans des emplois de niveau B.

L'analyse des classifications professionnelles par secteur et par industrie fait ressortir certaines différences entre les populations, les groupes d'appartenance autochtone et les sexes. Kapsalis (2006) constate que les Autochtones, quel que soit leur niveau d'instruction, sont le plus sous représentés dans les emplois hautement spécialisés du secteur privé, comme ceux en gestion; dans les professions

⁵ La Classification nationale des professions a été créée par Ressources humaines et Développement des compétences Canada. Le niveau A comprend les professions administratives et professionnelles; le niveau B, les professions techniques et semi-professionnelles; le niveau C, les professions intermédiaires et de spécialisation moyenne; et le niveau D, les professions manuelles ou peu spécialisées.

en affaires et en finance, en génie, en informatique et en médecine; et dans les professions techniques ou technologiques en génie, en informatique et en santé. Ils sont surreprésentés dans les postes de cadre du secteur public, dans les emplois qualifiés au sein des gouvernements et de l'industrie culturelle (techniciennes et techniciens juridiques, bibliotechniciens et bibliotechniciennes), dans les emplois de spécialisation moyenne dans les métiers et dans les emplois peu spécialisés dans la vente et en travail manuel. Environ 35 p. 100 des travailleuses et des travailleurs autochtones ont un emploi dans le secteur public (défini de façon large), comparativement à 23 p. 100 des travailleuses et des travailleurs non autochtones (Kapsalis, 2006). Les Autochtones sont également sous représentés dans les emplois scientifiques, particulièrement des domaines du génie, des mathématiques et de l'informatique, mais moins dans ceux des sciences sociales (Conseil canadien sur l'apprentissage, 2007a).

Hull (2005) révèle des différences entre les groupes d'appartenance autochtone en ce qui a trait aux qualifications du postsecondaire. Les hommes des Premières Nations qui détiennent un grade postsecondaire occupent le plus souvent un emploi dans les services gouvernementaux, dans la construction et dans les secteurs de l'éducation, de la santé et des services sociaux (47 p. 100 en tout). Une autre tranche de 10 p. 100 travaille dans les industries primaires (p. ex., pêche, foresterie et mines) et une autre de 10 p. 100 dans le secteur manufacturier. Les hommes inuits titulaires d'un grade postsecondaire se concentrent encore plus dans un petit nombre d'industries. En effet, plus de 25 p. 100 occupent un emploi dans les services gouvernementaux, 13 p. 100 dans les transports, les communications et les services d'utilité publique et 13 p. 100 dans la construction.

Près de 64 p. 100 des Indiennes inscrites ayant un grade postsecondaire travaillent dans l'éducation, dans la santé, dans les services sociaux et dans les services gouvernementaux. Les femmes métisses sont légèrement plus susceptibles que les hommes d'occuper un emploi dans les affaires, l'éducation, la santé, les services sociaux et les services gouvernementaux. Il tend également à y avoir plus d'Indiennes non inscrites que d'Indiens non inscrits qui travaillent dans les services commerciaux et moins d'Indiennes non inscrites que d'Indiens non inscrits qui travaillent dans les services gouvernementaux. Les tendances chez les Indiennes non inscrites et les Métisses sont semblables à celles observées chez les femmes non autochtones ayant un grade postsecondaire, les groupes les plus nombreux occupant des emplois dans l'éducation, la santé et les services sociaux et aussi dans les services commerciaux et les métiers.

L'étude du Centre Ajunnginiq sur la capacité dans le secteur de la santé illustre les difficultés particulières que présente le développement de professionnelles et de professionnels inuits pour travailler dans le Grand Nord. Cette étude montre que trop peu d'étudiantes et d'étudiants inuits se lancent dans des programmes postsecondaires et que le nombre d'étudiantes et d'étudiants qui choisissent le secteur de la santé est encore plus faible. Celles et ceux qui font ce choix ont tendance à sélectionner des collèges du Nord plutôt que du Sud, lesquels offrent des programmes plus approfondis dans le domaine de la santé. Les étudiantes et étudiants qui choisissent ce secteur se heurtent à diverses difficultés, comme les normes et les préalables pour les cours, le fardeau financier (en particulier pour celles et ceux qui ont une famille à leur charge pendant leurs études) et les problèmes personnels, comme le manque de motivation. Le rapport du Centre Ajunnginiq (2004) recommande de faire en sorte que les élèves du secondaire aient accès à des renseignements

détaillés sur les professions de la santé et sur les études postsecondaires exigées, et qu'ils reçoivent un enseignement formel en gestion financière, en gestion du temps et en techniques d'étude afin de les préparer à effectuer une meilleure transition vers la carrière qu'ils ont choisie.

4.4 RENFORCEMENT DE LA PRISE DE DÉCISIONS EN MATIÈRE D'ORIENTATION PROFESSIONNELLE

Les statistiques nous ont montré que de nombreux jeunes autochtones connaissent, pour diverses raisons, des difficultés quand il s'agit d'entreprendre le cheminement entre leurs objectifs et l'obtention d'un emploi dans la profession de leur choix. Ces difficultés sont abordées plus en détail à la section 8 du présent rapport.

L'un des autres facteurs contribuant à ces difficultés semble être le lien mal établi entre le niveau d'instruction et les exigences des emplois. Les Autochtones sont plus susceptibles que les non-Autochtones d'avoir soit un manque soit un excédent de qualifications pour leur emploi (Ciceri et Scott, 2006). Ceci semble indiquer que le niveau d'instruction ou le choix des programmes éducatifs ne correspond pas vraiment aux objectifs professionnels ou aux possibilités d'emploi disponibles dans la région concernée.

Un programme solide d'orientation et de développement professionnel pourrait aider les jeunes autochtones à mieux comprendre les options qui leur sont offertes et à faire des choix sensés pour leur orientation professionnelle lors de leurs études secondaires, y compris en sélectionnant des cours appropriés et en acquérant de bonnes habitudes d'étude pour réaliser leurs objectifs. Bon nombre pensent que l'école secondaire ne fournit pas une préparation adéquate aux élèves autochtones en général et à ceux qui vivent en réserve en particulier, que ce soit pour faire face aux réalités du marché du travail ou pour les études supérieures (Battiste, Bell et Findlay, 2002; Loizides et Zieminski, 1998 [cité dans Brigham et Taylor, 2006]; Malatest & Associates, 2004; Marlin et autres, 2009; McCue, 2006; Orr, Roberts et Ross, 2008; et Taylor et Steinhauer, 2008). Les jeunes autochtones souffrent souvent de lacunes dans les compétences essentielles en numératie et en littératie qui sont nécessaires sur le marché du travail (Alford et James, 2007; Finnie et Meng, 2006) et ils sont souvent dissuadés de suivre les cours exigeants à l'école intermédiaire ou au deuxième cycle du secondaire qui pourraient les préparer à connaître la réussite dans les études postsecondaires (Faircloth et Tippeconnic, 2010). Si le manque de préparation aux études postsecondaires débouche sur un abandon des études (ACCC, 2005), alors pour améliorer les taux de réussite dans la transition des études au travail, il faudra s'appuyer sur des programmes qui remontent à la source et développent les compétences appropriées en planification de l'orientation professionnelle dès l'école secondaire.

De nouvelles recherches issues d'Australie confirment cette idée. Les auteurs d'une étude globale des programmes et des politiques australiennes en matière d'orientation professionnelle, effectuée par le *Centre for the Study of Post Compulsory Education and Lifelong Learning* (centre d'analyse des études après la scolarité obligatoire et de la formation continue), concluent qu'il faut que la formation en orientation fasse partie du noyau même des activités des écoles et des établissements d'enseignement supérieur (Sweet et autres, 2010).

Pour que tous les jeunes maîtrisent suffisamment les questions d'orientation pour pouvoir gérer leur

parcours de formation après l'école secondaire, il faut que des programmes d'orientation dans le système scolaire leur soient offerts de façon universelle. Le programme d'études en orientation doit faire en sorte que chaque individu diplômé du secondaire maîtrise les aspects suivants :

- compréhension claire des options dont il disposera à l'avenir pour les études et le travail et de la correspondance entre ces options et ses préférences et aspirations professionnelles;
- capacité de niveau supérieur d'auto-évaluation de ses compétences, de ses attributs et de ses préférences et capacité d'évaluer ces attributs et de prendre des décisions relatives à ses projets d'études et à ses options en matière d'emploi;
- forte capacité de faire des recherches et d'analyser l'information pertinente pour le développement professionnel et l'exploration et l'évaluation des parcours;
- compréhension approfondie des parcours qu'il prévoit pour ses études et sa carrière professionnelle; et
- connaissances et expérience relatives au milieu de travail, sur les routines et les attentes du travail et des employeurs (Sweet et autres, 2010, p. 10).

Les auteurs du rapport soulignent également que la mise en œuvre d'un programme d'orientation de qualité pour l'ensemble des élèves exige des programmes d'études et des périodes d'enseignement établis; des activités pratiques dirigées par les élèves; et des services d'orientation offerts par des conseillères et conseillers qualifiés et bien informés. Le programme doit comprendre des activités d'orientation sur les universités, des activités sur les techniques d'étude, un encadrement pour la préparation des dossiers de candidature, des activités exposant les élèves à des modèles et des mentors issus de diverses professions, un accès à des salons de l'emploi, des possibilités d'acquérir une expérience de travail, des conseils pour l'obtention de bourses et d'aide financière et des formations sur les compétences de recherche en ligne (Sweet et autres, 2010).

Dans une analyse documentaire complémentaire à cette étude sur les services d'orientation pour les jeunes autochtones d'Australie, Helme (2010a) souligne l'importance de développer les éléments de base du programme décrits ci-dessus en y ajoutant des structures de soutien à plusieurs facettes qui se sont avérées être très efficaces pour les apprenantes et apprenants autochtones. Parmi ces éléments supplémentaires, on trouve le mentorat, le recours à des modèles, un travail de gestion de dossier individualisé et hautement coordonné pour les clientes et les clients ayant des besoins complexes, un fort travail de défense des intérêts des Autochtones et de liaison et des services qui tiennent compte du patrimoine culturel de ces jeunes et faisant participer les membres de la famille et de la communauté.

D'après l'évaluation externe d'un tel programme mis en œuvre en 2009 pour les jeunes autochtones à l'école secondaire Quirindi, une amélioration considérable de l'assiduité des élèves et une nette baisse des taux d'exclusion temporaire sont constatées. Ils sont capables de se fixer des buts réalistes pour leur orientation et de faire la distinction entre objectifs à court et à long terme;

86 p. 100 des enseignantes et enseignants disent que les élèves font plus d'efforts en classe et sont plus autosuffisants quand il s'agit de se procurer de l'aide; 100 p. 100 des élèves disent être plus fiers de leur culture; 86 p. 100 des parents disent que leur comportement s'est amélioré sur le plan social (Australie, 2011). Dans le volet de mentorat de ce programme d'orientation, chaque élève est associé à un jeune autochtone plus âgé qui joue un rôle de modèle et de mentor. Il a été avancé que cette association a eu un impact important sur la réussite du programme.

De même, dans leur étude des programmes de transition de l'école au monde du travail à travers le Canada, Bell et O'Reilly (2008) soulignent les avantages de l'utilisation de mentors, de camarades mentors et de conseillères et conseillers dans 12 programmes novateurs. D'après les travaux de recherche sur la question, l'utilisation de mentors et de personnes encadrant la réussite des élèves favorise leur persévérance en améliorant leur motivation, leur assiduité, leur confiance en soi, leurs aptitudes de vie, leurs aptitudes en prise de décisions saines et leurs aptitudes à faire face aux difficultés (McCallum et Vella, 2006; McCluskey et Torrence, 2003; Satchwell, 2006; Crooks et autres, 2010).

Du coup, un grand nombre d'écoles et d'établissements postsecondaires ont mis en place des programmes formels de mentorat et d'encadrement par des Aînées et des Aînés, afin d'aider les jeunes autochtones à développer leur sentiment d'appartenance et leur fierté à l'égard de leur identité (Gunn et autres, 2004; MacCallum et autres, 2005; Satchwell, 2006). Le mentorat fait partie intégrante des programmes de soutien aux élèves autochtones comme *Aboriginal TRU Start* (vrai départ pour les Autochtones) à l'Université Thompson Rivers, les programmes de mentorat en orientation de l'Initiative d'Éducation autochtone Martin, Passeport pour ma réussite Canada, *Wayfinders* (traceurs de voie) et bien d'autres encore.

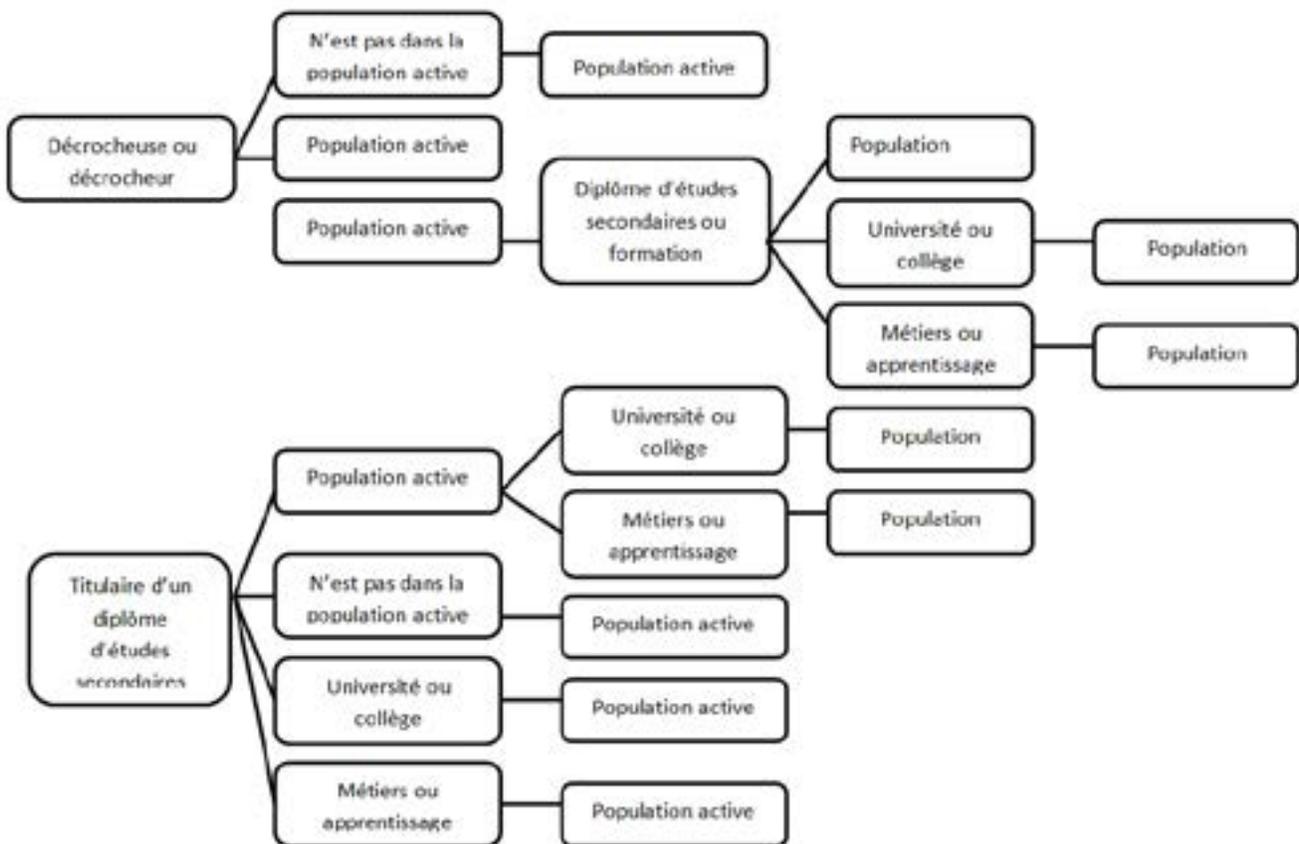
5. PARCOURS DE TRANSITION ET PROGRAMMES DE SOUTIEN ASSOCIÉS

La présente section examine les travaux de recherche sur les parcours de transition et les diverses structures de soutien offertes pour aider les Autochtones à franchir les différentes étapes entre leurs projets d'études et l'emploi.

5.1 PARCOURS MENANT À L'EMPLOI

Il existe, selon Statistique Canada, de nombreux parcours possibles pour les jeunes qui font la transition d'un programme d'études secondaires, d'études postsecondaires ou de formation au marché du travail (Hango et de Broucker, 2007). La figure 5.1 offre un survol général des voies que l'on peut suivre.

Figure 5.1 Parcours d'intégration à la population active



De façon générale, les jeunes quittent l'école secondaire soit parce qu'ils ont obtenu le diplôme d'études secondaires, soit parce qu'ils ont décroché. Les personnes qui décrochent peuvent s'intégrer immédiatement au marché du travail, attendre de s'y intégrer plus tard (par exemple parce qu'elles

veulent élever des enfants) ou s’y intégrer temporairement, pour ensuite entreprendre des études ou des formations postsecondaires et réintégrer le marché du travail après les avoir achevées.

Pour les personnes qui ont achevé leurs études secondaires, les parcours ressemblent à ceux des décrocheuses et des décrocheurs, à la différence qu’ils ont en plus la possibilité de poursuivre un ou plusieurs programmes d’éducation postsecondaire avant d’intégrer la population active. Cela dit, qu’ils aient réussi leurs études secondaires ou qu’ils les aient abandonnées, ces jeunes peuvent emprunter un parcours direct ou indirect. Ainsi, ils peuvent conjuguer un emploi à temps partiel et des études postsecondaires à temps partiel, ou encore interrompre leurs études postsecondaires temporairement afin de travailler ou vivre diverses expériences.

La durée de la transition des études au marché du travail varie selon de nombreux facteurs : la durée du programme de formation, le fait de faire des études à temps plein ou à temps partiel, les arrangements pour la formation en apprentissage, les programmes à crédits doubles et le processus de recherche d’un emploi. Dans la plupart des pays de l’OCDE, y compris le Canada, la durée de la période de transition est en augmentation régulière pour la plupart des jeunes (Sweet et autres, 2010). Ceci est principalement dû à l’augmentation de la demande de main d’œuvre hautement qualifiée et à l’augmentation du nombre de possibilités d’études et de parcours d’orientation offerts aux jeunes. Un troisième facteur contribuant à rallonger la période de transition est la faiblesse du lien entre les fournisseurs de services éducatifs et le marché du travail, qui fait que les jeunes sont souvent contraints de changer de programme et de suivre des cours supplémentaires afin de trouver un emploi (Thiessen, 2001). En outre, un nombre croissant d’étudiantes et d’étudiants choisissent un parcours non linéaire entre les études et le monde du travail, en raison de leur indécision concernant leur orientation professionnelle ou d’autres expériences vécues pendant la période (Krahn et Hudson, 2006; Bell et O’Reilly, 2008; Thiessen, 2001). L’une des conséquences importantes de cet allongement de la période de transition est qu’il prolonge la période pendant laquelle les jeunes ont besoin d’aide dans les choix qu’ils font pour leurs études et la planification de leur parcours et renforce l’importance des services d’information bien organisés (Sweet et autres, 2010, p. 21).

Plusieurs tendances peuvent être observées dans les données limitées disponibles sur les apprenantes et apprenants autochtones. Hango et de Broucker (2007) constatent que, sur 20 voies possibles d’accès au marché du travail, les jeunes autochtones qui ont un emploi sont plus susceptibles que leurs homologues non autochtones de figurer dans l’un des trois groupes suivants :

- les décrocheuses et les décrocheurs (c’est-à-dire les jeunes qui abandonnent leurs études secondaires pour entrer sur le marché du travail)
- les bénéficiaires d’une seconde chance (c’est-à-dire les décrocheuses et les décrocheurs qui ont décidé de retourner sur les bancs d’école ou qui ont reçu une formation postsecondaire)
- les titulaires d’un diplôme d’études secondaires (c’est-à-dire les jeunes qui ont achevé leurs études secondaires et qui se sont intégrés directement au marché du travail, sans avoir suivi une formation ou des études postsecondaires)

L’analyse des données de l’Enquête auprès des jeunes en transition de 2004 révèle que 26 p. 100

des jeunes autochtones (âgés de 22 à 24 ans) sont des bénéficiaires d'une seconde chance et que 13 p. 100 sont des décrocheuses ou des décrocheurs qui ne sont pas retournés aux études (Looker et Thiessen, 2008). Ces chiffres représentent des proportions plus élevées que tout autre groupe ethnique dans ces catégories. Ce qui ressort de cette analyse des diverses façons possibles de s'intégrer à la population active est que les jeunes autochtones sont plus susceptibles que les jeunes non autochtones d'avoir quitté le système d'éducation prématurément.

Les jeunes autochtones qui restent à l'école ont tendance à entamer les études postsecondaires avec un certain retard et à prendre plus de temps pour achever leur programme et sont plus susceptibles que les non-Autochtones de quitter leur programme avant de l'avoir achevé. Les données de l'Enquête auprès des jeunes en transition (2003) révèlent que près d'un quart des étudiantes et étudiants autochtones âgés de 22 à 24 ans interrogés ont abandonné leurs études postsecondaires (Parkin, 2009). Les recherches montrent qu'il existe plusieurs facteurs de risque en corrélation avec le faible niveau de persévérance dans les études postsecondaires : les mauvais résultats dans les études, le manque d'intérêt, les difficultés financières, l'origine autochtone, le sexe masculin, l'âge et le fait d'avoir des personnes à charge (Parkin, 2009). La faible mobilité entre le collège et l'université constitue un obstacle supplémentaire pour les jeunes autochtones qui souhaitent poursuivre et achever des études postsecondaires, puisqu'ils ont plus tendance à s'inscrire au collège ou à une école de métiers que leurs homologues non autochtones.

5.2 SOUTIEN CIBLÉ POUR LES JEUNES À RISQUE

Ce qui précède confirme que certains jeunes autochtones sont particulièrement vulnérables quand ils se trouvent dans la zone délicate entre l'école et le monde du travail et qu'il est nécessaire d'avoir un éventail complet de stratégies et de structures de soutien pour celles et ceux qui ont besoin d'aide. D'après une analyse internationale récente des programmes destinés à aider les jeunes autochtones en difficulté ou démotivés à réaliser leurs objectifs professionnels (Raham, 2012), des données tendent à montrer que certains types d'interventions sont efficaces pour des élèves dans des catégories particulières où le risque est élevé.

Élèves du secondaire en difficulté

Ces élèves peuvent avoir des problèmes d'assiduité, avoir des difficultés dans les devoirs à la maison et de mauvaises notes, avoir une faible motivation et disposer de peu de modèles à la maison les encourageant à achever leurs études et à se préparer à des études postsecondaires. Leurs techniques d'étude et d'organisation sont faibles. Ils n'ont pas d'objectif défini pour leur orientation professionnelle, n'ont que des connaissances limitées sur les parcours qui existent au postsecondaire et ne considèrent pas l'université comme une option envisageable et abordable. Les programmes destinés à cette catégorie d'élèves devraient se concentrer sur le développement de leurs aspirations pour des études supérieures, un soutien scolaire intensif, la planification de leur orientation, des mesures incitatives sur le plan financier, des modèles et des mentors, le développement culturel et des services d'une conseillère ou d'un conseiller personnel.

Décrocheuses et décrocheurs au secondaire (de 15 à 19 ans)

Les parcours parallèles proposés aux jeunes autochtones qui ne réussissent pas dans la salle de classe conventionnelle devraient se fonder sur des plans d'apprentissage personnalisés dérivés d'une évaluation par les élèves de leurs propres forces et centres d'intérêt et reconnaissant les acquis et les compétences antérieurs dans la mesure du possible. Les programmes de rattrapage pour les décrocheuses et les décrocheurs qui sont efficaces comprennent les centres d'apprentissage parallèle, les programmes de mentorat, les académies sportives, les écoles fondées sur la culture, les programmes de type *Outward Bound* (dépassement de soi), des programmes de formation en apprentissage et à crédits doubles et des options en technologie, en éducation artistique et en apprentissage en ligne.

Jeunes décrochant à un âge plus avancé (de 19 à 25 ans)

Les jeunes autochtones plus âgés qui sont sans emploi et n'ont pas terminé leurs études secondaires sont considérés comme étant la population la plus vulnérable et la plus difficile à rejoindre. Plus ils restent longtemps en dehors de l'école et sans travail, moins il est probable qu'ils parviendront à suivre une formation et à intégrer la population active (*Workforce Training and Education Coordinating Board*, 2008; Sweet et autres, 2010). Leur transition est la plus délicate et est la plus susceptible d'échouer s'ils ne reçoivent pas d'intervention intensive. Ces jeunes ont besoin de programmes de formation individualisés avec le soutien intensif d'un gestionnaire de dossier, qui incorporent des services financiers et des services sociaux si nécessaire.

Début des études postsecondaires retardé

Les diplômées et diplômés du secondaire qui errent d'un emploi peu lucratif à un autre et qui connaissent des périodes de chômage sans progresser dans la construction d'une carrière sont doublement en danger. Quand ils arrivent enfin au collège ou dans un autre programme d'études ou de formation postsecondaire, ils ont tendance à être des adultes plus âgés ayant de faibles compétences. Cela signifie qu'ils sont moins susceptibles d'être bien préparés pour le collège et plus susceptibles d'avoir d'autres priorités à gérer pendant leurs études au collège, comme la famille ou un emploi (*Workforce Training and Education Coordinating Board*, 2008, p. 6). Les structures de soutien stratégique offertes aux étudiantes et aux étudiants dans ce cas comprennent des options d'aide financière, de garde d'enfants, de crédits doubles, des formations en apprentissage rémunérées, des cours en ligne et les services d'un gestionnaire de dossier individuel.

Étudiantes et étudiants en réserve, en milieu rural ou en région éloignée

Les étudiantes et étudiants du postsecondaire qui proviennent de réserves, de milieux ruraux et de régions éloignées sont confrontés à des difficultés particulières dans leur adaptation à la vie sur le campus, loin du soutien familial, et ces difficultés peuvent interférer avec leurs études. Les programmes offerts à ces étudiantes et étudiants devraient inclure des activités d'orientation au début des études universitaires, de l'aide pour le logement, des services de garde d'enfants, des mentors, des activités et des structures de soutien d'ordre culturel, du tutorat et du soutien dans les études.

5.3 PROGRAMMES POUR FACILITER LA TRANSITION AU SECONDAIRE

Les travaux de recherche fournissent de nombreux exemples de programmes parallèles qui offrent des nouvelles possibilités aux jeunes autochtones, en leur permettant de terminer leurs études secondaires et de se lancer dans une carrière. Certains de ces programmes sont offerts à l'école; d'autres dans la communauté. Bon nombre d'entre eux sont des initiatives axées sur la collaboration entre de multiples organismes.

Raham (2012) met en évidence un éventail d'approches. Certains programmes se concentrent sur le soutien aux élèves sur le plan scolaire, avec du tutorat, des activités de développement des techniques d'étude et des centres pour les devoirs, ainsi que des programmes d'orientation professionnelle et de préparation aux études universitaires. D'autres s'appuient sur des activités sportives, des activités récréatives et des activités dans la nature pour renouveler la motivation des jeunes. Certains donnent la priorité au développement social et affectif, avec du mentorat, des modèles, de la formation en leadership et des services communautaires, en vue de renforcer la confiance en soi et les qualités de leadership des jeunes tout en les aidant à explorer les possibilités et à faire des choix réfléchis pour leurs études et leur orientation professionnelle. De nombreux modèles intègrent des programmes à forte composante culturelle. Divers programmes favorisent l'établissement d'objectifs pour les études et l'orientation professionnelle en s'occupant des besoins économiques des jeunes, avec des mesures incitatives, des cours sans droits de scolarité, des formations en apprentissage rémunéré, des bourses annuelles et des subventions favorisant la mobilité. Les programmes les plus globaux sont décrits comme étant des modèles complets. Ces programmes offrent aux jeunes de multiples structures de soutien et services, et les données à ce sujet semblent indiquer qu'ils obtiennent de meilleurs résultats, parce qu'ils combinent les services et les structures de soutien d'un plus vaste éventail de domaines de vie et permettent de connaître la réussite dans les projets d'études supérieures et d'orientation professionnelle.

La figure 5.2 fournit quelques exemples de ces programmes. Ils sont classés par type, c'est à dire selon l'aspect sur lequel ils se concentrent principalement, même si bon nombre d'entre eux ont de multiples volets et peuvent être considérés comme relevant de plus d'une catégorie. De brèves descriptions de ces modèles et des données disponibles sur leur efficacité se trouvent en annexe. Même si la plupart des exemples proviennent du Canada, plusieurs programmes internationaux sont inclus dans la liste afin de mettre en relief les initiatives réussies en vigueur dans les pays ayant d'importantes populations autochtones.

Figure 5.2 Exemples de programmes d'intervention pour les jeunes autochtones au secondaire

Rattrapage pour les décrocheuses et les décrocheurs	<i>Youth Opportunity Grants Program</i> (États-Unis) Centre d'apprentissage individuel de Whitehorse (Yukon) <i>Winnipeg Collegiate Model School</i> (Manitoba)
Préparation aux études universitaires	<i>Advancement Via Individual Determination</i> (États-Unis) <i>Early College High School Initiative</i> (États-Unis) <i>Aspiration Initiative</i> (Australie)
Orientation professionnelle	<i>Jobs for America's Graduates</i> (États-Unis)
Mentorat	<i>Australian Indigenous Mentoring Experience</i> (Australie) Passeport pour ma réussite (Canada) Initiative d'Éducation autochtone Martin (Canada)
Formation professionnelle/sur les métiers/ formation en apprentissage	<i>Registered Apprenticeship Program</i> (Alberta) <i>Punnichy High School Career Transitions</i> (Saskatchewan)
Crédits doubles	<i>Registered Apprenticeship Program</i> (Alberta) <i>Aboriginal TRU Start</i> (Colombie-Britannique)
Mesures incitatives	<i>University of Winnipeg Opportunity Fund</i> (Manitoba) <i>Wayfinders</i> (Manitoba) <i>Mobility Allowances</i> (Australie)
Modèles globaux	<i>Wayfinders</i> (Manitoba) Passeport pour ma réussite (Canada) <i>Follow the Dream</i> (Australie)
Programmes sportifs ou en plein air	<i>Sporting Chance Academies</i> (Australie) <i>Stoney Adventure Group Experience/Outward Bound</i> (Alberta)

Cette liste n'est pas exhaustive et n'est pas non plus une indication que ces programmes sont approuvés par le CMEC.

Les recherches sur la prévention du décrochage et sur les transitions indiquent toutes que certains principes sous-jacents guident l'élaboration de programmes pour les jeunes vulnérables. L'*American Youth Policy Forum* (forum des politiques sur la jeunesse des États Unis) définit en 2011 les caractéristiques essentielles des programmes efficaces de la façon suivante :

- **Multiples parcours d'apprentissage** – Les élèves qui ont des difficultés à l'école ou sont démotivés ont besoin de possibilités, d'information et de structures de soutien qui les aideront à trouver un programme parallèle leur permettant de connaître la réussite. Les programmes globaux de conseils et d'orientation et l'exposition à des modèles autochtones ayant connu la réussite et pouvant être des mentors pour la carrière permettront de garantir que les élèves sont au courant des options qui correspondent à leurs buts et à leurs intérêts.
- **Liens avec des buts professionnels** – Pour les jeunes qui ne se sentent plus concernés par l'école, l'apprentissage prend tout son sens lorsqu'il se déroule sous une forme appliquée et montre bien le lien avec les emplois et avec la préparation au monde du travail. Les possibilités d'éducation et de formation qui ont le plus de succès auprès des jeunes plus âgés et des élèves non traditionnels sont des activités qui leur permettent d'obtenir des crédits pour toutes sortes d'activités d'apprentissage leur enseignant les connaissances et les compétences qu'il leur faut pour progresser jusqu'à l'obtention du diplôme et au-delà. Les programmes novateurs comme les programmes d'apprentissage enregistrés (PAE) et la *Punnichy Career Transition Initiative* (initiative Punnichy de transition vers le monde professionnel) offrent aux jeunes autochtones des occasions

de connaître la réussite grâce à des expériences de travail rémunérées et à des systèmes de crédits doubles, dans lesquels ils obtiennent simultanément des crédits en vue de l'obtention du diplôme et pour des cours du postsecondaire ou des certificats reconnus par l'industrie.

- **Attentes élevées, avec soutien correspondant** – Les parcours parallèles menant à l'obtention du diplôme doivent comprendre des objectifs d'apprentissage rigoureux et un enseignement de qualité. Les élèves autochtones inscrits au programme de préparation aux études collégiales AVID connaissent un taux de réussite de 100 p. 100 aux examens de fin d'études secondaires (Watt et Lewis, 2010). Des attentes élevées sont à la base du programme *Collegiate Model School* (école modèle collégiale) de Winnipeg, où les jeunes à risque se voient offrir l'occasion de suivre des cours du deuxième cycle du secondaire dans un cadre privé exigeant et relèvent le défi quand des structures de soutien appropriées leur sont offertes.
- **Horaires et cadres flexibles** – La flexibilité permettant de tenir compte des besoins individuels de chacun est un aspect essentiel des programmes parallèles. Ils doivent offrir des possibilités de prolongement de l'apprentissage dans le cadre de modules d'apprentissage en ligne que chacun peut suivre à son propre rythme, de centres d'apprentissage communautaires ou pour les devoirs offrant les services de tuteurs et de tutrices, de programmes à double inscription, d'horaires prolongés et d'emplois d'été et d'activités de bénévolat ouvrant droit à crédits.
- **Structures de soutien et aide personnalisées** – L'accès en temps opportun à des services permettant de surmonter des obstacles particuliers sur le plan scolaire, social ou autre augmente les chances de succès du programme.

5.4 POSTSECONDARY PATHWAYS AND ASSOCIATED PROGRAMS OF SUPPORT

Comme le montre la figure 5.1, les jeunes qui se lancent dans des études postsecondaires peuvent choisir l'université, le collège ou l'école de métiers comme parcours pour les mener à un emploi. La majeure partie de la formation sur les métiers se fait dans le cadre du secteur collégial, en coopération avec les autorités responsables de la formation dans l'industrie et avec les employeurs.

Le secteur collégial au Canada compte environ 150 collèges, instituts, écoles polytechniques et cégeps qui offrent toutes sortes de programmes : certificats, diplômes, formations en apprentissage, passage à l'université, formation à distance et grades. Plus de 80 établissements offrent des programmes d'éducation et de formation conçus spécialement pour les étudiantes et étudiants autochtones et 87 établissements offrent des structures de soutien ciblées en vue d'aider les étudiantes et étudiants autochtones à se sentir bien accueillis et encadrés et à réussir (voir figure 5.3). Ces collèges intègrent dans le programme d'études des savoirs traditionnels et offrent des services de soutien globaux qui visent à ce que les apprenantes et apprenants réussissent à obtenir un diplôme et à faire la transition vers l'emploi. Les établissements mettent sur pied des partenariats avec des communautés et des instituts autochtones en vue de répondre aux besoins particuliers de la communauté sur le plan de l'apprentissage et avec l'industrie pour offrir des emplois pertinents dans les communautés autochtones (ACCC, 2010).

D'après une enquête auprès des collèges effectuée par l'ACCC en 2010, les inscriptions d'étudiantes et d'étudiants autochtones sont les plus élevées dans les programmes professionnels et techniques (28 p. 100), suivis des programmes de formation générale, de rattrapage et de formation sur les compétences de base pour adultes (24 p. 100). Une proportion de 11 p. 100 d'étudiantes et d'étudiants autochtones est inscrite à des programmes de formation sur les métiers ou de formation en apprentissage. Environ 7 p. 100 d'entre eux sont inscrits à des programmes de préparation aux études universitaires, de passage à l'université, des programmes conjoints ou des programmes menant à un grade, tandis que 6 p. 100 sont inscrits à des programmes professionnels et techniques conçus spécialement pour les Autochtones. Les 20 p. 100 restants d'étudiantes et d'étudiants autochtones sont inscrits à des programmes dans d'autres catégories, principalement des programmes communautaires et des programmes de formation continue (ACCC, 2010).

Le secteur universitaire au Canada comprend environ 95 établissements publics et privés à but non lucratif qui sont des universités ou des collèges offrant des grades de niveau universitaire. Bon nombre d'universités sont également en train de renforcer leurs structures de soutien et leurs programmes d'études pour les étudiantes et étudiants autochtones et certaines ont de solides programmes d'approche dans les communautés autochtones, qui fournissent des aides sur le plan éducatif et des possibilités de mentorat aux élèves dès le primaire.

Le document *Répondre à l'appel : Répertoire de 2010 des programmes et services offerts par les universités canadiennes aux étudiants autochtones* (AUCC, 2010) fournit un résumé des initiatives pour les Autochtones dans chaque université. Dans ce répertoire, les profils des campus ont été élaborés à partir des réponses à trois questionnaires distribués par l'AUCC en février 2010 et organisés selon différentes catégories : initiatives pour le recrutement et les admissions, programmes d'études autochtones, programmes d'approche, programmes de transition, aide financière et services sur campus (p. ex., garde d'enfants, Aînées et Aînés en résidence, centre pour Autochtones, etc.). Malheureusement, il n'y a pas de résumé global des services ou de chiffres détaillés concernant le nombre d'étudiantes et d'étudiants autochtones inscrits par programme.

Un rapport récent préparé pour le Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur (Malatest & Associates, 2010) décrit plusieurs pratiques prometteuses pour les établissements d'enseignement postsecondaire visant à renforcer l'accès et la participation aux études postsecondaires pour les étudiantes et étudiants autochtones.

Les pratiques prometteuses les plus importantes sont les suivantes :

- centre de services aux étudiantes et étudiants autochtones, qui offre non seulement des services directs, mais fonctionne également comme un centre culturel, avec une Aînée ou un Aîné en résidence, et offre un endroit où les Autochtones se sentent chez eux;
- approche globale de soutien aux étudiantes et aux étudiants, avec garde d'enfants, aide au logement, conseils, orientation et services en matière d'emploi;
- éléments de contenu autochtones dans le programme d'études offert par des formatrices et des formateurs autochtones;

- tutrices et tuteurs, cours sur les compétences en étude et séances sur les techniques d'étude pour les étudiantes et étudiants en difficulté;
- programmes de mentorat par des camarades bien établis;
- programmes et modules d'apprentissage en formation à distance permettant de réduire le temps passé sur le campus et de faire une plus grande partie de l'apprentissage dans la communauté d'origine;
- réseaux de relations avec des employeurs locaux afin de faciliter l'obtention d'emplois en rapport avec les programmes d'études;
- liaison avec les bandes locales afin de recruter des modèles et d'autres formes de soutien pour les étudiantes et étudiants autochtones et d'offrir des possibilités de recrutement; et
- programmes d'accès pour les Autochtones fournissant les compétences de base nécessaires pour accéder aux études postsecondaires et favorisant la réussite dans les programmes d'études (Malatest & Associates, 2010).

En outre, étant donné le fort taux de participation aux études sur les métiers ou en collège chez les étudiantes et étudiants autochtones, il est nécessaire d'avoir des programmes de transition facilitant la mobilité entre les programmes collégiaux et les programmes universitaires.

Plusieurs de ces pratiques se retrouvent dans les structures de soutien offertes à l'heure actuelle aux apprenantes et apprenants autochtones, selon ce que l'ACCC a appris dans le cadre d'une enquête auprès de ses adhérentes et adhérents en 2010, dont les résultats apparaissent à la figure 5.3 ci-dessous :

Figure 5.3 Pourcentage de collèges canadiens offrant des services de soutien aux étudiantes et étudiants autochtones

Services de consultation sur les études (94 %)
Services de tutorat (90 %)
Services de consultation personnelle (90 %)
Services de consultation en matière d'emploi et d'orientation (88 %)
Formation et soutien pour la recherche d'emploi (79 %)
Soutien pour trouver un logement (81 %)
Services de conseils financiers (78 %)
Centre pour les étudiantes et étudiants autochtones (73 %)
Stages et placements professionnels (73 %)
Page spéciale pour les apprenantes et apprenants autochtones sur le site Web (67 %)
Garderie sur le campus (62 %)
Services d'une Aînée ou d'un Aîné en résidence (49 %)
Programme de mentorat autochtone (47 %)

ACCC, Les collèges au service des apprenants et des communautés autochtones – Faits saillants du sondage de 2010, 2010, p. 45

L'impact de l'offre de telles structures de soutien ciblées et prenant en compte la culture des individus est illustré par les taux de réussite que connaissent les programmes de formation d'enseignantes et d'enseignants autochtones de la Saskatchewan (ITEP, SUNTEP et NORTEP). Bon nombre des étudiantes et étudiants inscrits à ces programmes sont originaires de communautés rurales, ont des origines socio-économiques modestes et ne sont pas habitués au cadre universitaire. Environ 80 p. 100 d'entre eux sont des femmes, souvent adultes, et environ 26 p. 100 sont des mères monoparentales. Relland (2007) attribue les taux d'obtention du diplôme exceptionnellement élevés pour ces programmes (plus de 2300 diplômées et diplômés à ce moment) au soutien offert aux étudiantes et aux étudiants. Les programmes offrent diverses structures de soutien sur le plan des études et sur le plan personnel : orientation avant l'université, conseils pour les études, séances de tutorat, services de consultation, aide au logement, aide pour la garde d'enfants, aide pour l'ajustement lors de la transition du milieu rural au milieu urbain, conseils d'orientation et ateliers de développement personnel. Les cours intègrent de multiples éléments culturels, comme la participation d'Aînés et d'Aînées, les enseignements spirituels et les langues autochtones, ainsi que des pratiques d'enseignement se fondant sur les modes traditionnels de savoir et l'apprentissage actif.

Le secteur des écoles de métiers et de la formation en apprentissage entreprend également des initiatives visant à recruter et à soutenir les jeunes autochtones qui choisissent de s'orienter vers les métiers spécialisés. Parmi ces mesures se trouvent les crédits doubles, les expériences de travail et les programmes de formation en apprentissage rémunéré, les unités mobiles de formation pour les communautés éloignées et l'offre de services complets et coordonnés d'information en ligne sur les fournisseurs locaux de formation et la marche à suivre pour se lancer dans des centaines de métiers différents dans les provinces et les territoires.

Le SIIT fournit un milieu unique pour les Premières Nations, avec des programmes de formation professionnelle et technique et sur les métiers offerts sur trois campus en milieu urbain, dans de nombreuses communautés de plus petite taille et en ligne. Entre 2005 et 2009, les effectifs du SIIT ont doublé, pour atteindre un total de 2183 étudiantes et étudiants, dont 89 p. 100 sont des Autochtones (ACCC, 2010).

La Commission canadienne de mise en valeur de la main-d'œuvre (1999) note, dans son rapport détaillé sur la participation des Autochtones aux formations en apprentissage, que l'approche de l'apprentissage est profondément enracinée dans la culture et l'histoire des Autochtones :

[Traduction] Le modèle de la formation en apprentissage pour l'apprentissage d'un métier a de nombreux points communs avec les modes traditionnels de transmission du savoir dans la société autochtone. Par le passé, les shamans et les guérisseuses et guérisseurs prenaient en charge de jeunes autochtones, à qui ils enseignaient leurs connaissances au sein de la communauté. Comme pour les métiers dans le marché du travail d'aujourd'hui, les jeunes qui avaient manifesté à la fois un intérêt et une aptitude innée étaient choisis pour cette formation en apprentissage. En outre, comme la formation durait de nombreuses années, ces jeunes devaient prendre un engagement important envers leur formation. (p. 35)

En dépit de cette affinité culturelle avec le processus de formation en apprentissage, les jeunes autochtones et en particulier ceux qui vivent en réserve continuent de se heurter à de nombreux

obstacles pour ce qui est de suivre une formation sur un métier et obtenir le certificat correspondant, en particulier en raison de leur manque de compétences de base. D'après les délibérations récentes du Forum canadien sur l'apprentissage (2011), des structures de soutien supplémentaires seront nécessaires pour faciliter la réussite des jeunes des communautés autochtones dans les formations en apprentissage et l'obtention d'un emploi dans le secteur. Les suggestions sont les suivantes : promouvoir les programmes de formation sur les compétences essentielles et de sensibilisation aux professions au niveau du secondaire, incorporer des éléments culturels dans les modules de formation pour les rendre plus pertinents pour les candidates et candidats autochtones, fournir de l'aide sur le plan pratique pour des exigences comme l'obtention du permis de conduire et la préparation des formulaires de candidature, reconnaître les expériences vécues pertinentes dans les qualifications préalables des candidates et des candidats, offrir une formation sur les compétences relatives à l'employabilité, éliminer les obstacles financiers, offrir des possibilités de mentorat en ligne et offrir des allocations de déménagement.

6. RÉUSSITE ET SATISFACTION PAR RAPPORT AU TRAVAIL

Cette section examine les facteurs qui permettent aux jeunes autochtones de participer avec succès au marché du travail et les facteurs qui influencent leur satisfaction dans leur emploi. Les indicateurs de la réussite d'une personne sur le marché du travail sont sa situation d'emploi (emploi à temps plein ou à temps partiel) et le revenu qu'elle tire de son travail. Ces deux indicateurs sont étroitement liés au niveau d'instruction de la personne. En effet, un niveau d'instruction élevé est associé à une participation plus grande au marché du travail, à un taux d'emploi (et par conséquent de rémunération) plus élevé et à des professions susceptibles d'être mieux payées.

6.1 SITUATION D'EMPLOI ET REVENU

Ciceri et Scott (2006) examinent la situation d'emploi et les facteurs qui contribuent aux différences. Elles constatent que les Autochtones âgés de 25 à 64 ans, quelle que soit leur situation actuelle par rapport au marché du travail, ont 50 p. 100 moins de chances d'occuper un emploi à temps plein (que l'on définit comme étant 30 heures ou plus par semaine de travail rémunéré ou à son compte) que les non-Autochtones. Elles relèvent cependant peu de différences entre les différents sous-groupes, les Inuites et Inuits ayant la plus faible proportion de personnes travaillant à temps plein (81 p. 100), par rapport aux Premières Nations (85 p. 100) et aux Métisses et Métis (86 p. 100). Les données de l'Enquête sur la population active (2010), qui exclut les personnes vivant en réserve ou dans les territoires, semblent indiquer une plus grande parité entre les travailleuses et travailleurs autochtones et non autochtones (âgés de 25 à 54 ans) sur le plan du travail à temps partiel (13,1 p. 100 pour les Autochtones contre 12,4 p. 100 pour les non-Autochtones). Le pourcentage d'employées et d'employés temporaires est plus élevé pour les Autochtones (14 p. 100) que pour les non Autochtones (9,8 p. 100). La proportion d'autochtones étant des travailleuses ou travailleurs autonomes est de 11 p. 100 (Statistique Canada, 2011a, tableau 4).

Les travailleuses et travailleurs autochtones gagnent, en moyenne, 23 p. 100 de moins que leurs collègues non autochtones. Il y a également de légers écarts sur le plan du revenu entre les différents sous-groupes, les membres des Premières Nations gagnant en moyenne le moins et les Métisses et Métis gagnant le plus (Kapsalis, 2006). En 2001, le revenu moyen des personnes habitant en réserve représentait 49 p. 100 du revenu moyen pour la population canadienne dans son ensemble, le revenu moyen pour les Premières Nations correspondait à 58 p. 100 de la moyenne pancanadienne et le revenu moyen pour la population autochtone dans son ensemble représentait 64 p. 100 de la moyenne pancanadienne (Mendelson, 2006). En 2010, d'après les données de l'Enquête sur la population active au Canada, les employées et employés autochtones gagnaient en moyenne 847 \$ par semaine, tandis que les travailleuses et travailleurs non autochtones gagnaient en moyenne 917 \$ par semaine (Statistique Canada, 2011a, tableau 4). Il convient de noter que ces chiffres ne tiennent pas compte de l'information sur les salaires des travailleuses et travailleurs vivant en réserve et dans les territoires.

6.2 TAUX DE RENDEMENT DES ÉTUDES

De nombreuses études indiquent que le taux d'emploi des Autochtones augmente plus leur niveau d'instruction est élevé (Brunnen, 2003; Ciceri et Scott, 2006; Hull, 2005; Kapsalis, 2006; Maxim et White, 2006; Richards, 2008; Sharpe, Arsenault et Lapointe, 2007; Walters, White et Maxim, 2004). De fait, Ciceri et Scott (2006) constatent que les Autochtones ayant un diplôme collégial sont cinq fois plus susceptibles d'occuper un emploi que celles et ceux sans grade ou diplôme. En outre, même si le niveau d'instruction général des Autochtones est plus faible, le « taux de rendement » des études postsecondaires qu'ils ont pu achever (c'est-à-dire le gain de revenu que leur niveau d'instruction plus élevé leur permet d'obtenir) est beaucoup élevé que celui des non-Autochtones (Ciceri et Scott, 2006; Maxim et White, 2006).

Hull (2005) explique que l'achèvement des études secondaires et l'obtention d'un certificat de formation postsecondaire sont deux seuils cruciaux d'instruction qui font augmenter le revenu de l'individu de façon substantielle par rapport à celui des personnes n'ayant pas atteint ces seuils. En général, l'avantage au chapitre du revenu que possèdent les diplômées et diplômés autochtones de niveau postsecondaire dépend en grande partie du niveau d'instruction atteint (Walters, White et Maxim, 2004). Les Autochtones du Canada qui ont un baccalauréat et travaillent à temps plein gagnent en moyenne 55 000 \$ par année, comparativement à 37 000 \$ pour celles et ceux qui ont un certificat ou un diplôme inférieur au niveau du baccalauréat. L'écart salarial est plus important pour les Canadiennes et Canadiens non autochtones : celles et ceux qui ont un baccalauréat gagnent en moyenne 68 000 \$ par année, tandis que celles et ceux qui ont un certificat ou un diplôme inférieur au niveau du baccalauréat gagnent 43 000 \$ (Statistique Canada, 2006a).

Selon Sharpe et autres (2007), près de la moitié de l'écart de 2001 entre les Autochtones et les non-Autochtones du Canada au chapitre du revenu est attribuable aux différences dans le niveau d'instruction. Kapsalis (2006) constate que 36 p. 100 de l'écart de salaire entre les Autochtones et les non-Autochtones dans la population active (travailleuses et travailleurs à temps plein rémunérés âgés de 18 à 64 ans) peut être attribué au niveau d'études. Kapsalis constate également que plus le niveau de compétences de la profession est élevé (selon la définition des catégories de la Classification nationale des professions), plus l'écart salarial entre les Autochtones et les non-Autochtones pour les travailleuses et travailleurs à temps plein est grand (au désavantage des Autochtones). L'écart salarial le plus élevé (35 p. 100) entre les deux groupes concerne les personnes occupant des postes de gestion.

Le sexe affecte également le revenu. En utilisant les données de l'Enquête nationale auprès des diplômés de 1995, Walters, White et Maxim (2004) comparent les femmes et les hommes de différents sous-groupes autochtones, d'autres minorités visibles et de groupes non minoritaires. Selon cette étude, les hommes autochtones ayant un grade universitaire sont les mieux rémunérés. Par ailleurs, les femmes autochtones qui ont un grade universitaire gagnent plus que les femmes non autochtones ayant le même niveau d'instruction. Walters et autres (2004) affirment que l'obtention d'un grade universitaire entraîne un net avantage sur le plan du revenu, tant pour les femmes que pour les hommes autochtones. Selon l'Association des femmes autochtones du Canada, les femmes autochtones ayant un grade universitaire gagnent plus que les hommes autochtones ayant le même niveau d'instruction. De plus, l'association affirme qu'il y a encore beaucoup de travail à faire pour

qu'un plus grand nombre d'Autochtones puisse poursuivre et achever des études postsecondaires (Association des femmes autochtones du Canada, 2009).

Pour donner un exemple concret des avantages que procure l'achèvement d'études postsecondaires sur le plan financier et social, tant au niveau personnel qu'au niveau macroéconomique, Relland (2007) note que le taux d'emploi des diplômées et diplômés des *Aboriginal Teacher Education Programs* (ATEP – programmes de formation d'enseignantes et d'enseignants autochtones) de la Saskatchewan est de 90 p. 100. Il note que, collectivement, les diplômées et diplômés des ATEP gagnent plus de 103,5 millions de dollars par an (une bonne part de ce montant étant injectée dans l'économie de la communauté autochtone), versent plus de 11 385 000 \$ de recettes fiscales au gouvernement fédéral et au gouvernement provincial et contribuent à faire évoluer le paysage éducatif dans la province, tout en jouant le rôle de modèles pour les jeunes autochtones et non autochtones.

6.3 SATISFACTION À L'ÉGARD DE L'EMPLOI

Il existe de nombreuses façons de mesurer la satisfaction à l'égard de l'emploi, notamment la perception qu'ont les employées et employés de la valeur de leur travail, la correspondance entre le travail et l'ensemble de leurs compétences et intérêts et la qualité du milieu de travail. Les expériences positives et la satisfaction à l'égard du travail renforcent la participation au marché du travail, alors que l'insatisfaction est liée à des problèmes d'absentéisme et à un taux élevé de roulement du personnel (Thiessen, 2001).

Différents auteurs (Arthur et David-Petero, 2000, p. v; Brown, 2003; Dwyer, 2001; Jetté, 1994) examinent les facteurs influençant le degré de satisfaction des Autochtones envers le milieu de travail. Arthur et David-Petero (2000), ainsi que Brown (2003), constatent que les Autochtones, comme les autres, veulent se sentir les bienvenus et avoir un emploi enrichissant dans leur domaine qui est bien rémunéré et qui leur offre une sécurité et des possibilités d'avancement. Dans une enquête auprès des diplômées et diplômés autochtones de programmes de collèges et d'instituts en Colombie-Britannique ayant un emploi, on constate qu'une grande majorité d'entre eux (73 p. 100) disent que leurs responsabilités au travail sont très fortement ou assez fortement liées à la formation qu'ils ont suivie (ministère de l'Enseignement supérieur de la Colombie-Britannique, 2002). Les travailleuses et les travailleurs autochtones du secteur public citent les expériences de leadership, l'éducation, les affectations et la formation en cours d'emploi comme étant les principaux facteurs qui les incitent à rester dans un milieu de travail et à y gravir les échelons (Dwyer, 2001).

Les différences culturelles contribuent souvent à créer des expériences en milieu de travail ayant un impact négatif sur le degré de satisfaction des employées et employés autochtones à l'égard de leur travail (Jetté, 1994). Il est important pour les personnes autochtones d'avoir le sentiment que leur culture, leurs croyances, leurs modes de pensée et leurs façons de résoudre les problèmes sont respectés et appréciés. Cependant, elles se retrouvent souvent dans des milieux et des situations de travail qui ne sont pas compatibles avec leurs valeurs et leurs croyances (Dwyer, 2001). Selon Brown (2003), les organismes qui ont un taux de roulement élevé de leur personnel autochtone ne prennent

pas vraiment les bonnes mesures pour que celui-ci se sente à l'aise dans leur milieu. En raison de cette incompatibilité persistante entre les Autochtones et leur milieu de travail, bon nombre d'entre eux se retirent tout simplement du marché du travail. D'après une enquête auprès de 220 Autochtones ayant quitté leur emploi en 2004, les raisons les plus fréquentes pour lesquelles ils ont quitté leur emploi sont le style de gestion, le manque de soutien, l'hostilité du milieu de travail sur le plan culturel, la discrimination, les salaires et conditions de travail et le manque de possibilités d'avancement (Réseau de l'intégration, 2004).

En réponse au besoin d'une plus grande sensibilisation aux différences culturelles en milieu de travail, le Conseil des ressources humaines autochtones (2011) a élaboré une série d'ateliers et de modules de formation en ligne destinés à fournir aux employeurs et aux autres institutions de l'information et des stratégies permettant de favoriser l'intégration des Autochtones en milieu de travail, en notant qu'il est impératif pour les employeurs, à la fois sur le plan social et pour les affaires, de maîtriser l'intégration des Autochtones. Les ateliers *Le continuum de l'intégration – Créer des milieux de travail de premier choix pour le talent autochtone* explorent les racines historiques et culturelles, les compétences en communication entre les cultures et les outils permettant de recruter, de retenir et de promouvoir des travailleuses et des travailleurs autochtones.

Le racisme et la discrimination dans le milieu de travail prennent de nombreuses formes, à la fois sur le plan personnel et sur le plan systémique. Il est difficile de mesurer le racisme sous ses formes les plus subtiles, qui a pour effet d'exclure et d'isoler les travailleuses et les travailleurs autochtones, de saper leur réussite professionnelle et de réduire leur degré de satisfaction. Les données des analyses quantitatives de la population active au Canada fournissent cependant des preuves convaincantes du fait que l'équité reste à bien des égards un objectif difficile à atteindre pour les Autochtones en milieu de travail, tant pour ce qui est des possibilités d'emploi que pour le revenu, le maintien en poste et les possibilités d'avancement (Kunz et autres, 2000; Statistique Canada, 2010).

Des disparités semblables entre employées et employés autochtones et non autochtones ont été observées en Australie sur le plan du revenu, des types d'emploi, des promotions, des responsabilités et de l'attribution de la permanence. À titre d'exemple, une étude sur les travailleuses et travailleurs autochtones dans le secteur de la santé indique qu'un tiers d'entre eux sont insatisfaits de leur emploi, parce qu'ils ne sont pas reconnus sur le plan professionnel, qu'ils souffrent d'inégalités par rapport aux autres professionnelles et professionnels de la santé, que le rôle de la travailleuse ou du travailleur autochtones dans les soins de santé n'est pas reconnu, qu'il y a des inégalités de salaire et qu'il y a des différences dans les qualifications exigées lors du recrutement (Dollard, Stewart, Fuller et Blue, 2001).

7. PERCEPTIONS ET PRATIQUES DES EMPLOYEURS

Les résultats obtenus par les Autochtones sur le marché du travail et leur satisfaction par rapport à leur expérience de travail sont étroitement liés aux caractéristiques de leurs employeurs actuels et potentiels et aux perceptions que ces employeurs peuvent avoir à propos de la main-d'œuvre autochtone. Plusieurs études (Conseil des ressources humaines autochtones, 2008; Brigham et Taylor, 2006; Brown, 2003; Craven et autres, 2005; Sammartino, O'Flynn et Nicholas, 2003) présentent les perceptions que les employeurs, au Canada et en Australie, entretiennent sur les Autochtones, lesquelles peuvent affecter la participation de ces derniers au marché du travail. Les ressources produites par les gouvernements, les conseils industriels et les grands employeurs du secteur public et du secteur privé fournissent des observations sur les pratiques organisationnelles concernant le recrutement et le maintien en poste des Autochtones sur le marché du travail.

7.1 RECRUTEMENT ET PERFECTIONNEMENT DES EMPLOYÉES ET EMPLOYÉS AUTOCHTONES

Les employeurs qui cherchent à employer des travailleuses et travailleurs autochtones peuvent en tirer divers avantages, comme, entre autres, l'accès à de nouvelles possibilités commerciales, une meilleure compréhension de la clientèle, une plus grande diversité et sensibilité aux différences culturelles dans l'entreprise, l'établissement de meilleures relations avec la collectivité locale et une plus grande intégration au sein de celle-ci, le potentiel de toucher et de servir un marché autochtone en croissance régulière et l'accès à bon nombre de programmes de formation et subventions destinés à favoriser la participation des Autochtones au marché du travail (Conseil canadien des ressources humaines en tourisme, 2007; Conseil des ressources humaines autochtones, 2011; Stratégie de formation pour les compétences et l'emploi destinée aux autochtones [SFCEA]; Stratégie de développement des ressources humaines autochtones [SDRHA]; Howard, Edge et Watt, 2012).

Les organismes et les programmes du gouvernement fédéral destinés à faire progresser les possibilités de formation et d'emploi pour les Autochtones ont contribué à sensibiliser les employeurs au potentiel que représente la main-d'œuvre autochtone de plus en plus nombreuse pour ce qui est de combler les pénuries de main-d'œuvre existantes ou à venir. Le recrutement le plus intensif se fait dans les régions où il y a une forte concentration d'Autochtones et des pénuries de main-d'œuvre qualifiée. Les industries des ressources du secteur primaire, comme l'industrie forestière, minière, pétrolière et gazière, recrutent activement des travailleuses et des travailleurs autochtones, en particulier dans les régions rurales et les régions du Nord (Conseil des ressources humaines autochtones, 2008). L'industrie de la construction et les secteurs des métiers spécialisés ont également pris les devants et réussi à attirer des travailleuses et des travailleurs autochtones et à leur offrir des promotions (Craven et autres, 2005; Conseil sectoriel de la construction, 2005). Les districts scolaires partout au Canada font tout leur possible pour embaucher du personnel enseignant et de soutien autochtones afin de répondre à une demande croissante (AUCC, 2011). Le secteur des banques et des services financiers est en train de se bâtir une réputation de chef de file dans la croissance et le développement de la main-d'œuvre autochtone. La Banque Royale du Canada,

par exemple, s'est engagée, dans sa *Stratégie RBC en matière de diversité*, à « accroître le nombre d'employés autochtones à RBC et atteindre les exigences d'équité en matière d'emploi; trouver des façons d'établir des contacts avec les employés autochtones à RBC et les encadrer afin d'encourager la fidélisation; aider les groupes dirigés par des employés à réaliser les objectifs d'ouverture de la collectivité autochtone; [et à] fournir un nouveau programme d'apprentissage au Canada pour les employés de RBC afin qu'ils améliorent le service aux clients autochtones et puissent aider les cadres de RBC à attirer et à fidéliser les employés autochtones » (RBC Banque Royale, 2009, p. 3). Selon une enquête auprès des entreprises canadiennes réalisée par le Conference Board du Canada (Howard, Edge et Watt, 2012), les microentreprises et les petites entreprises ont le plus de succès à recruter des travailleuses et travailleurs autochtones : 20 p. 100 des microentreprises et 24 p. 100 des petites entreprises disposent de 76 à 100 p. 100 d'employées et employés autochtones. Par contraste, 7,5 p. 100 des moyennes entreprises et 6,5 p. 100 des grandes entreprises emploient entre 75 et 100 p. 100 de travailleuses et travailleurs autochtones.

Un certain nombre d'employeurs canadiens, de conseils sectoriels et d'organismes publics comme les districts scolaires ont créé des ressources organisationnelles en vue de favoriser le recrutement, la formation et la promotion des employées et employés autochtones (voir par exemple, Conseils scolaires de Saskatoon, 2005; Edmonton Economic Development Corporation, 2006; ECO Canada; Conseil des ressources humaines autochtones, 2007, 2009b, 2011; Banque de développement du Canada, 2012; Burlton et Drummond, 2009; Howard, Edge et Watt, 2012). Ces documents confirment que les employeurs utilisent toutes sortes de stratégies pour recruter des travailleuses et des travailleurs autochtones. Ces stratégies comprennent : l'utilisation de sites Web pancanadiens pour l'emploi des Autochtones liés aux centres d'emploi; l'utilisation d'annonces publicitaires payantes et gratuites; l'organisation de salons de l'emploi; l'offre d'expériences de travail, de possibilités d'éducation coopérative, de formations en apprentissage et de stages; le parrainage de programmes d'emploi d'été et de bourses pour les élèves; le réseautage avec les organismes autochtones, les districts scolaires et les établissements de formation afin de repérer les candidates et candidats potentiels; les relations avec les médias; et l'offre d'unités mobiles de recrutement et de formation pour les Autochtones dans les régions éloignées. Bruce et autres (2010) signalent l'utilisation de stratégies de recrutement semblables au Canada atlantique. Les programmes de stages et d'éducation coopérative sont considérés comme particulièrement utiles, parce qu'ils offrent aux deux parties concernées l'occasion de déterminer si elles sont compatibles et peuvent souvent déboucher sur des emplois permanents (Burlton et Drummond, 2009).

Les lignes directrices fournies pour le processus d'embauche suggèrent que les employeurs s'assurent que les exigences concernant les qualifications ne posent pas d'obstacle, permettent d'envisager des équivalences, mettent à contribution les fournisseurs de services autochtones quand cela est nécessaire pour surmonter un obstacle linguistique lors du processus d'embauche et s'assurent que les personnes responsables de la prise de décisions en matière d'embauche connaissent bien les questions et les protocoles ayant une incidence sur les Autochtones. En outre, ces ressources des employeurs énoncent des modèles de pratique pour aider les employées et employés autochtones dans leur travail, s'occuper de leur initiation, de leur formation, de leur encadrement et du mentorat, recueillir les rétroactions, aider les employées et les employés à obtenir des promotions et créer une culture favorisant l'intégration dans le milieu de travail. Ces pratiques sont conformes à la

recommandation faite par Kunz et autres (2000) en vue de combler l'écart dans les résultats obtenus en matière d'emploi par les travailleuses et les travailleurs autochtones, à savoir que « les mesures d'équité en matière d'emploi des minorités raciales devraient aller au-delà du recrutement et viser à les maintenir en poste et à leur faire gravir les échelons » (p. 4).

Il existe certes des pratiques et des politiques d'intégration en matière d'emploi qui servent de modèles pour d'autres employeurs au Canada, mais le Conseil des ressources humaines autochtones (2009a) note que, « La vaste majorité des entreprises au Canada n'ont pas de stratégies de recrutement auprès des Autochtones [...] et bien d'autres n'ont pas adopté de stratégies de diversité ou d'intégration dans un souci de pratique et de politique. En général, les employeurs semblent ne pas bien comprendre ce qui constitue une stratégie efficace d'intégration des Autochtones » (p. 8). Très peu d'entreprises ont des Autochtones au sein de leur équipe de gestion ou de leur conseil d'administration (Corporate Knights, 2009). Corporate Knights, le Conseil canadien pour le commerce autochtone et d'autres organismes cherchent à favoriser les améliorations dans ce domaine, en effectuant des évaluations de la responsabilité sociale dans le secteur des affaires en ce qui a trait aux relations avec les Autochtones. Ils produisent des classements en fonction d'évaluations dans diverses catégories, notamment les politiques d'emploi, la gouvernance et les relations communautaires. Parmi les employeurs qui se trouvent au haut du classement dernièrement se trouvent BC Hydro, la Banque Scotia, Suncor Energy, Syncrude et Domtar.

En Australie, un sondage réalisé en 1999 auprès des directrices et directeurs généraux et des cadres supérieurs de 229 entreprises (Sammartino, O'Flynn et Nicholas, 2003) a révélé que 132 de ces entreprises (58 p. 100) employaient des travailleuses et des travailleurs autochtones. Cependant, ils sont généralement employés en très petit nombre (moins de 2 p. 100 de la main-d'œuvre). Les entreprises qui ont des employées et employés autochtones déclarent produire un plus grand nombre de documents de politique, déployer de plus grands efforts sur le plan de la formation et consacrer un plus grand nombre d'agentes et d'agents spécialisés aux domaines de l'égalité d'accès à l'emploi et de l'embauche des Autochtones. Presque toutes les entreprises (95 p. 100) ayant des employées et employés autochtones se sont dotées d'une politique sur l'égalité d'accès à l'emploi, et trois quarts d'entre elles offrent une formation à ce propos. La politique sur l'égalité d'accès à l'emploi de 83 p. 100 des entreprises est documentée, puisque la loi dans la plupart des états australiens l'exige. Ces entreprises accordent également une importance beaucoup plus grande au fait d'avoir des politiques sur l'emploi des Autochtones et des agentes et agents spécialisés dans ce domaine que l'ensemble des entreprises de l'échantillon. Dans cette même étude, et compte tenu du fait qu'elles sont connues pour embaucher des travailleuses et des travailleurs autochtones qui vivent à proximité de leurs installations, les entreprises minières classent l'importance des politiques sur l'embauche des Autochtones et des agentes et agents spécialisés dans ce domaine à un niveau nettement plus élevé que les autres organisations. De plus, elles sont plus susceptibles d'avoir mis en vigueur de telles politiques.

Dans le secteur de l'éducation, tant en Australie qu'en Nouvelle-Zélande, plusieurs initiatives coordonnées d'envergure nationale sont en cours en vue de créer des milieux d'apprentissage plus accueillants et plus bienveillants pour les élèves et les membres du personnel autochtones. On note entre autres des initiatives de perfectionnement professionnel de grande envergure pour renforcer la sensibilité aux différences culturelles et la compréhension des cultures chez l'ensemble des

éducatrices et des éducateurs. Le cadre national de pratiques exemplaires récemment mis en place fournit aux universités et aux établissements d'enseignement postsecondaire de l'Australie des outils pour intégrer les connaissances culturelles dans leurs programmes et pour renforcer la représentation des Autochtones au sein de leur personnel, de leur administration et de leurs structures de gouvernance (Ministerial Council for Education, Early Childhood Development and Youth Affairs, 2012).

7.2 PERCEPTIONS DES EMPLOYEURS À PROPOS DE LA MAIN-D'ŒUVRE AUTOCHTONE

Quelques études décrivent les perceptions des employeurs à l'égard des Autochtones, lesquelles peuvent affecter la participation de ces derniers au marché du travail (Conseil des ressources humaines autochtones, 2008, 2009a; Brigham et Taylor, 2006; Brown, 2003; Sammartino, O'Flynn et Nicholas, 2003).

En dépit de l'intérêt qu'il y a, tant sur le plan démographique que sur le plan des affaires, à investir dans les travailleuses et les travailleurs autochtones, le Conseil des ressources humaines autochtones met en évidence plusieurs facteurs dissuadant les employeurs de les embaucher. Les facteurs les plus importants sont les stéréotypes et idées fausses sur les Autochtones, le faible niveau d'études formelles, qui les empêche de connaître la réussite dans leur formation et la difficulté à trouver des candidates et des candidats autochtones qui manifestent un intérêt suffisamment soutenu pour terminer avec succès les programmes de formation ou d'initiation de l'entreprise. En outre, il arrive souvent que les employeurs ne connaissent pas bien la culture et les protocoles des Autochtones et ils ont parfois des inquiétudes concernant les malentendus possibles qui pourraient affecter leurs relations de travail au sein du personnel et avec leurs supérieurs (Conseil des ressources humaines autochtones, 2009a). Brown (2003) et Brigham et Taylor (2006) soulignent que les perceptions des employeurs découlent souvent de préjugés et de suppositions issus de vieux stéréotypes. Ces perceptions peuvent susciter des attentes moins élevées à l'égard des stagiaires et des employées et employés autochtones (Brigham et Taylor, 2006) et peut-être une attitude discriminatoire à l'endroit des candidates et des candidates autochtones.

Les recherches en Australie illustrent également les idées négatives qu'ont les employeurs sur les travailleuses et les travailleurs autochtones. Les idées les plus courantes sont que les personnes autochtones sont moins compétentes, dévouées ou performantes, ont un taux d'absentéisme plus élevé (que les non-Autochtones) et sont plus difficiles à garder (Sammartino, O'Flynn et Nicholas, 2003). Les perceptions négatives sur les travailleuses et les travailleurs autochtones peuvent partiellement expliquer l'écart qui caractérise les résultats obtenus en matière d'emploi, notamment au chapitre du revenu et du taux de participation à la vie active (Sammartino, O'Flynn et Nicholas, 2003). En effet, dans une étude australienne réalisée par Craven et autres (2005), 62 p. 100 des étudiantes et des étudiants autochtones étaient d'avis que les attitudes des employeurs limitaient leurs aspirations professionnelles, contre 42,9 p. 100 des étudiantes et des étudiants non autochtones.

8. OBSTACLES À LA RÉUSSITE DES TRANSITIONS

Les travaux de recherche abondent concernant les obstacles entravant la réussite des jeunes autochtones lors des transitions entre l'école secondaire, les programmes du postsecondaire et le marché du travail. Ces obstacles comprennent non seulement un désavantage sur le plan éducatif, mais également des difficultés d'ordre historique, social, culturel, financier et géographique.

8.1 DÉSAVANTAGE SUR LE PLAN ÉDUCATIF

Le désavantage sur le plan éducatif constitue un facteur important dans l'écart au chapitre de l'emploi et du revenu qui empêche bon nombre d'Autochtones de participer pleinement à l'activité économique au Canada. Une carrière réussie s'appuie sur la réussite scolaire, l'achèvement des études secondaires et l'obtention de qualifications au postsecondaire. Tant dans ces indicateurs que dans d'autres indicateurs de participation, les étudiantes et étudiants autochtones continuent, en tant que cohorte, d'être désavantagés par rapport à la population en général.

Selon le recensement pancanadien le plus récent, seulement 40 p. 100 des jeunes inuits, 50 p. 100 des jeunes des Premières Nations et 75 p. 100 des jeunes métis âgés de 20 à 24 ans ont terminé leurs études secondaires. Parmi les personnes vivant en réserve, le taux moyen d'achèvement des études secondaires est de 36 p. 100 chez les garçons et de 42 p. 100 chez les filles (Richards, 2008, 2011). Dans le système scolaire innu, la tendance au décrochage qui se manifeste dès l'école primaire fait que 30 p. 100 seulement des jeunes innus entament leurs études secondaires, avec un taux d'assiduité de moins de 20 p. 100 (Philpott, 2006).

Bon nombre d'enfants autochtones entrent à l'école avec des retards de développement, des problèmes d'apprentissage et des difficultés linguistiques qui font que, sans intervention et sans structures de soutien, ils n'arriveront pas à suivre leurs camarades. Les problèmes de pauvreté, de santé et d'assiduité peuvent freiner encore davantage leurs progrès scolaires. D'après les données des provinces qui organisent des évaluations uniformisées en mathématiques et en littérature, il y a un écart significatif dans le rendement scolaire de la cohorte autochtone, qui fait qu'elle est encore plus désavantagée dans son apprentissage. Les élèves adolescents autochtones se sentent marginalisés et en conflit dans un milieu d'apprentissage qui ne correspond ni aux valeurs de leur culture ni aux forces qu'ils possèdent sur le plan de l'apprentissage. Ils disent avoir des relations de piètre qualité avec le personnel enseignant et avec leurs camarades, ne se sentent pas intéressés ou soucieux de réussir, ont l'impression qu'on s'attend à ce qu'ils échouent et sont, selon eux, confrontés à des politiques et des pratiques scolaires qui sont conçues en vue de garantir leur échec (Gunn et autres, 2008; Long, Frigo et Batten, 1998; Malatest & Associates, 2004; Wotherspoon et Schissel, 1998; Brown et autres, 2009; Alford et James, 2007). En plus de rencontrer des enseignantes et des enseignants ayant de faibles attentes et très peu de connaissances sur les méthodes pédagogiques efficaces du point de vue culturel, ils sont fréquemment orientés vers des cours de faible niveau, ce qui limite encore davantage

leurs perspectives professionnelles et renforce les effets du désavantage systémique dont ils souffrent sur le plan éducatif (McCrae et autres, 2000; Faircloth and Tippeconnic, 2010).

8.2 OBSTACLES DE NATURE HISTORIQUE

L'histoire des pensionnats au Canada remonte aux années 1870. Plus de 130 de ces écoles ont ouvert leurs portes à un moment ou un autre dans le pays, et à leur apogée au début des années 1930, il y en avait 80; le dernier pensionnat a fermé ses portes en 1996 (Commission de vérité et réconciliation du Canada, 2012). Ces pensionnats arrachaient les enfants des Premières Nations de leur famille, leur imposaient la religion et leur interdisaient la pratique de leur langue et de leur culture. Un grand nombre de ces écoles avaient recours aux travaux forcés, et le taux de mortalité des élèves était élevé (Claes et Clifton, 1998).

On estime que plus de 150 000 enfants ont fréquenté les pensionnats subventionnés par le gouvernement et administrés par les Églises et que plus de 80 000 d'entre eux sont encore vivants aujourd'hui (Fondation autochtone de l'espoir, 2011). Celles et ceux qui ont survécu au système des pensionnats et qui souhaitent poursuivre des études postsecondaires ont rarement pu le faire, car ils auraient été obligés de renoncer à leur statut d'Indiennes ou d'Indiens en vertu de l'émancipation obligatoire. En effet, avant les années 1960, le gouvernement canadien se servait de l'éducation postsecondaire comme moyen d'assimiler les Autochtones dans la société. Il obligeait les Autochtones ayant une formation postsecondaire à abandonner leur statut d'Indiennes ou d'Indiens (Marlin et autres, 2009). Encore aujourd'hui, de nombreux Autochtones perçoivent le système d'éducation postsecondaire comme un outil d'assimilation. Les effets historiques de la colonisation, du racisme et de l'éducation des enfants dans les pensionnats perdurent encore dans les sociétés autochtones d'aujourd'hui (Organisation nationale de la santé autochtone, 2008) sous la forme de méfiance (ACCC, 2005), d'un fort sentiment d'assimilation forcée (Orr, Roberts et Ross, 2008) et d'une attitude négative des parents qui est transmise de génération en génération (Assemblée des Premières Nations, 2007). Cet héritage a créé de nombreux facteurs de risque parmi les jeunes autochtones (Crooks et autres, 2010; MacKinnon, 2011) et est souvent lié aux obstacles qu'ils rencontrent aujourd'hui pour ce qui est de suivre des études postsecondaires et trouver ensuite un emploi (Battiste, 2005; Battiste, Bell et Findlay, 2002; Kirkness, 1999; Malatest & Associates, 2004; Marlin et autres, 2009; Kunz et autres, 2000).

Le phénomène n'est pas propre aux peuples autochtones du Canada. On retrouve de nombreux travaux de recherche sur l'impact omniprésent et de longue durée de la façon dont d'autres sociétés autochtones ont été traitées par le passé (Rehyner, 1992; Howard, 2002; Bishop et autres, 2009). Dans son analyse de l'histoire problématique et remarquablement parallèle des peuples autochtones au Canada, aux États-Unis, en Australie et en Nouvelle-Zélande, Cottrell (2010) affirme que bon nombre de gens considèrent que surmonter ce soupçon fortement enraciné dans l'histoire constitue une énorme difficulté et est pourtant essentiel pour l'amélioration des résultats des étudiantes et étudiants autochtones à la fois au niveau local et à l'échelle planétaire (p. 2).

8.3 OBSTACLES SOCIAUX

Bon nombre des obstacles sociaux auxquels font face les Autochtones sont liés à leur situation personnelle, qui est fortement influencée par les tendances d'ordre démographique et socio-économique. Les études examinant les obstacles sociaux rencontrés par les peuples autochtones comprennent celles du Centre Ajunnginiq (2004), d'Alford et James (2007), du *Centre for Education Information* (centre de renseignements sur l'éducation) (2002), de Craven et autres (2005), de Long, Frigo et Batten (1998), de Malatest & Associates (2004), de Mendelson (2006), d'Orr, Roberts et Ross (2008), de Taylor et Steinhauer (2008), de MacNeil (2008) et de Brown (2009).

Crooks (2009) aborde le problème sous l'angle psychologique et souligne que le traitement des peuples autochtones par le passé et le traumatisme intergénérationnel qui a découlé de la perte des terres, de la langue et de la culture ont créé de nombreux facteurs de risque, tout en neutralisant les facteurs de protection des traditions des Autochtones. Ceci a contribué à créer des taux alarmants de dépression, d'alcoolisme, de dysfonctionnement familial et de suicide parmi les jeunes autochtones. Le Centre Ajunnginiq (2004) mentionne de nombreux problèmes sociaux empêchant les étudiantes et étudiants inuits de terminer leurs études, comme le manque d'estime de soi, le manque d'autonomie, la dépression, la confusion, la frustration, les problèmes à l'extérieur de l'école, les difficultés sociales, le désir de paraître « cool » auprès de camarades qui pensent que réussir à l'école ne l'est pas, la grossesse, l'abus d'alcool et de drogues et les difficultés conjugales.

Les niveaux d'emploi et de revenu ont une incidence directe sur le statut socio-économique des populations et le bien-être des individus. La faiblesse du statut socio-économique et le manque de bien-être personnel peuvent déboucher sur divers problèmes, comme l'abus d'alcool et d'autres drogues, les problèmes de santé, la pauvreté, l'emprisonnement, la violence familiale, l'implication dans des gangs, les grossesses précoces et le suicide — problèmes qui affectent tous les jeunes autochtones à des taux nettement supérieurs à ceux auxquels ils affectent la population en général (Craven et autres, 2005; Long, Frigo et Batten, 1998; Malatest & Associates, 2004; Rojas et Gretton, 2007; Devries et autres, 2009; Santé Canada, 2011). En outre, de nombreux jeunes autochtones ont une mauvaise image d'eux-mêmes, ce qui débouche sur des sentiments de honte, d'impuissance, d'apathie, une mauvaise santé physique et mentale, de la colère et de la frustration (Craven et autres, 2005; Malatest & Associates, 2004, 2010; MacNeil, 2008). Chacun de ces problèmes représente un obstacle supplémentaire à la poursuite des études et à l'obtention d'un emploi (Assemblée des Premières Nations, 2007).

8.4 PROBLÈMES FAMILIAUX ET COMMUNAUTAIRES

Les travaux de recherche indiquent souvent que le lien entre le soutien parental et communautaire et la scolarité et l'emploi revêt une importance toute particulière pour les jeunes autochtones. Une relation positive a été observée entre le taux d'achèvement des études et le soutien familial (Hull, 2009; Jackson et Smith, 2001; Maxim et White, 2006). D'un autre côté, les Autochtones, plus que les non-Autochtones, perçoivent souvent les collectivités dysfonctionnelles, le manque de modèles d'identification, les différences linguistiques, la pression poussant à l'uniformité et le manque de soutien familial et communautaire comme des obstacles importants à la réussite scolaire et

professionnelle (Alford et James, 2007; Centre for Education Information, 2002; Craven et autres, 2005; Howard, 2002; Long, Frigo et Batten, 1998; Malatest & Associates, 2004; Orr, Roberts et Ross, 2008; Taylor et Steinhauer, 2008; MacKinnon, 2011).

Biddle (2010) évoque les influences familiales et l'importance des modèles en Australie et note les nombreux travaux de recherche sur la transmission des attentes peu élevées et des faibles résultats d'une génération à l'autre, le niveau d'études des parents – et de la mère en particulier – étant l'un des principaux facteurs déterminant la réussite scolaire de l'enfant (UNICEF, 2006). Il trouve qu'il n'est pas surprenant que les statistiques nationales montrent que les jeunes autochtones participent relativement peu aux études postsecondaires lorsqu'ils sont issus de foyers dont aucun membre n'a terminé ses études secondaires ou obtenu d'autres qualifications. McKinnon (2011) confirme de même que l'absence de modèles à la maison, combinée aux attentes peu élevées de la famille ou de sa capacité de soutenir l'enfant dans ses études supérieures, a un impact négatif sur les buts que se fixent les jeunes autochtones à Winnipeg; certains disent que leur famille est indifférente ou cherche même ouvertement à les décourager.

L'étude de Jackson et Smith (2001) sur l'expérience vécue par 22 Navajos américains dans leurs transitions semble indiquer que l'influence de la famille peut être à la fois positive et négative. Ces jeunes disent avoir ressenti des pressions de la part de leur famille pour qu'ils obtiennent de bons résultats scolaires ou habitent à proximité du foyer familial. Les jeunes subissant une influence familiale à la fois positive et négative sont moins optimistes quant à leur capacité de terminer leurs études et de trouver un emploi dans un domaine apparenté. Celles et ceux qui reçoivent des messages positifs de leur famille voient leur avenir d'un œil plus positif. Les participantes et participants à l'étude dont un membre de la famille immédiate a terminé des études au collège ou à l'université ou a connu la réussite dans sa carrière professionnelle sont plus confiants sur leur choix de carrière et moins ambivalents par rapport à leurs études.

Malatest & Associates (2004, 2010) soutient que les obligations familiales et les problèmes personnels sont des facteurs essentiels pour expliquer les plus faibles taux de persévérance et de réussite dans les études postsecondaires chez les étudiantes et étudiants autochtones. En tant qu'étudiantes et étudiants adultes, ils sont nettement plus susceptibles que les étudiantes et étudiants non autochtones d'avoir des enfants et d'avoir à assumer de multiples responsabilités en même temps qu'ils suivent un programme postsecondaire (Education Policy Institute, 2008; Malatest & Associates, 2010). Les responsabilités familiales sont également la raison la plus fréquemment citée pour expliquer l'abandon des études postsecondaires (Statistique Canada, 2001). En Australie, la maladie familiale ou des funérailles sont des événements qui perturbent de façon très importante l'assiduité de bon nombre d'étudiantes et d'étudiants autochtones : ils sont souvent absents aux cours ou au travail parce qu'ils doivent prendre soin de parents, de grands-parents ou de jeunes frères et sœurs malades (Helme, Polesel et Nicholas, 2005). D'après des recherches américaines, les conflits familiaux et les événements culturels et les cérémonies forcent souvent les étudiantes et étudiants autochtones d'Amérique à retourner dans leur communauté pendant de longues périodes, même si cela risque de les faire échouer à un cours (Jackson et Smith, 2001). Dans son examen de ces problèmes, Long

(1999) souligne qu'il faut que les conseillères et les conseillers soient conscients de l'importance des liens familiaux chez les Autochtones d'Amérique, qui poussent souvent les étudiantes et les étudiants à choisir un emploi de moins grand intérêt parce qu'il est plus proche du domicile familial ou à abandonner leurs études pour subvenir aux besoins de leur famille.

8.5 OBSTACLES FINANCIERS

Le manque de ressources financières est souvent cité comme étant l'un des obstacles qui empêchent les apprenantes et apprenants autochtones d'accéder aux études postsecondaires et de les achever (ACCC, 2005; Holmes, 2005; Jackson et Smith, 2001; Malatest & Associates, 2004, 2010; Marlin, Bruce et Doucette, 2009; Taylor et Steinhauer, 2008; Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire, 2005, 2007; Rapport du Comité permanent des affaires autochtones, 2011). Les étudiantes et étudiants autochtones ont accès à des programmes d'aide financière fédéraux/provinciaux, comme des prêts étudiants, des subventions non ciblées et des subventions ciblant spécialement les étudiantes et étudiants autochtones, en proportion quasiment égale à celle pour les étudiantes et étudiants non autochtones, mais ils ont souvent à assumer des coûts plus élevés en raison de leurs besoins de services de garde d'enfants et des déplacements nécessaires entre le lieu de leurs études et la communauté du Nord ou la communauté éloignée où ils vivent (Holmes, 2005). Les étudiantes et étudiants autochtones ont également tendance à avoir une plus grande aversion pour l'endettement lié aux études que les étudiantes et étudiants non autochtones (Malatest & Associates, 2008). Dans une enquête portant sur la volonté des apprenantes et apprenants de payer leurs études postsecondaires (Palameta et Voyer, 2010), qui examine le consentement des groupes sous représentés à accepter une aide financière, les étudiantes et étudiants autochtones s'avèrent davantage sensibles aux prix (moins enclins à payer lorsqu'ils comparent les avantages d'une formation postsecondaire par rapport à son coût) et font état d'une aversion pour le prêt (peu enclins à faire un emprunt pour financer leurs études). Élément plus important encore, l'enquête révèle que l'écart en matière de demande d'aide financière chez les Autochtones demeure prononcé, et ce, même après avoir expliqué d'autres variables telles que les grades ou les perceptions associées aux études postsecondaires.

Une question connexe est celle des antécédents familiaux liés à la participation aux études postsecondaires. La recherche suggère que les jeunes issus de familles dont les membres n'ont jamais suivi d'études postsecondaires sont, à leur tour, moins susceptibles de fréquenter les établissements postsecondaires. Finnie, Childs et Wismer (2011) constatent que, lorsque l'on examine la participation des jeunes autochtones par rapport à d'autres facteurs qui ont une incidence sur leur formation postsecondaire, le revenu et l'absence d'antécédents familiaux en matière de participation aux études postsecondaires sont des facteurs plus importants que l'origine autochtone, soulignant l'importance d'examiner les complexités soulevées par le statut socio-économique et l'identité autochtone.

Affaires autochtones et Développement du Nord Canada (AADNC) [autrefois AINC] offre trois régimes d'aide financière aux étudiantes et étudiants non autochtones dans le cadre de son Programme d'études postsecondaires. Le Programme d'aide aux étudiants indiens (PAEI) fournit des fonds à des établissements d'enseignement postsecondaire à tous les niveaux ou programmes pour qu'ils élaborent et mettent en œuvre des programmes à l'intention des Indiennes et des Indiens inscrits.

Quant au Programme d'aide aux étudiants de niveau postsecondaire (PAENE), il fournit des fonds pour aider les étudiantes et les étudiants à payer leurs livres, leurs droits de scolarité, leurs frais de déplacement et des frais de subsistance particuliers. Enfin, le Programme préparatoire à l'entrée au collège et à l'université (qui est imbriqué dans le PAENE) offre un soutien financier aux Indiennes et Indiens inscrits et aux Inuites et Inuits admis à un programme préparatoire à l'entrée au collège ou à l'université pour les aider à payer leurs livres, leurs droits de scolarité, leurs frais de déplacement et des frais de subsistance particuliers (Affaires autochtones et Développement du Nord Canada, 2004; Malatest & Associates, 2004). En 2008-2009, le budget alloué au Programme d'études postsecondaires était de 334 millions de dollars.

De nombreuses études font état du succès mitigé obtenu par le Programme d'études postsecondaires (Malatest & Associates, 2004; Assemblée des Premières Nations, 2005, 2009; Taylor et Steinhauer, 2008; Education Policy Institute, 2009; Usher, 2009; Comité permanent des affaires autochtones, 2011; Direction générale des services de vérification et d'assurance, 2010). Ces analyses parviennent toutes à une conclusion semblable, qui est que le montant du budget alloué au programme et le montant des subventions mises à la disposition des étudiantes et étudiants admissibles ne sont pas adaptés à la demande croissante et ne tiennent pas compte de l'augmentation des coûts associés aux études et à la formation au postsecondaire.

D'autres critiques du programme sont présentées dans ces publications et dans d'autres rapports. Le constat est qu'il y a un manque d'uniformité dans l'administration et la surveillance des subventions de la part de certains bureaux régionaux du gouvernement et des conseils de bande (Direction générale des services de vérification et d'assurance, 2010; Usher, 2009). L'accès au soutien pour les études postsecondaires est limité aux Indiennes et Indiens inscrits et aux Inuites et Inuits et, même pour ces personnes, l'admissibilité peut être limitée selon l'âge, l'établissement ou le nombre minimum de cours ou d'heures, ce qui a tendance à désavantager les étudiantes et étudiants adultes et ceux qui vivent hors réserve. Le financement n'est offert que pour quatre ans et peut également cesser si l'étudiante ou l'étudiant est en situation d'échec ou est contraint de prendre un congé (Holmes, 2005). Comme ce sont les bandes qui contrôlent les subventions du Programme d'études postsecondaires au niveau local, bon nombre de jeunes des Premières Nations qui migrent des réserves aux centres urbains pour profiter de meilleures possibilités n'ont pas accès au soutien financier, parce que les bandes préfèrent soutenir les jeunes vivant au sein de la communauté (Helin et Snow, 2010).

En outre, le taux élevé de croissance des populations autochtones et la prépondérance des jeunes dans la démographie de ces populations ont fait augmenter la demande à l'égard du Programme d'études postsecondaires, de sorte que des milliers d'étudiantes et d'étudiants admissibles se voient chaque année refuser une aide financière en raison du manque de fonds (Assemblée des Premières Nations, 2009; Malatest & Associates, 2004). Comme le nombre des demandes ne cesse d'augmenter, le montant d'aide attribué à chaque étudiante ou étudiant décroît (Taylor et Steinhauer, 2008). L'aide fournie ne correspond pas aux coûts réels des droits de scolarité, les frais de déplacement, les frais de subsistance, les frais de garde d'enfants et les autres besoins spéciaux, ce qui dissuade bon nombre d'apprenantes et d'apprenants admissibles des Premières Nations et des communautés inuites de se lancer dans des études ou une formation au postsecondaire (Comité permanent, 2007, 2011; Marlin et autres, 2009; Malatest & Associates, 2008). Academica Group Inc. (2010) indique que les

étudiantes et étudiants autochtones qui renoncent à se lancer dans des études postsecondaires après avoir été acceptés par des établissements ontariens disent que les considérations financières sont la principale raison de leur décision. Les pressions financières conduisent souvent les étudiantes et les étudiants autochtones à abandonner leurs projets d'études et à travailler à temps plein dans des emplois manuels peu spécialisés (Jackson et Smith, 2001; Malatest & Associates, 2004). L'étude réalisée en 2009 par Marlin et autres sur la population autochtone active de la région atlantique qui a une formation postsecondaire constate que, comme l'aide financière offerte ne couvre pas tous les frais reliés aux études, bon nombre d'étudiantes et d'étudiants doivent également travailler à temps partiel, au détriment de leurs études, et ceux qui ne parviennent pas à trouver un équilibre finissent par abandonner leurs études pour travailler à temps plein. Jackson et Smith (2001) concluent également à ce propos que les étudiantes et étudiants autochtones auront de moins bons résultats en matière d'emploi s'ils ne parviennent à obtenir l'aide requise pour payer leurs études postsecondaires.

8.6 OBSTACLES CULTURELS

L'un des obstacles les plus souvent signalés dans les travaux de recherche est celui des différences culturelles que rencontrent les Autochtones à l'école et dans les milieux de travail.

Les programmes d'études, les méthodes d'enseignement et les évaluations qui ne tiennent pas compte des différences culturelles sont cités comme des facteurs qui contribuent au faible rendement des étudiantes et étudiants autochtones (Antone, 2003; Marlin et autres, 2009; Nunavut Tunngavik, 2006). Le système d'enseignement ordinaire est souvent incapable de pourvoir aux besoins des Autochtones, qui ont un style d'apprentissage et une vision du monde différents (Battiste, 2005; Conseil canadien sur l'apprentissage, 2007a; Malatest & Associates, 2004; Marlin et autres, 2009; McCue, 2006; Organisation nationale de la santé autochtone, 2008). L'absence de programmes autochtones dans bon nombre d'établissements fait également obstacle à ceux qui souhaitent poursuivre des études autochtones et exercer une profession autochtone traditionnelle (Firman, 2007). La rareté du personnel autochtone dans la plupart des établissements au Canada, en Australie, en Nouvelle-Zélande et aux États-Unis a également un impact négatif sur le taux de persévérance des étudiantes et étudiants autochtones dans les études secondaires ou tertiaires (Alford et James, 2007; Malatest & Associates, 2004; Marlin et autres, 2009; Hook, 2010; Gorinski et Abernathy, 2007; Rehyner, 1992; Craven et autres, 2005).

Le racisme continue d'être un frein à la réussite des peuples autochtones (Alford et James, 2007; Centre for Education Information, 2002; Marlin et autres, 2009; Taylor, Friedel, et Edge, 2009) dans les études et dans le milieu de travail, et bon nombre d'études montrent qu'il a un impact important sur les résultats qu'ils obtiennent dans leurs études et en matière d'emploi (Helme, Polesel et Nicholas, 2005; Helme, 2007). En Australie, les stéréotypes et les suppositions du personnel enseignant sur la culture autochtone et sur la volonté des Autochtones de réussir sont souvent cités comme des obstacles à leur réussite scolaire (Craven et autres, 2005; Helme, 2010b). Les étudiantes et étudiants autochtones considèrent que le racisme de la communauté en général est le plus grand obstacle à l'emploi et sont pleinement conscients des difficultés à trouver de l'emploi dans les organisations ordinaires (Helme, Polesel et Nicholas, 2005). Des attitudes semblables ont été observées chez les élèves autochtones au secondaire, qui mentionnent plus d'obstacles d'ordre social (dont le racisme) à

la réalisation de leurs objectifs d'orientation professionnelle que les élèves non autochtones (Craven et autres, 2005).

Dwyer (2001, p. 94) déclare que les Autochtones qui travaillent dans des organisations ordinaires sont souvent appelés à faire des choses incompatibles avec leurs croyances et leurs valeurs. Or les stéréotypes, les suppositions et les différences dans les valeurs et les attitudes, dont certaines sont enracinées dans des règles et des structures, peuvent être la source de malentendus entre les Autochtones et leurs employeurs ou leurs collègues de travail (Conseil canadien des ressources humaines en tourisme, 2007).

Bon nombre d'études suggèrent d'apporter des changements afin de reconnaître et d'intégrer la culture des Premières Nations et des collectivités métisses et inuites dans la salle de classe et dans le milieu de travail. Ainsi, la Stratégie de formation des adultes du Nunavut (Nunavut Tunngavik, 2006) souligne l'importance de s'assurer que les programmes et les services soient élaborés et offerts dans le respect de la culture des Inuites et Inuits et qu'ils reflètent leurs besoins. À ce propos, la stratégie fait spécialement état du manque de programmes pour adultes en dialecte inuit et de programmes qui reflètent les besoins et les valeurs de la collectivité. Le Conseil consultatif économique du premier ministre (2005) demande la mise en place de diverses structures de soutien pour aider les Autochtones à surmonter les difficultés culturelles auxquelles ils font face. Les efforts visant à recruter et à maintenir en poste des travailleuses et travailleurs autochtones et le renforcement de la sensibilisation aux différences culturelles sont perçus comme des domaines prioritaires. Les recommandations touchent notamment les programmes de services de garde d'enfants et les programmes locaux de formation, pour permettre à un plus grand nombre d'Autochtones d'acquérir une formation et de s'intégrer au marché du travail. L'adoption de politiques de formation qui visent à renforcer le bien-être de la famille et de la collectivité et à intégrer le savoir traditionnel des Aînés et des Aînées aidera à éliminer les obstacles culturels que doivent surmonter les Autochtones (Conseil consultatif économique du premier ministre, 2005).

Shafer et Rangasamy (1995) expliquent que la transition entre les études et le travail peut être difficile pour les Autochtones américains en raison de différences entre leur culture et celle de la société. Selon les valeurs de la société, une transition réussie signifie obtenir un emploi et quitter le foyer familial pour vivre seul. Le mode de vie traditionnel des tribus mise sur des valeurs comme la coopération, l'interdépendance et la responsabilité collective, qui sont à l'opposé de la culture fondée sur l'indépendance et la concurrence, qui sont souvent visées par les services de transition, selon Shafer et Rangasamy.

Dans leur rapport sur la transition entre les études et le travail des jeunes navajos aux États Unis, Wilder, Jackson et Smith (2001) soutiennent que la sensibilité aux différences culturelles dans les services de transition peut favoriser la réussite de la transition des études postsecondaires vers le marché du travail, parce que la culture influence les résultats au postsecondaire. Ces auteurs soulignent l'importance de fournir aux élèves autochtones américains des programmes de transition

spécialisés qui tiennent compte des différences culturelles. Ils disent en outre que l'inclusion de modèles d'identification et de mentors autochtones est un élément essentiel de la réussite des programmes de transition, car cela améliore les résultats des étudiantes et étudiants en matière d'emploi (Wilder, Jackson et Smith, 2001).

8.7 OBSTACLES GÉOGRAPHIQUES

Beaucoup de travaux de recherche indiquent que l'emplacement géographique peut être un obstacle à la réussite pour les étudiantes et étudiants et les travailleuses et travailleurs autochtones.

Bon nombre d'Autochtones souhaitent vivement trouver un emploi dans leur communauté, ce qui reflète non seulement au lieu où ils préféreraient vivre, mais aussi leur culture, leur identité et leurs traditions (Mendelson, 2004). Pour leur part, les chercheurs australiens constatent que les jeunes autochtones sont souvent enthousiastes à l'idée de retourner dans leur communauté pour des raisons altruistes. Ils veulent « redonner » quelque chose à leur communauté et aider leur peuple (Craven et autres, 2005). À partir de ces constats, Craven et autres parviennent à la conclusion que l'emplacement géographique de nombreuses communautés autochtones est un obstacle à la réussite en matière d'emploi de leurs habitantes et leurs habitants. En Australie, comme au Canada et aux États-Unis, de nombreuses communautés sont isolées sur le plan géographique ou sont très éloignées des centres qui ont une économie dynamique. Les réserves, de même que les petites communautés et les zones rurales avoisinantes, offrent relativement moins de possibilités d'emploi (Craven et autres, 2005; Gelade et Stehlik, 2004; Taylor et Steinhauer, 2008; Walters, White et Maxim, 2004; Waslander, 2009; Mendelson, 2004; Assemblée des Premières Nations, 2007; Kuhn et Sweet, 2002; Biddle, 2010; Schwab, 2006). Pour empirer les choses, le peu d'emplois offerts dans les petites communautés suscite une « concurrence salariale ». En effet, comme le nombre de personnes qui cherchent un emploi dépasse celui des emplois offerts, l'ensemble des salaires a tendance à diminuer (Gelade et Stehlik, 2004; Taylor et Steinhauer, 2008).

9. THÈMES COMPARATIFS DANS LES TRAVAUX DE RECHERCHE INTERNATIONAUX

La présente section fournit un aperçu de l'élaboration de programmes de transition pour les jeunes autochtones au Canada, en Australie, en Nouvelle-Zélande et aux États-Unis et de la situation actuelle en la matière. L'exploration des travaux de recherche dans quatre contextes très différents permet d'obtenir des perspectives supplémentaires sur les pratiques, les programmes et les orientations stratégiques dans le domaine. Il apparaît également clairement que de nombreux thèmes reviennent souvent dans les travaux de recherche de ces différents pays.

9.1 PERSPECTIVES CANADIENNES

Bon nombre d'études et de rapports du Canada mettent en évidence des facteurs contribuant à la réussite des politiques, des programmes et des stratégies ciblant la transition des études au travail pour les jeunes autochtones.

Bell et O'Reilly (2008) fournissent l'une des vues d'ensemble et des analyses les plus complètes de la situation actuelle des programmes de transition des études au travail au Canada. Les programmes examinés par ces auteurs ne sont pas propres aux Autochtones, mais leur étude des pratiques et des politiques de quelque 60 initiatives à travers le Canada fournit des observations importantes sur les services de transition pour les jeunes qui connaissent des difficultés dans leurs études au secondaire, qui se lancent sur le marché du travail après l'école secondaire, qui se lancent dans des études postsecondaires, qui changent de programme au postsecondaire et qui quittent les études postsecondaires. Bell et O'Reilly montrent qu'il existe de nombreux programmes novateurs, efficaces et prometteurs au Canada, mais ils concluent également que ces initiatives indépendantes et souvent propres à un établissement particulier sont souvent mises en œuvre sans avoir de système structuré et qu'il n'y a pas vraiment de stratégies centralisées pour simplifier, gérer, évaluer et promouvoir les efforts ponctuels déployés. Par conséquent, il arrive qu'elles ne soient pas accessibles à ceux qui en ont le plus besoin.

Au fil de leur étude, Bell et O'Reilly (2008) mettent en évidence les éléments essentiels de la réussite pour les programmes de transition entre les études et le travail au niveau communautaire : avoir une vision stratégique; faire participer les principales parties intéressées; avoir des méthodes pour remédier à l'attitude du grand public à l'égard des études postsecondaires non universitaires; assurer un engagement et un leadership de la part de tous les paliers de gouvernement; intégrer l'orientation dans les programmes d'études du postsecondaire; établir un lien entre l'apprentissage d'une profession et les études théoriques; assurer le perfectionnement professionnel des éducatrices et des éducateurs (avec une sensibilisation aux options d'orientation et d'emploi pour les étudiantes et

les étudiants); et enfin, améliorer les liens entre la formation professionnelle ou en apprentissage et l'enseignement postsecondaire.

En plus de ces éléments, Bell et O'Reilly constatent que bon nombre de récits de réussite démontrent d'autres qualités positives, notamment les suivantes :

- la transférabilité (au niveau local, provincial, national et international);
- les politiques s'appuyant sur des programmes associés;
- l'évaluation régulière des résultats obtenus à partir d'indicateurs significatifs de réussite;
- la viabilité ou la longévité des initiatives;
- l'obtention de meilleurs résultats sur le plan professionnel (par exemple, un revenu plus élevé);
- l'acquisition de compétences fondamentales, transférables et rendant apte à l'emploi;
- une vision axée sur l'espoir d'un avenir meilleur.

Les programmes destinés aux étudiantes et aux étudiants autochtones doivent aussi tout particulièrement tenir compte des différences culturelles, favoriser l'intégration et prendre en compte les besoins des gens sur le plan personnel et géographique, comme les services de garde d'enfants, le transport et le logement (Ciceri et Scott, 2006; Wotherspoon et Schissel, 1998; Fulford, 2006; Malatest & Associates, 2004, 2010). Wotherspoon et Schissel offrent des observations qui restent valables aujourd'hui, en indiquant que les enseignantes et enseignants qui sont sensibles et tolérants, qui comprennent la culture et la langue de leurs élèves, qui font preuve de souplesse en ce qui concerne l'assiduité et les devoirs, qui font preuve de respect et de bienveillance et qui sont des personnes en qui on peut avoir confiance peuvent jouer le rôle de modèles et favoriser la mise en place d'un climat d'apprentissage dans lequel les élèves se sentent en sécurité, à l'aise et pleins d'enthousiasme.

Bien entendu, aucun programme ne peut réunir tous ces facteurs de succès. Néanmoins, Bell et O'Reilly constatent que les programmes qui combinent plusieurs de ces caractéristiques sont le reflet des pratiques, des politiques et des programmes d'enseignement les plus novateurs, efficaces et prometteurs. Bon nombre de communautés autochtones ont désormais des partenariats avec des établissements d'enseignement afin d'offrir des programmes de formation en milieu communautaire et de résoudre ainsi le problème des grandes distances qui séparent, dans bon nombre de cas, les établissements d'enseignement postsecondaire du domicile des jeunes Autochtones (Holmes, 2005; Hull, 2009). D'autres communautés autochtones administrent leurs propres programmes et ont leurs propres établissements d'enseignement (Conseil canadien sur l'apprentissage, 2007b). Les programmes qui appartiennent à la communauté et qui sont administrés par celle-ci sont plus ciblés et leur exécution, leur contenu et leur conception reflètent mieux ses objectifs et sa culture.

Le cabinet Silta Associates (2007) s'est penché sur les indicateurs cruciaux de la réussite des programmes postsecondaires qui visent les étudiantes et étudiants et les diplômées et diplômés inuits s'apprêtant à faire la transition vers le marché du travail. Les auteurs de l'étude constatent

que les programmes efficaces à l'intention des Inuites et des Inuits se caractérisent par des facteurs clés comme la conception et l'exécution des programmes, l'innovation dans la gouvernance et les partenariats, le renforcement des structures de soutien adaptées à la culture des étudiantes et des étudiants, l'offre d'un financement adéquat, le caractère unique de la transition des études au travail et la reddition de comptes. Les auteurs ajoutent que ces programmes doivent être fondés sur une approche globale et apporter un soutien personnel, scolaire, culturel et financier aux étudiantes et aux étudiants, ainsi qu'à leur famille. En outre, ces programmes doivent pouvoir fournir du soutien aux jeunes avant le début de leurs études postsecondaires, pendant ces études et lorsqu'ils font la transition vers le marché du travail. Les auteurs de l'étude soulignent les avantages des programmes communautaires, qui sont, selon eux, plus accessibles pour les étudiantes et les étudiants inuits, et de la mise en place de stages et d'emplois d'été permettant à ces étudiantes et ces étudiants d'accéder à des emplois gouvernementaux (Silta Associates, 2007).

Les programmes de mentorat et le rôle des modèles pour les jeunes autochtones sont en train de devenir un autre domaine important dans les travaux de recherche au Canada (Gunn et autres, 2004; Satchwell, 2006; McCluskey et Torrence, 2003; McCallum et Vella, 2006; Crooks et autres, 2010; Young, 2011). L'Initiative d'Éducation autochtone Martin a assuré la mise en œuvre de certains de ces principes, avec la mise sur pied de trois filières de mentorat à long terme pour les jeunes autochtones, qui couvrent les années du secondaire, les études universitaires et l'emploi dans le secteur bancaire, la comptabilité et dans les affaires. Le mentorat est également un pilier essentiel d'autres programmes canadiens comme Wayfinders, Passeport pour ma réussite Canada et Aboriginal TRU Start

9.2 PERSPECTIVES AUSTRALIENNES

L'offre de programmes répondant aux aspirations des jeunes autochtones est devenue un thème important dans les travaux de recherche australiens au début des années 2000, l'idée étant que les aspirations des jeunes sont un moyen efficace d'améliorer les résultats obtenus des Autochtones dans leurs études et en matière d'emploi. De nombreux programmes de sensibilisation aux professions pour les jeunes autochtones ont été mis sur pied dans les écoles secondaires, afin de rendre l'école plus pertinente et plus intéressante, pour favoriser le développement d'une image de soi et d'une identité plus positive et pour les aider à mieux comprendre les orientations possibles et les parcours de formation (Lowe et Tassone, 2003). Ces objectifs étaient tirés de nouveaux travaux de recherche indiquant que la faible estime de soi, le racisme et les sentiments d'isolement étaient des obstacles très répandus qui entravaient les progrès et la persévérance de ces jeunes à l'école, et que les styles d'enseignement didactiques et la rareté des programmes d'études pertinents, de la prise en compte des différences culturelles et du personnel enseignant autochtone au sein du système avaient un impact considérable sur ces phénomènes (Lester, 2000; Craven et autres, 2005; Howard, 2002; Parente et autres, 2003; Schwab, 1999). Ces constats indiquant un lien entre les aspirations des élèves autochtones et leur persévérance à l'école ont ajouté une nouvelle dimension aux stratégies et aux approches élaborées en vue de lutter contre le problème et suscité de gros investissements dans les initiatives d'élaboration de programmes axés sur les aspirations à travers l'Australie, dans le cadre d'une stratégie intégrée visant à améliorer les transitions entre les études et le travail.

Selon les auteurs australiens Arthur et David-Petero (2000) et Giddy, Lopez et Redman (2009), les programmes qui connaissent la réussite sont ceux qui aident les jeunes à faire des transitions positives des études au travail et débouchent sur des postes à temps plein, qui sont pertinents sur le plan culturel pour les élèves autochtones et qui ont des bienfaits pour les individus et les communautés au-delà de la « réussite » professionnelle. Parmi ces bienfaits, on note le fait de donner aux élèves l'occasion d'acquérir des connaissances et des compétences personnelles, de leur proposer des tâches motivantes, de renforcer leur sens de l'autonomie, de développer leur confiance en soi et leur estime de soi, de créer des possibilités d'établir des réseaux de relations, de faire évoluer les attitudes des employeurs locaux à l'égard des étudiantes et étudiants autochtones en tant qu'employées et employés et de créer des modèles d'identification dans les communautés (Gelade et Stehlik, 2004).

Giddy, Lopez et Redman (2009) disent que le fait d'avoir une approche ciblée (fondée sur une connaissance du groupe cible et de son contexte, sur des stratégies particulières visant des auditoires précis et sur des interventions adaptées aux possibilités particulières du marché) est également un facteur important dans l'élaboration de programmes efficaces. Comme on l'a observé au Canada, les programmes pour les étudiantes et étudiants autochtones doivent favoriser l'intégration et être adaptés à leur réalité culturelle, en prenant en compte les réalités de leur vie, comme leurs besoins en matière de services de garde, de transport et d'hébergement (Alford et James, 2007).

Selon Miller (2005, p. 24), le facteur le plus important pour aider les élèves autochtones à obtenir des résultats positifs dans tous les domaines est l'engagement de la collectivité autochtone et son appropriation des initiatives. Cet impératif concernant les liens entre l'éducation et la formation des Autochtones et les aspirations et le développement des communautés est également cité dans Fogarty et Schwab (2012), Schwab (2001), MacRae et autres (2000), Balati et autres (2004), Gelade et Stehlik (2004) et chez d'autres auteures et auteurs. Bon nombre de ces publications indiquent également sans équivoque que le savoir des Autochtones doit constituer un élément central du contenu des programmes et de la conception de la pédagogie. Ils donnent comme exemple le nombre croissant de programmes locaux de formation en gestion des terres et d'autres programmes sur les petites entreprises mis en place pour les communautés autochtones d'Australie situées dans des régions éloignées afin de leur fournir des possibilités d'emploi durables qui soient compatibles avec leurs valeurs (Fogarty et Schwab, 2009; Fordham et autres 2010; Schwab, 2006).

Un autre thème qui revient souvent dans les travaux de recherche contemporains en Australie est le besoin d'offrir un enseignement et des services d'orientation plus intensifs à tous les élèves dans le cadre des activités de base des écoles et des établissements. Certains de ces travaux évoquent l'ensemble de compétences que les jeunes autochtones doivent acquérir pour pouvoir gérer leurs études et les transitions dans leur carrière professionnelle sur une longue période. Un tel discours porte sur l'offre d'un contenu et de mécanismes de formation adaptés à la culture, sur les pratiques exemplaires que doivent adopter les conseillères et conseillers d'orientation dans les écoles et les fournisseurs de services externes, sur la collecte et l'analyse des données, sur les interventions intensives, sur la mise sur pied d'un volet axé sur le mentorat et les modèles, sur la participation des familles et sur la gouvernance à travers les secteurs. Sweet et autres (2010) proposent une vue d'ensemble complète des initiatives en orientation, tandis que des recherches apparentées, c'est-à-dire des analyses documentaires fournissant une base de données et des programmes d'études, sont

présentées dans divers autres travaux : Helme (2003, 2007, 2010a, 2010b); Helme, Polesel et Nicholas (2005); Crump (2001); Dusseldorp Skills Forum (2009); et Curriculum Corporation (2003).

9.3 PERSPECTIVES AMÉRICAINES

Il semble y avoir relativement moins de travaux de recherche sur les transitions entre les études et le travail et les programmes apparentés pour les jeunes autochtones américains aux États Unis, mais les statistiques montrent que ce pays est depuis longtemps incapable de combler l'écart qui sépare cette population vulnérable des autres au chapitre des études et de l'emploi. Les jeunes autochtones américains ont le taux d'obtention du diplôme d'études secondaires le plus bas (69 p. 100) de tous les groupes ethniques aux États-Unis (Faircloth et Tippeconnic, 2010) et moins de la moitié (44 p. 100) des Autochtones américains de plus de 24 ans ont fréquenté un collège ou obtenu un grade universitaire de premier cycle ou de cycle supérieur (DeVoe, 2008). En 2008, 36 p. 100 des jeunes autochtones américains âgés de 18 à 24 ans avaient abandonné leurs études et étaient sans emploi (Workforce Training and Education Coordinating Board, 2008). Ces difficultés sur le plan éducatif ont récemment poussé le président Obama à émettre un décret quant aux mesures à prendre immédiatement de la part du gouvernement fédéral pour améliorer les possibilités des Indiennes et Indiens d'Amérique et des Autochtones de l'Alaska au chapitre de l'éducation et renforcer les collèges et les universités des tribus (Maison-Blanche, 2011).

Certaines des publications sur les transitions vécues par les jeunes autochtones d'Amérique entre le milieu et la fin des années 1990 portent sur les questions soulevées par la loi *Individuals with Disabilities Education Act* – IDEA (loi sur les handicapées et les handicapés) adoptée en 1990. Shafer et Rangasamy (1995) examinent les difficultés rencontrées sur le plan culturel et socio-économique par les jeunes autochtones américains handicapés lors de la transition des études au travail et à la vie autonome. Bien que l'importance des troubles cognitifs, des troubles de la parole et des problèmes psychosociaux comme la dépression ainsi que les taux exceptionnellement élevés de suicide et d'abus de drogues chez les jeunes autochtones américains fasse en sorte qu'ils sont plus susceptibles de connaître l'échec, les auteurs constatent aussi que bon nombre des programmes et de services définis dans la loi IDEA n'ont pas été pleinement mis en œuvre dans les communautés autochtones. Wilder et autres (2001) examinent la surreprésentation des groupes ethniques minoritaires, y compris des Autochtones américains, dans les programmes d'éducation spéciale. Reyhner (1991), Brandt (1992) et Rumberger (2004) demandent l'abandon des modèles déficitaires pour examiner le rôle que jouent les écoles et les éducatrices et éducateurs pour ce qui est de pousser les Autochtones américains à décrocher. Long (1999) indique qu'il est nécessaire d'offrir des programmes de transition pour aider les élèves autochtones américains qui souhaitent se lancer directement sur le marché du travail après l'école.

Les préoccupations selon lesquelles les programmes du gouvernement fédéral en matière d'emploi et de formation n'étaient pas adaptés aux besoins des jeunes désintéressés par les études, y compris chez les Autochtones américains, ont conduit à l'adoption de la loi *Workforce Investment Act* – WIA (loi sur l'investissement dans la population active) en 1998. Cette loi a débouché sur de nombreux programmes financés par le gouvernement fédéral pour les jeunes âgés de 14 à 21 ans qui sont au chômage ou ont abandonné leurs études.

Les exigences étaient que ces programmes fournissent ce qui suit :

- solutions de substitution pour les services scolaires, le tutorat, la formation sur les techniques d'étude et l'enseignement;
- possibilités d'emploi d'été liés à l'apprentissage théorique et professionnel;
- expériences de travail avec ou sans rémunération, y compris les stages et les observations au poste de travail;
- formation sur les compétences professionnelles;
- possibilités de développement du leadership et services à la communauté;
- services de soutien pendant au moins un an après l'achèvement du programme;
- mentorat d'un adulte pendant la période de participation et l'année suivante;
- services globaux d'orientation et de conseils, y compris pour la toxicomanie (Workforce Training and Education Coordinating Board, 2008).

Malheureusement, les travaux de recherche contiennent peu d'éléments documentant de façon systématique l'impact de ces programmes sur les jeunes autochtones d'Amérique, même si plusieurs des initiatives ont offert leurs services à un nombre important de ces jeunes. Le *Youth Opportunity Program* (programme de possibilités pour les jeunes) mis en oeuvre de 2000 à 2005 a été un des investissements américains les plus importants et les plus réussis au chapitre des programmes communautaires pour les jeunes démotivés. Les Autochtones d'Amérique comptaient pour 15 p. 100 (8867) des participantes et participants. Les évaluations de ce programme montrent que les sites où il était offert ont permis de faire augmenter de façon considérable la participation des jeunes à l'apprentissage scolaire, souvent de façon non traditionnelle, et ont débouché sur des taux élevés d'achèvement des études et d'immatriculation postsecondaire ou de placement dans des formations professionnelles, des stages et des emplois à temps plein ou à temps partiel (Jackson, Russell et autres, 2007; Harris, 2006; Martin et Halperin, 2006).

D'autres travaux de recherche portent sur les stratégies visant à mieux préparer les élèves autochtones d'Amérique à connaître la réussite dans les domaines d'études théoriques au collège et à l'université. La motivation et la persévérance des élèves (Maclvor et Maclvor, 2009; Freeman et Fox, 2005); les approches pédagogiques adaptées à la culture (Trujillo et Alston, 2005); les attentes du personnel enseignant et la rigueur du programme (Faircloth et Tippeconnic, 2010); et la famille et la communauté (Wilder, Jackson et Smith, 2001; Trujillo et Alston, 2005) sont des thèmes récurrents. Les travaux de recherche comprennent de nombreux rapports d'évaluation de modèles de programmes particuliers visant à développer et à renforcer les attentes concernant l'orientation vers des études au collège chez les jeunes élèves à risque au secondaire, y compris les jeunes autochtones d'Amérique. Jehl (2007) examine les stratégies utilisées par divers districts scolaires pour préparer les jeunes défavorisés à connaître la réussite au collège ou à l'université. Watt et Lewis (2010) analysent l'efficacité d'AVID pour ce qui est de préparer les élèves autochtones d'Amérique du secondaire afin

qu'ils soient admissibles aux programmes d'études postsecondaires et qu'ils puissent y connaître la réussite, grâce à des services d'orientation, des conseils, l'enseignement de stratégies d'études et l'offre de relations de soutien. Une évaluation de l'*Early College High School Initiative* (initiative de préparation aux études collégiales), qui offre aux élèves issus de catégories traditionnellement sous-représentées dans les études postsecondaires l'occasion d'obtenir des crédits doubles s'appliquant à la fois au collège et à l'école secondaire (Berger et Cole, 2009), indique que les plus grandes difficultés concernent les élèves qui sont les premiers membres de leur famille à faire des études collégiales. Environ 5 p. 100 des élèves inscrits à ce programme gratuit de quatre ans sont des Autochtones d'Amérique.

La mise à contribution croissante du secteur des organismes à but non lucratif dans ce genre d'initiatives et le nombre de plus en plus important d'évaluations externes des programmes et de commentaires constructifs de la part des analystes des politiques constituent un autre domaine des travaux de recherche américains sur la question (voir, par exemple, Martin et Halperin, 2006; Brinson et autres, 2008). L'un des thèmes récurrents dans ces documents est la reconnaissance du fait que les écoles et les établissements ne peuvent pas résoudre le problème à eux seuls et qu'il faut que tous les secteurs de la communauté participent aux solutions

9.4 PERSPECTIVES NÉO-ZÉLANDAISES

Les peuples maoris représentent 15 p. 100 de la population et 10 p. 100 de la population active en Nouvelle-Zélande (New Zealand Business Roundtable, 2009) et présentent depuis longtemps des disparités persistantes dans les résultats en matière d'éducation. En 2010, 55 p. 100 des élèves maoris se situaient au niveau NCEA 2 (niveau minimal pour obtenir le diplôme d'études secondaires), comparativement à 78 p. 100 pour les élèves non maoris. Seulement 24 p. 100 des élèves maoris ont, à leur sortie de l'école secondaire, les qualifications nécessaires pour se lancer dans des études universitaires, comparativement à 52 p. 100 pour la population non maorie (*Education Counts*, 2012). La majorité de ces jeunes maoris qui poursuivent des études postsecondaires le font à l'âge adulte. Les apprenantes et apprenants maoris représentent 58 p. 100 des étudiantes et étudiants qui entament leurs études postsecondaires après l'âge de 25 ans. Ils représentent également 15 p. 100 des étudiants et étudiants inscrits à des programmes préparatoires ou programmes de « rattrapage » destinés à leur fournir les compétences de base nécessaires à la réussite dans les études postsecondaires. Même si les données montrent que les femmes maories sont moins susceptibles de s'inscrire à des formations professionnelles que leurs homologues européennes (Akpovire et Bhola, 2006) et gagnent généralement un salaire inférieur à celui de leurs homologues ayant un niveau d'études équivalent, l'écart dans les salaires pour les femmes maories disparaît au niveau des cycles supérieurs de l'enseignement universitaire.

Bon nombre de chercheuses et chercheurs ont examiné l'influence de la culture sur les résultats des Maories et des Maoris dans leurs études et trouvé des données convaincantes indiquant que l'absence d'un programme d'études et d'une pédagogie adaptés à leur culture a un impact négatif sur leur assiduité, leur motivation, leur persévérance et leur réussite, tant au primaire qu'au secondaire (Bishop et Berryman, 2006; Hood, 2007; Whitinui, 2008). Les études systématiques de l'enseignement offert aux apprenantes et aux apprenants maoris dans les salles de classe ordinaires (Alton-Lee,

2003; Biddulph et Biddulph, 2003; Harker, 2007) constatent que les jeunes maoris vivent un moins grand nombre d'interactions avec le personnel enseignant, qu'ils reçoivent moins de commentaires positifs, qu'ils font l'objet d'une sous-évaluation de leurs capacités, que la culture maorie n'est que peu intégrée dans le programme d'études et que les stratégies d'enseignement sont contre-productives. En revanche, les élèves maoris qui fréquentent des écoles d'immersion maorie ou des écoles bilingues qui encouragent les pratiques d'enseignement et d'apprentissage en lien avec la culture maorie ont des taux d'achèvement des études semblables à ceux de la population non maorie et sont trois fois moins susceptibles de faire l'objet d'une exclusion temporaire que leurs camarades maoris dans les écoles ordinaires (Murray, 2005; ministère de l'Éducation de la Nouvelle-Zélande, 2007). Les recherches supplémentaires de Berry et autres (2007) sur ce phénomène constatent que les élèves maoris des classes du secondaire dont les enseignantes et enseignants ont suivi des sessions intensives de perfectionnement professionnel sur la prise en compte de la culture dans la pédagogie ont un avantage significatif sur le plan scolaire et bénéficient de relations plus fortes avec le personnel enseignant que les élèves des classes dont les enseignantes et enseignants n'ont pas suivi de telles sessions de perfectionnement.

Ces constats ont débouché sur une initiative nationale coordonnée de perfectionnement professionnel pour toutes les écoles secondaires ayant un effectif important d'élèves maoris et les programmes de préparation à l'enseignement. Le programme *Te Kotahitanga* était conçu en vue d'améliorer les résultats scolaires des élèves maoris de 9e et de 10e année, en remettant en question le faible niveau des attentes du personnel enseignant à l'égard des apprenantes et apprenants maoris et en les aidant à mettre en place de meilleures relations dans la salle de classe et à maîtriser un vaste éventail de stratégies d'enseignement adaptées à la culture de ces élèves (ministère de l'Éducation de la Nouvelle-Zélande, 2010). Le modèle du *Te Kotahitanga* s'appuie dans une large mesure sur des observations structurées en salle de classe pour fournir à l'enseignante ou à l'enseignant une rétroaction lui permettant de mettre en évidence ses propres attitudes et pratiques qui constituent un obstacle pour les élèves maoris. Les premières évaluations ont montré que 75 p. 100 des enseignantes et enseignants participant au programme avaient un niveau modéré ou élevé de maîtrise du profil d'enseignement efficace, que les effets sur l'assiduité, la motivation et la persévérance des élèves étaient modérément positifs et que les réactions des enseignantes et des enseignants à leur apprentissage professionnel et au développement de leur expertise étaient fortement positives (Meyer et autres, 2010; Bishop et autres, 2009). Les progrès globaux réalisés par les apprenantes et apprenants maoris entre 2008 et 2011 au chapitre de la persévérance dans les études jusqu'à l'âge de 17 ans (augmentation de 5,5 p. 100) et de l'obtention du niveau NCEA 2 dans les qualifications à la fin des études secondaires (augmentation de 8,3 p. 100) signalés par le ministère de l'Éducation de la Nouvelle-Zélande montrent peut-être l'impact positif de ce programme aux niveaux cruciaux que sont la 9e année et la 10e année, où la plupart des cas de décrochage se produisent (ministère de l'Éducation de la Nouvelle-Zélande, *Managing for Success*). D'après une étude de la capacité des écoles secondaires de répondre aux besoins des élèves et des familles maoris, cependant, environ un quart des écoles ne sont pas à la hauteur des normes de pratique dans le domaine (Education Review Office, 2010).

La force des relations et de la pédagogie pour ce qui est d'améliorer les résultats obtenus par les étudiantes et étudiants maoris est également abordée dans les travaux de recherche sur les études

postsecondaires. Gorinksi et Abernathy (2007) examinent les taux de participation et de persévérance des étudiantes et étudiants maoris dans les études tertiaires et constatent que les réformes dans les programmes d'études, la pédagogie dans la salle de classe et les relations jouent un rôle crucial dans leur réussite. Hook (2010, p. 1) va plus loin et défend l'idée d'une université maorie nationale, en partant du principe que les établissements ordinaires sont perçus par bon nombre de Maories et Maoris comme étant des établissements inhospitaliers, hostiles et souvent hypocrites dans leurs efforts pour favoriser l'intégration culturelle des Maories et Maoris. Le travail important et opportun de Christensen et autres (2012) soutient également cette volonté de mettre l'accent à l'échelle nationale sur la motivation des étudiantes et étudiants maoris. L'ouvrage *Handbook of Research on Student Engagement* (guide de la recherche sur la motivation des étudiantes et étudiants) explore les indicateurs de la motivation des étudiantes et étudiants, le lien avec leur détermination dans leurs études et l'impact de la famille, des camarades et du personnel enseignant sur la motivation à différents niveaux de scolarité et fournit des observations sur l'efficacité des interventions en salle de classe.

Un travail de recherche sur les études de cas en vue de combler les lacunes en matière d'information sur les programmes aidant les élèves maoris à réussir la transition vers le monde du travail ou les études postsecondaires (Boyd et autres, 2006) fournit toutes sortes d'observations sur les principaux aspects faisant l'efficacité des programmes d'orientation dans les études. Cet ouvrage, intitulé *Innovative pathways from school* (innovation dans les parcours à partir de l'école), suit un échantillon d'élèves du deuxième cycle du secondaire dans sept écoles relevant du décile inférieur pendant quatre ans, afin de mettre en évidence les aspects des programmes qui préparent bien les élèves à connaître la réussite après la fin de leurs études secondaires. Les sept principaux aspects cernés dans ces programmes sont les suivants : offre d'un programme d'études pertinent afin de susciter des attitudes positives envers l'école; recours à des pédagogies centrées sur les élèves afin de nouer des relations; accès à des carrières et à des soutiens à la transition; apprentissage par la pratique; rapprochement avec l'environnement tertiaire; occasions d'obtenir des qualifications supplémentaires; et possibilités de développer des compétences de vie. D'autres travaux de recherche, cependant, constatent que bon nombre d'élèves du secondaire en Nouvelle-Zélande ne reçoivent aucun enseignement sur les activités professionnelles et ne participent à aucun programme dans ce domaine (Vaughan et Gardiner, 2007; Education Review Office, 2006). Vaughan (2011) et Vaughan et O'Neil (2010) parlent des implications de ces constats en ce qui concerne le rôle du spécialiste de l'orientation. De récentes initiatives visant à favoriser la persévérance et la réussite des élèves maoris, grâce à un choix plus vaste de parcours pour l'obtention du diplôme, ont ajouté à la discussion des mesures d'incitation financière et des écoles des métiers, des services et des sports. Les élèves du secondaire inscrits aux 21 nouvelles écoles des métiers de la Nouvelle-Zélande restent au sein de leur établissement et obtiennent des crédits en vue de l'obtention du diplôme sans avoir à payer de droits de scolarité. Le programme *Youth Guarantee* (garantie pour les jeunes) offre aux jeunes qui ont décroché et souhaitent suivre des formations gratuites sur les métiers spécialisés ou en technologie des structures de soutien supplémentaires, comme des séances d'orientation, des conseils en planification de carrière, des services de consultation, un soutien sur le plan culturel et des activités parascolaires. Les 16 écoles des services de la Nouvelle Zélande offrent un programme de 12 mois axé sur la formation militaire aux jeunes des niveaux allant de la 11e à la 13e année qui risquent de connaître l'échec scolaire, en les encourageant à relever toute une série de défis motivants dans le domaine de l'apprentissage en

plein air, du conditionnement physique, de l'établissement d'objectifs et des aptitudes pour la vie quotidienne et en leur offrant des cours de base et des cours avancés en leadership, ainsi que des cours de base en anglais et en mathématiques. Les élèves maoris représentent 80 p. 100 des élèves inscrits aux écoles des services et une évaluation récente montre que ces écoles ont un gros impact sur le niveau de motivation des élèves, leur assiduité, leurs résultats scolaires, leur comportement et leur condition physique (Education Review Office, 2011).

10. RÉSUMÉ DES RÉSULTATS DE L'ANALYSE

Cette analyse documentaire a été guidée par sept questions de recherche, présentées au début du rapport. Voici un résumé des principales conclusions de l'analyse pour chacune des six premières questions, ainsi que des indications concernant les lacunes importantes qui existent dans les travaux de recherche. Nous abordons séparément, à la dernière partie du rapport, la septième et dernière question, qui concerne les implications de ces conclusions pour les politiques publiques et la recherche.

1. Comment les résultats obtenus par les jeunes autochtones au Canada dans leurs études et en matière d'emploi se comparent-ils par rapport à ceux des jeunes non autochtones?

L'examen des données disponibles confirme que les jeunes autochtones connaissent des résultats inférieurs sur le plan éducatif et en matière d'emploi à ceux de leurs camarades à presque toutes les étapes de leur parcours.

En ce qui a trait aux désavantages sur le plan éducatif, les jeunes autochtones sont deux fois plus susceptibles que leurs camarades de perdre leur motivation et d'abandonner leurs études secondaires. Leur taux d'obtention du diplôme en tant que cohorte est inférieur de plus de la moitié à la moyenne pancanadienne. Une plus petite proportion de jeunes autochtones s'inscrivent à des programmes d'études postsecondaires, comparativement aux jeunes non autochtones; ceux qui le font sont plus souvent âgés de plus de 25 ans et courent plus de risques d'abandonner ces études que leurs camarades non autochtones. Environ 5 p. 100 des Autochtones ont un grade postsecondaire, comparativement à 18,5 p. 100 pour les non-Autochtones. Il y a parité, cependant, dans le pourcentage de personnes titulaires d'un certificat dans le domaine des métiers spécialisés. L'écart entre Autochtones et non-Autochtones au chapitre de l'éducation en se fondant sur la proportion de jeunes âgés de 15 ans ou plus qui ne terminent pas leurs études secondaires est le plus élevé au Québec, avec 52 p. 100 de la population autochtone n'ayant pas le diplôme d'études secondaires, contre 32 p. 100 pour la population dans son ensemble.

Les chiffres de l'emploi en 2010 montrent que 45 p. 100 des jeunes autochtones âgés de 15 à 24 ans avaient un emploi, contre 55,3 p. 100 pour les jeunes non autochtones du même groupe d'âge. Le taux d'emploi des jeunes des Premières Nations vivant hors réserve était considérablement plus bas, à 36,6 p. 100. Les disparités entre les Autochtones et les non Autochtones au chapitre du taux d'emploi sont constantes que ce soit en milieu urbain ou en milieu éloigné. Le taux d'emploi des Autochtones ayant un grade universitaire était, en 2006, supérieur à celui des non-Autochtones ayant un tel grade, mais l'écart entre les jeunes autochtones et les jeunes non autochtones âgés de 20 à 24 ans qui obtiennent un grade universitaire est de plus en plus grand. En règle générale les jeunes Autochtones dans la population active sont surreprésentés dans les professions peu spécialisées. Les Autochtones sont, dans l'ensemble, sous-représentés dans les emplois hautement qualifiés du secteur privé et du

domaine scientifique et surreprésentés dans les postes de la fonction publique. Leur rémunération est en moyenne de 23 p. 100 inférieure à celle des non-Autochtones au Canada.

2. Quelles sont les aspirations professionnelles des jeunes autochtones et comment se comparent-elles à celles des jeunes non autochtones?

En règle générale, les jeunes canadiens ont de grandes aspirations pour leur carrière et sont conscients de la pertinence des études supérieures dans la réalisation de ces objectifs. Il y a peu de recherches systématiques sur les aspirations des jeunes autochtones.

D'après une étude, 70 p. 100 des élèves autochtones du secondaire aspirent à faire des études postsecondaires, contre 90 p. 100 de leurs camarades non autochtones, mais dans les deux groupes, les aspirations de ceux qui souhaitent faire des études postsecondaires sont assez semblables. Les données limitées fournies par plusieurs autres études semblent indiquer que les adolescentes et adolescents autochtones sont optimistes pour leur avenir et ont de grandes ambitions pour leur carrière, même si cela n'est pas appuyé par leurs connaissances concernant le parcours requis, leurs objectifs actuels dans les études ou la demande du marché. D'après une enquête sur la question, le premier choix de carrière de ces jeunes est de devenir propriétaire d'entreprise. Viennent ensuite, par ordre d'importance, les professions de médecin, d'avocate ou d'avocat, d'enseignantes ou d'enseignant et d'ingénieure ou d'ingénieur. Il y a souvent peu de correspondance entre les aspirations professionnelles de ces jeunes et le niveau d'instruction qu'ils espèrent atteindre, lequel est souvent plus faible que celui requis pour être admis dans la profession désirée.

D'autres travaux de recherche au Canada notent le souhait des jeunes autochtones d'adopter des professions qui leur permettront de servir leur communauté ou d'exprimer et de renforcer leur culture. Ces ambitions professionnelles ont tendance à s'orienter vers la fonction publique (santé, éducation, police, etc.), vers les professions traditionnelles comme le piégeage et l'artisanat. Les données concernant les inscriptions au collège en 2010 indiquent que 28 p. 100 des étudiantes et étudiants autochtones sont dans des programmes professionnels et techniques, et 11 p. 100 dans des programmes d'école de métiers ou de formation en apprentissage.

Les travaux de recherche indiquent que les jeunes autochtones ont souvent un manque de modèles auxquels s'identifier dans la famille pour ce qui est de l'orientation professionnelle, et qu'ils sont moins exposés aux possibilités d'orientation professionnelle que leurs camarades non autochtones. L'accès à de l'information sur tout un éventail de professions, des services de consultation, des programmes permettant d'acquérir une expérience professionnelle et des modèles auxquels s'identifier dans toutes sortes de professions est essentiel pour se tracer un parcours cohérent dans les études et l'orientation professionnelle.

3. Quels sont les obstacles auxquels les jeunes autochtones sont confrontés quand il s'agit de terminer leurs études et de réussir la transition au marché du travail?

Il existe de nombreux travaux de recherche sur les obstacles systémiques qui empêchent les Autochtones de progresser. Comme les désavantages sur le plan de l'éducation sont un facteur important dans l'écart au chapitre de l'emploi et du revenu qui empêche bon nombre d'Autochtones

de participer pleinement à l'activité économique au Canada, bon nombre de travaux de recherche portent précisément sur ce domaine.

Les travaux de recherche indiquent généralement que, pour bon nombre d'apprenantes et d'apprenants autochtones, les problèmes systémiques de pauvreté et les autres obstacles d'ordre socio-économique ont un impact négatif sur le niveau d'instruction. L'héritage du système des pensionnats, les différences dans les normes culturelles et les attentes des familles et la géographie ont également une influence sur la réussite et la persévérance à l'école. Le fait de ne pas disposer de modèles auxquels s'identifier à la maison et le fait que la famille a des attentes peu élevées ou n'est pas en mesure de soutenir l'enfant dans ses études ont un impact négatif sur les buts des élèves dans leurs études. La faiblesse du statut socio-économique et le manque de bien-être personnel peuvent conduire les jeunes à connaître des problèmes de toxicomanie, de santé, de pauvreté, d'emprisonnement, de violences familiales, d'implication dans des gangs, de grossesse adolescente et de suicide. Tous ces problèmes affectent les jeunes autochtones à des taux nettement plus élevés que pour la population dans son ensemble. Dans les régions rurales, nordiques et éloignées, les grandes distances séparant les jeunes des établissements les plus proches contribuent aux problèmes d'assiduité et d'abandon des études et il en va de même pour les familles qui déménagent souvent en ville. Les jeunes qui déménagent d'une réserve dans une région éloignée à la ville pour les études secondaires éprouvent des problèmes d'isolement et de choc culturel.

D'autres obstacles importants sont associés aux conditions dans l'école elle-même. Les plus importants sont les suivants : manque de relations de soutien, programme d'études non pertinent, piètre qualité de l'enseignement et des services de soutien, problèmes d'assiduité et écart grandissant entre les aspirations des élèves autochtones et les attentes du personnel enseignant. Comme bon nombre de populations autochtones et minoritaires à travers le monde, les Autochtones se sentent souvent marginalisés dans le cadre scolaire et tiraillés du fait qu'ils se trouvent dans un milieu ne correspondant pas aux valeurs culturelles auxquelles ils sont attachés. Ces Autochtones disent qu'ils ont de piètres relations avec le personnel enseignant et avec leurs camarades, qu'on ne s'occupe pas d'eux, qu'ils ont l'impression qu'on s'attend à ce qu'ils échouent et que les politiques scolaires et les pratiques pédagogiques sont conçues de façon à garantir leur échec. Non seulement les élèves autochtones rencontrent des enseignantes et des enseignants qui ont des attentes peu élevées à leur égard et ne connaissent que très peu les pédagogies adaptées à leur culture, mais ils sont souvent orientés vers des cours de faible niveau, ce qui limite leurs possibilités par la suite dans leur orientation professionnelle.

Les facteurs de risque corrélés à la faible persévérance dans les études postsecondaires sont, entre autres, les mauvais résultats scolaires, le manque d'intérêt, les difficultés financières, le fait d'être d'origine autochtone, le fait d'être de sexe masculin, l'âge et le fait d'avoir des personnes à charge. Les finances sont souvent mentionnées comme obstacle empêchant les apprenantes et apprenants autochtones d'accéder aux études postsecondaires et de terminer ces études. Comme ces apprenantes et apprenants ont souvent des dépenses d'un niveau plus élevé que les autres étudiantes et étudiants en raison des services de garde d'enfants et des déplacements entre la communauté nordique ou éloignée où ils vivent et leur établissement, le financement dont ils disposent ne correspond pas aux dépenses réellement engagées. Les personnes qui sont obligées de migrer vers un centre urbain pour avoir de meilleures possibilités d'études éprouvent souvent des difficultés à

s'adapter à l'établissement postsecondaire qu'elles fréquentent. Les problèmes familiaux et personnels sont mentionnés comme étant des facteurs importants pour expliquer le faible taux de persévérance dans les études et d'achèvement des études postsecondaires chez les Autochtones. Bon nombre d'entre eux sont des étudiantes et étudiants adultes et ils sont plus susceptibles que leurs homologues non autochtones d'avoir des enfants et d'avoir à assumer de multiples responsabilités tout en poursuivant leurs études postsecondaires. Les étudiantes et étudiants autochtones ont souvent des difficultés dans leurs études et représentent une bonne proportion des personnes inscrites aux cours de mise à niveau. Ils sont plus susceptibles d'abandonner leurs études que leurs camarades non autochtones ou de prendre plus de temps pour achever leur programme.

Les obstacles liés à l'achèvement des études secondaires ou postsecondaires sont largement abordés dans les travaux de recherche, mais il y a peu de travaux sur les obstacles liés spécialement à la transition vers le marché du travail.

4. Que sait-on sur les parcours qu'ils suivent dans le passage des études à l'emploi et sur les structures de soutien qui peuvent améliorer leur réussite?

Les études secondaires des jeunes s'achèvent soit quand ils obtiennent leur diplôme, soit quand ils décrochent avant l'obtention du diplôme. Les décrocheuses et les décrocheurs peuvent se lancer directement sur le marché du travail après l'école, rester au chômage ou prendre un travail de façon temporaire avant d'entreprendre des études ou une formation au postsecondaire, pour réintégrer le marché du travail une fois ces études ou cette formation terminées. Les diplômées et les diplômés peuvent se lancer directement sur le marché du travail ou bien se lancer dans divers types d'études postsecondaires avant de se lancer dans le monde du travail. Pour les uns comme pour les autres, ces parcours peuvent être directs ou indirects. La durée de la transition entre les études et le monde du travail dépend de nombreux facteurs, mais elle a tendance à s'allonger.

Pour les Autochtones qui choisissent de ne pas poursuivre leurs études, le désir d'avoir un emploi semble être un facteur important; pour bon nombre d'entre eux, c'est un impératif économique. Les jeunes autochtones ayant un emploi sont plus susceptibles que les jeunes non autochtones ayant un emploi d'être entrés sur le marché du travail après avoir décroché, en tant que bénéficiaires d'une « seconde chance » (c'est-à-dire en tant que décrocheuses et décrocheurs qui sont retournés à l'école) ou en tant que personnes uniquement titulaires d'un diplôme d'études secondaires.

Même si les jeunes autochtones rencontrent de nombreux obstacles les empêchant de terminer leurs études secondaires, il est possible pour les écoles d'éliminer ou de réduire bon nombre de ces obstacles grâce à des interventions ciblées et à des mesures plus globales visant à faire évoluer la culture de l'école. Les pratiques favorisant les liens avec l'école, les mesures ciblant les problèmes d'assiduité et de motivation, les stratégies donnant la priorité à un enseignement de qualité et pertinent sur le plan culturel, le renforcement de la souplesse dans les études et l'offre de services de soutien élargis ont tous des effets positifs sur la persévérance et la réussite des jeunes autochtones. Les éléments qui renforcent leur sentiment d'inclusion à la communauté scolaire comprennent notamment une présence visible des Autochtones dans l'établissement, des programmes d'études pertinents sur le plan culturel, des occasions d'exprimer et de préserver leur identité culturelle, des interactions positives et des possibilités d'exercer un leadership. Les programmes de mentorat

et d'accompagnement par des Aînées et des Aînés peuvent aussi avoir un impact bénéfique pour renforcer leur estime de soi, leur sentiment de faire partie de la communauté scolaire et leur capacité de se concentrer sur leurs objectifs en matière d'éducation et de carrière.

Les élèves du secondaire en difficulté, les décrocheuses et les décrocheurs, les adultes sans emploi, les étudiantes et étudiants adultes et les Autochtones des communautés éloignées et isolées sont les plus vulnérables pour ce qui est de la réussite des transitions. Ces groupes en particulier pourront profiter d'interventions globales adaptées à leurs besoins, offrant de multiples options pour l'apprentissage, pertinentes par rapport à leurs objectifs professionnels, fixant des attentes élevées avec des structures de soutien personnalisées et proposant des horaires et des cadres flexibles. Le mentorat, l'encadrement scolaire et l'aide financière, ainsi que les conseils sur l'orientation et la préparation aux études collégiales, sont des stratégies d'intervention qui ont fait leurs preuves et celles qui ont le plus grand impact quand elles sont mises en œuvre de façon collective.

Les travaux de recherche sur les programmes du postsecondaire indiquent que les programmes pertinents et sensibles aux différences culturelles qui comprennent des services de soutien essentiels (services de garde d'enfants, aide au logement et aide financière, etc.) et les programmes qui sont offerts localement obtiennent de meilleurs taux de réussite pour ce qui est de l'achèvement des études et de l'obtention d'un emploi. Les programmes sur campus conçus en vue d'aider les étudiantes et étudiants autochtones sont les centres pour étudiantes et étudiants autochtones, les services d'Aînées et d'Aînés, les programmes de mentorat et de tutorat, l'intégration d'éléments culturels dans le contenu des cours, les services de conseil et les services d'emploi. Les travaux de recherche confirment également que les programmes de formation et d'emploi dans lesquels la communauté autochtone est un partenaire important ont un taux de réussite plus élevé, et que les modèles de formation à distance qui réduisent le temps à passer sur le campus pour les étudiantes et étudiants des communautés rurales et nordiques renforcent les possibilités d'accès et de réussite dans la participation aux études postsecondaires pour ces étudiantes et étudiants.

Il y a très peu de travaux de recherche sur l'influence que les niveaux et les domaines d'études des programmes peuvent avoir sur le taux d'achèvement des études postsecondaires des étudiantes et étudiants autochtones, même si les programmes propres aux Autochtones semblent avoir des taux d'achèvement plus élevés

5. Dans quelle mesure les jeunes autochtones réussissent-ils à s'intégrer au marché du travail et quelle est leur expérience en matière d'emploi?

Il existe de nombreux travaux de recherche au Canada sur les résultats obtenus par les Autochtones en matière d'emploi et sur les variables comme l'âge et l'emplacement géographique et leur influence sur ces résultats. Cependant, en dehors des nombreuses études qui font un lien entre l'augmentation du niveau d'instruction des Autochtones et l'augmentation de leur taux d'emploi, peu de travaux de recherche définissent explicitement les facteurs qui déterminent la réussite de leur intégration au marché du travail. De même, il y a peu de recherches sur les expériences qu'ils vivent dans leurs emplois.

À l'exception des jeunes qui abandonnent l'école, les jeunes autochtones sont généralement plus âgés que leurs camarades non autochtones lorsqu'ils se lancent sur le marché du travail, parce que la phase de transition prend plus de temps.

Seulement 42 p. 100 des Autochtones ont un emploi correspondant à leurs compétences et à leur formation. L'incompatibilité entre le programme postsecondaire choisi et la carrière souhaitée et la disponibilité d'emplois dans la profession choisie sont des difficultés évidentes, qui sont aggravées par la tendance culturelle des Autochtones à retourner dans leur communauté d'origine pour y travailler. La réussite de l'intégration au marché du travail dans ces communautés est souvent compromise du fait que, en moyenne, il y a moins d'emplois disponibles dans ces régions.

En règle générale, comparativement aux non-Autochtones de la même classe d'âge, les jeunes autochtones sont surreprésentés dans les emplois peu qualifiés et sous-représentés dans les emplois hautement qualifiés et les professions du secteur scientifique. Ils sont activement recrutés par les employeurs du secteur des ressources primaires, de la construction lourde et par diverses industries des métiers spécialisés. Il y a beaucoup de possibilités d'emploi en éducation et dans les services financiers, qui cherchent à renforcer leur contingent de travailleurs et de travailleuses autochtones. Un nombre croissant de jeunes autochtones se lancent sur le marché du travail dans le cadre d'une expérience de travail, d'une formation en apprentissage, d'un stage ou d'un programme d'emploi d'été. Ces stratégies de recrutement des employeurs permettent d'offrir une situation où les pressions sont faibles pour la formation ou l'initiation aux responsabilités du poste, aux attentes et à la culture de l'entreprise et où les deux parties ont l'occasion d'évaluer dans quelle mesure la situation leur convient. Ces programmes offrent souvent un traitement et une bourse pendant la période de formation et peuvent déboucher sur des emplois à temps plein.

Les recherches indiquent que le racisme est un obstacle à la recherche d'emploi et à la satisfaction dans le milieu de travail. Les travailleuses et travailleurs autochtones sont souvent confrontés à des pratiques d'emploi discriminatoires, à des disparités salariales et à une impression de manque de respect pour les Autochtones et leur culture. Ils disposent de peu de modèles et de mentors pour les aider dans leur carrière. Certains employeurs (en particulier les entreprises et les organismes de grande taille) ont élaboré des stratégies et des politiques pour le recrutement d'Autochtones et leur perfectionnement et la mise en place d'une culture d'entreprise sensible aux différences culturelles, mais ils représentent une minorité. Peu de données quantitatives existent cependant sur l'impact du racisme sur la transition vers le marché du travail et dans le milieu de travail.

6. Quelles leçons peut-on tirer de l'étude des travaux de recherche internationaux sur ces questions?

Malgré les différences de contexte, les travaux de recherche sur les transitions au Canada, en Australie, en Nouvelle-Zélande et aux États-Unis présentent de nombreux thèmes communs. C'est dans l'ensemble pour le secondaire que le corpus de recherches est le plus solide; il est modérément solide pour le postsecondaire et plutôt limité en ce qui concerne les expériences d'emploi des jeunes autochtones.

Bon nombre des éléments décrits par Bell et O'Reilly dans leur synthèse sur les programmes de transition qui connaissent la réussite au Canada se trouvent également dans les travaux de recherche internationaux : participation des principales parties intéressées, intégration de l'orientation dans le programme d'études de base, lien entre les études théoriques et l'apprentissage professionnel, perfectionnement professionnel des éducatrices et des éducateurs, renforcement des liens entre la formation professionnelle et l'école, programmes communautaires et engagement et leadership de tous les paliers de gouvernement. La nécessité d'offrir des parcours parallèles et flexibles pour la réussite est soulevée dans les travaux de recherche, lesquels fournissent tous bon nombre d'exemples de programmes novateurs et efficaces, y compris des exemples concernant le Canada.

De même, les travaux de recherche confirment l'importance de faire correspondre les programmes de transition à la culture des Autochtones, en renforçant leur sentiment d'appartenance, qui joue un rôle crucial dans leur motivation et leur persévérance. Il est également convenu que la pertinence culturelle ne consiste pas seulement à s'assurer que le programme d'études contient des éléments correspondant au savoir et à la culture autochtone. Tout le monde est d'accord pour reconnaître qu'il faut renforcer le savoir-faire du personnel enseignant dans le domaine des pédagogies adaptées à la culture des apprenantes et apprenants. Ce sont les recherches en Nouvelle-Zélande et en Australie qui quantifient le mieux ce besoin, et la Nouvelle-Zélande, avec son initiative nationale de perfectionnement professionnel, a pris les mesures les plus importantes dans ce domaine.

Les travaux de recherche au Canada et en Australie sont tout particulièrement solides dans l'étude des obstacles liés à l'emplacement géographique. Les travaux de recherche australiens mettent en relief le potentiel des partenariats communautaires pour créer des initiatives locales d'emploi économiquement viables, durables et pertinentes sur le plan culturel pour les jeunes autochtones des régions éloignées. Ils mettent l'accent sur le fait qu'il est impératif de lier les études et la formation des Autochtones aux aspirations et au développement des communautés, ainsi qu'au savoir autochtone, qui doit constituer un élément central du contenu des programmes et de la conception des méthodes pédagogiques.

Le renforcement des aspirations des jeunes autochtones dans leurs études et leur orientation professionnelle est également un thème récurrent. Dans ce processus, l'importance des programmes de mentorat et des modèles positifs ainsi que le soutien financier pour la participation aux études secondaires sont des thèmes souvent abordés, mais la mise en œuvre de telles structures varie grandement. Les travaux de recherche américains soulignent les programmes servant à développer les aspirations à l'égard des études collégiales et universitaires des jeunes autochtones d'Amérique et à les préparer à connaître la réussite dans l'aspect théorique au postsecondaire et présentent des données solides sur l'évaluation des programmes. Les travaux de recherche australiens mettent l'accent sur la nécessité d'offrir un enseignement et des services plus intensifs en matière de planification de l'orientation à l'ensemble des élèves dans le cadre des activités de base de l'école et des établissements d'enseignement postsecondaire. Un sous-ensemble de ces travaux de recherche définit l'ensemble de compétences que les jeunes doivent acquérir pour être capables de gérer leurs transitions dans les études et dans la carrière professionnelle sur une longue période et aborde les éléments de contenu et les mécanismes d'exécution appropriés sur le plan culturel, les pratiques exemplaires pour les conseillères et les conseillers d'orientation dans les écoles et les fournisseurs de services externes et la nécessité de recueillir des données dans ce domaine.

11. CONCLUSION

Dans cette dernière partie du rapport, nous répondons à la dernière question posée au départ, à savoir : quelles sont les implications des résultats de cette analyse documentaire pour les politiques et la recherche au Canada?

11.1 IMPLICATIONS POUR LES POLITIQUES

Les résultats de cette analyse documentaire mettent en évidence plusieurs considérations importantes pour les responsables de l'élaboration des politiques au Canada. Au niveau le plus fondamental, ces résultats confirment les points suivants :

- Il n'y a pas suffisamment de jeunes autochtones au Canada qui réalisent leur plein potentiel.
- Le problème n'est pas nouveau, mais il persiste et il est de plus en plus urgent en raison des tendances démographiques.
- Il n'existe pas de solution simple, en raison de la complexité du problème, des grandes différences d'une région à l'autre et du nombre de paliers de gouvernement concernés.
- Il existe des stratégies novatrices et des politiques constructives que nous devrions emprunter/ adapter/ajuster à l'échelle du Canada.

L'amélioration des structures de soutien pour les jeunes autochtones lors de la transition des études au monde du travail et la création de parcours parallèles viables pour ceux qui ne réussissent pas sont impératives à la fois du point de vue économique et social. Les solutions feront intervenir tous les secteurs de la société canadienne, y compris les peuples autochtones.

L'adoption de mesures dans les domaines stratégiques suivants fournira d'importantes nouvelles pistes pour susciter des améliorations dans les résultats obtenus par les jeunes autochtones du Canada au chapitre des études et de l'emploi.

1. Offre systématique de programmes d'orientation de qualité

Bon nombre de jeunes autochtones ignorent les exigences de formation des emplois auxquels ils aspirent, ne sont pas bien préparés aux parcours d'études postsecondaires dans leur choix de cours, les crédits obtenus et leurs compétences d'étude et sont désavantagés par le manque de modèles auxquels ils puissent s'identifier et qui puissent les aider à se préparer au milieu des études postsecondaires. Les services de consultation et d'orientation jouent un rôle crucial pour pousser les jeunes à persévérer à l'école, les informer sur les choix qui s'offrent à eux et leur fournir les recommandations dont ils ont besoin sur les cours à choisir et les parcours qui leur permettront de réaliser leurs objectifs professionnels. Pour que le programme d'études soit de bonne qualité, il faut qu'il offre des options d'observation au poste de travail et d'expérience de travail, des mentors, des tutrices et tuteurs, des activités de développement des techniques d'étude et des services

d'orientation pour le postsecondaire, et qu'il enseigne les techniques de recherche en ligne, les compétences pour l'emploi et les stratégies pour la vie quotidienne et le travail. Pour être de bonne qualité, il faut que les services d'orientation combrent les lacunes dans l'information dont disposent les jeunes, lacunes qui les empêchent de se lancer dans des études supérieures.

La durée toujours plus longue de la transition des études au monde du travail et la complexité des parcours disponibles confirment l'argument qui veut que les politiques prévoient des programmes et des services d'orientation universels et de grande qualité dès la 7^e année et jusqu'au postsecondaire. Ceci a des implications sur le plan du coût, pour la dotation en personnel, le perfectionnement professionnel, les ressources pédagogiques et l'administration. Les écoles secondaires de la Nouvelle-Galles du Sud, par exemple, sont dotées de conseillères et de conseillers d'orientation, d'une conseillère ou d'un conseiller spécialiste des transitions et d'une conseillère ou d'un conseiller en matière d'emploi (appuyé par les entreprises), qui offrent une panoplie complète de services et d'activités d'orientation. Il faudrait également envisager les programmes offerts par des fournisseurs externes comme AVID et JAG, qui se spécialisent dans les services d'orientation professionnelle et garantissent leurs résultats.

2. Orientation et préparation aux études postsecondaires

Bon nombre de jeunes défavorisés connaissent un manque de modèles familiaux les encourageant à envisager de faire des études universitaires. Le fait de découvrir les possibilités d'études supérieures peut changer la trajectoire de vie. Ceci peut se faire à l'aide de plusieurs mécanismes dont le coût est faible et l'impact important :

- partenariats innovants entre les universités et les districts scolaires pour faire venir les jeunes élèves sur le campus et leur faire découvrir des activités scientifiques, environnementales et autres, ainsi que les domaines d'étude qui les intéressent et les carrières potentielles dans ces domaines (programme Eco-Kids de l'Université de Winnipeg, Career Trek);
- programmes pluriannuels de mentorat mettant les élèves du secondaire en relation avec des mentors et des tutrices ou tuteurs du postsecondaire qui les encouragent à rester à l'école et à poursuivre leurs études et qui les font venir sur le campus pour suivre des cours d'enrichissement pendant la semaine de relâche (AIME, Aspiration Initiative);
- stratégies d'établissement d'attentes en matière d'études collégiales grâce à des séances de tutorat formelles et informelles pour enseigner des techniques d'étude, des compétences en écriture, des compétences en leadership et des aptitudes au travail d'équipe; découverte du campus, modèles auxquels les jeunes peuvent s'identifier, séances de motivation, démarches pour soumettre une demande; mentors (AVID, Wayfinders);
- cours de 12^e année sur les campus des universités et des collèges dans le cadre d'arrangements offrant des crédits doubles (Aboriginal TRU Start, Early College High School Initiative);

- programmes de bourses incitatives (pour les jeunes élèves qui répondent à des critères concernant leurs notes, leur assiduité et leurs activités) pour contribuer à susciter des attentes en matière d'études postsecondaires; ces fonds peuvent être gardés dans un compte en fiducie, qui servira à couvrir les droits de scolarité à l'université (*Opportunity Fund* de l'Université de Winnipeg; Wayfinders; Passeport pour ma réussite Canada).

3. Établissement et soutien de programmes de mentors et de modèles

Les mentors et les personnes qui encadrent les jeunes pour les aider à réussir favorisent la persévérance de ces jeunes en renforçant leur motivation, leur assiduité, leur assurance, les aptitudes à la vie quotidienne, leur capacité de prendre des décisions saines et leur capacité de faire face aux difficultés. Ils peuvent jouer un rôle important pour ce qui est d'encourager les jeunes autochtones à faire des études supérieures et de faciliter la transition pour les jeunes qui quittent le domicile familial pour faire des études postsecondaires. Les modèles autochtones auxquels les jeunes peuvent s'identifier sont tout particulièrement importants, parce qu'ils donnent une image positive de leur culture, les encouragent à avoir plus d'ambition dans la vie et contribuent à réduire les problèmes de racisme. Les gouvernements peuvent jouer un rôle de catalyseur pour les programmes de mentorat, en définissant des lignes directrices stratégiques et en fournissant des subventions pour la formation et l'embauche de mentors chargés de travailler auprès des jeunes autochtones. La promotion d'un programme d'ambassadrices et ambassadeurs autochtones pourrait être faite au moyen des organisations sportives, des entreprises et des organismes de la société civile.

4. Renforcement du soutien financier et des infrastructures pour les étudiantes et étudiants autochtones au postsecondaire

L'élimination des obstacles financiers qui empêchent les jeunes autochtones de faire des études postsecondaires renforcera leur participation aux études supérieures. Un système pourrait être mis en place semblable au programme Youth Guarantee de la Nouvelle-Zélande, qui a offert, en 2012-2013, 7500 places gratuites en éducation tertiaire pour des étudiantes et étudiants (maoris et pasifikas) faisant l'objet d'un traitement prioritaire. Il faudrait subventionner non seulement les droits de scolarité, mais également toutes les dépenses associées aux études postsecondaires : droits de scolarité, logement, déplacements, frais de subsistance, garde d'enfants, tutorat et mentorat. En plus de l'aide financière directe aux étudiantes et aux étudiants, il faudra investir dans les infrastructures des campus afin de s'assurer qu'ils disposent de services de garde d'enfants, de centres pour les étudiantes et étudiants autochtones et d'autres services de soutien cruciaux.

5. Amélioration des liens entre le secondaire et le postsecondaire

Il faudrait encourager les établissements postsecondaires à mettre sur pied des partenariats novateurs avec les écoles secondaires de leur région afin de renforcer les possibilités pour les jeunes autochtones. Des initiatives comme les programmes offerts sur des campus divisés, les arrangements de crédits doubles, les programmes de formation sur les métiers ou en apprentissage, les programmes de rattrapage, les programmes de mentorat, le tutorat, les programmes d'éducation pendant l'été qui fournissent des emplois d'été aux étudiantes et aux étudiants universitaires et des cours d'enrichissement pour les jeunes élèves, les salons de l'emploi, les salons culturels, les formations en

leadership et les cours sur la langue et la culture des Autochtones, offrent aux apprenantes et aux apprenants autochtones l'occasion de découvrir les possibilités d'études postsecondaires alors qu'ils sont encore dans leur école au secondaire.

6. Création d'emplois dans les communautés autochtones

Les possibilités d'emploi dans les communautés et les réserves autochtones de petite taille sont limitées et pourtant, les jeunes autochtones qui font des études ont souvent tendance à y retourner pour travailler. Les jeunes de ces communautés sont obligés de partir loin de chez eux pour faire des études postsecondaires. En s'inspirant d'initiatives australiennes, des efforts pourraient être déployés, en partenariat avec les chefs autochtones de ces communautés, pour établir des programmes culturels basés dans les terres des Autochtones qui offriraient aux étudiantes et aux étudiants des cours donnant droit à des crédits liés à leur région ainsi que des activités de développement économique durable et d'emploi pour la communauté, tout en préservant le patrimoine autochtone.

7. Renforcement du rôle du secteur privé

Il faut concevoir les politiques de façon à inciter les employeurs et les chefs d'entreprise à redoubler d'efforts en vue d'offrir aux jeunes autochtones des parcours les mettant en relation avec des emplois hautement qualifiés. Il faut que les employeurs offrent des possibilités d'expérience de travail, de stage ou d'éducation coopérative et d'autres possibilités d'emploi et de formation aux jeunes autochtones afin de favoriser leur intégration au marché du travail. Ils doivent mettre au point des politiques favorisant l'intégration dans l'entreprise, acquérir un savoir-faire dans la formation d'une main-d'œuvre autochtone et mettre en place un programme de mentors autochtones dans l'entreprise. En outre, le secteur privé peut établir des partenariats avec les écoles et les collèges pour développer des programmes locaux de formation sur les métiers et des stages pour les jeunes autochtones qui leur permettront d'obtenir des crédits en vue de l'obtention du diplôme. Le secteur privé a également un rôle à jouer, en collaboration avec les organismes autochtones, les universités et les écoles, dans l'organisation de voyages d'échange, d'activités sportives et culturelles, de possibilités de développement du leadership et des services à la communauté et d'autres expériences permettant aux jeunes autochtones d'élargir leurs horizons et de renforcer leur développement et leur capacité de devenir des chefs de file sur le marché du travail et dans la communauté.

8. Amélioration de la collecte de données

Il est urgent que les responsables de l'élaboration des politiques au Canada s'attaquent aux problèmes relatifs à la collecte de données sur les Autochtones. En l'absence de procédure systématique de collecte de données, il est impossible de mesurer avec exactitude les résultats obtenus par les jeunes autochtones au chapitre de l'éducation et de l'emploi. Pour déterminer l'efficacité d'interventions ou de programmes particuliers, il faut des capacités de suivi plus précises portant sur un ensemble élargi d'indicateurs communs pouvant être utilisés dans les différentes instances, les différentes communautés et les secteurs de l'éducation et de l'emploi. La collecte de telles données exige un système très efficace d'identification pour les apprenantes et apprenants autochtones, ce qui reste à établir.

Une fois que des systèmes de données robustes auront été mis en place, il sera impératif d'affecter des ressources au développement des capacités de collecte, d'analyse et de diffusion en continu des données à tous les niveaux du système. L'acquisition d'un tel savoir-faire permettra à toutes les parties intéressées de dresser des profils exacts des progrès réalisés, de mettre en évidence les tendances récurrentes et les obstacles persistants qui empêchent les jeunes autochtones de réussir les transitions et de mettre au point des programmes précis en vue de régler ces problèmes.

11.2 SUGGESTIONS POUR LA RECHERCHE À VENIR

À la lumière de l'étude des travaux de recherche et du résumé des principaux résultats de l'analyse, nous avons repéré cinq questions possibles pour des recherches plus poussées.

1. Examen de points de vue non rapportés dans les travaux de recherche

Étant donné que la méthodologie du projet consistait en un examen des travaux de recherche, les conclusions de ce rapport sont limitées par le manque de travaux de recherche primaire. La réalisation d'enquêtes systématiques et d'entrevues avec les employeurs, les responsables des politiques et des programmes, les formatrices et formateurs et les jeunes autochtones permettrait d'orienter et d'améliorer de façon importante l'analyse documentaire.

Sujet de recherche n° 1 – Réaliser une analyse qualitative sur les problèmes associés aux transitions, afin de répondre aux questions suivantes :

- a. Quel est le point de vue des Autochtones (et de façon plus spécifique, des chefs des communautés, des agentes et agents d'éducation, des agentes et agents de développement économique et des personnes récemment diplômées) sur les obstacles à la transition études-travail et sur les facteurs pouvant favoriser sa réussite?
- b. Quel est le point de vue des employeurs sur les obstacles à la transition études-travail des Autochtones et sur les facteurs pouvant favoriser sa réussite?
- c. Quel est le point de vue des responsables des politiques et des programmes au sein des bureaux et des ministères gouvernementaux, ainsi que des organismes tiers responsables de la mise en œuvre des programmes, sur les obstacles à la transition études-travail des Autochtones et sur les facteurs pouvant favoriser sa réussite?

2. Études longitudinales sur les diplômées et diplômés

La faible fréquence des enquêtes de suivi approfondi des tendances en matière d'éducation au sein de la population autochtone fait qu'il est difficile d'effectuer des analyses plus actuelles de la situation (Sharpe et autres, 2009). L'Enquête nationale auprès des diplômés de 1997 constitue une riche source de renseignements sur les expériences des diplômées et diplômés des Autochtones, qu'elle compare à celles des non-Autochtones. Des études semblables ont également été réalisées dans certaines provinces, dont la Colombie Britannique. En outre, la plupart des provinces effectuent des enquêtes annuelles sur les diplômées et les diplômés de leur système de collèges communautaires. Il pourrait

donc être possible d'élaborer un vaste programme de recherches intégrées pancanadiennes pour analyser les données recueillies par les provinces et par l'Enquête nationale auprès des diplômés, qui se poursuit. Ce programme aurait pour mandat particulier de fournir des rapports détaillés sur les progrès réalisés par les diplômées et diplômés autochtones par rapport à ceux réalisés par les diplômées et diplômés non autochtones. Une enquête auprès de personnes ayant abandonné leurs études postsecondaires pourrait aussi être réalisée, conjointement avec l'Enquête nationale auprès des diplômés, afin de déterminer pourquoi elles abandonnent leurs études et si d'importants écarts se manifestent au fil du temps entre les deux groupes. Il faudrait également que les enquêtes examinent dans quelle mesure les programmes d'aide financière sont adéquats. Par ailleurs, il faudrait faire des recherches pour savoir pourquoi les femmes autochtones semblent mieux réussir au niveau universitaire que les hommes autochtones.

Sujet de recherche n° 2 – Élaborer une étude intégrée à long terme des enquêtes périodiques effectuées auprès des diplômées et des diplômés, afin de suivre les changements dans leurs résultats et les écarts entre les résultats des Autochtones et des non-Autochtones et d'en rendre compte.

3. Étude et évaluation des programmes

Nous avons noté qu'il existe de nombreux programmes et services pour aider les personnes à faire la transition des études au marché du travail. Certains sont offerts par des établissements d'enseignement, d'autres par le gouvernement, d'autres encore par les collectivités et enfin certains par des organismes sectoriels. Cependant, aucune analyse approfondie ne semble avoir été réalisée pour mettre en évidence les programmes et services les plus efficaces et ce qui explique leur succès. Les travaux de recherche indiquent bel et bien les caractéristiques des approches qui s'avèrent efficaces pour soutenir les transitions. Toutefois, une étude détaillée des programmes prometteurs et un résumé des pratiques exemplaires permettraient de constituer une base de connaissances importante.

Sujet de recherche n° 3 – Réaliser un examen exhaustif des programmes et des services conçus pour aider les Autochtones dans leur transition études-travail et rendre compte des meilleures pratiques et des meilleurs modèles qu'on pourrait suivre et adapter ailleurs.

4. Mesures de soutien des aspirations professionnelles et de la planification de carrière

Relativement peu d'informations fiables à grande échelle existent dans les travaux de recherche sur les aspirations professionnelles des jeunes autochtones et sur leur potentiel. Il serait également utile de mieux comprendre les aspirations professionnelles des différents sous-groupes et des différentes classes d'âge chez jeunes autochtones. La réalisation d'une étude sur les aspirations professionnelles des jeunes autochtones – pour déterminer ce qu'ils souhaitent et d'où ils tirent leur inspiration et aussi leur connaissance des possibilités et de la gamme de ressources d'information et de planification qui leur sont offertes – aiderait grandement les éducatrices et éducateurs, les conseillères et conseillers et les employeurs à leur fournir des renseignements, des conseils et des services. En outre, il est urgent d'offrir à tous les jeunes autochtones des programmes plus systématiques et plus adaptés à leur culture en orientation et en planification et d'offrir de tels services sur une plus longue période (comprenant les niveaux du postsecondaire). L'étude des composantes des programmes de grande

qualité, de leur portée et de leur organisation en séquence, des structures de soutien qui leur sont associées et des pratiques exemplaires en la matière permettrait d'établir des lignes directrices et des normes utiles pour renforcer les programmes au Canada.

Sujet de recherche n° 4 – Entreprendre une étude des modèles de programmes et de services d'orientation de grande qualité pour les jeunes autochtones afin de déterminer leurs composantes essentielles, leur portée et leur organisation en séquence, les structures de soutien qui leur sont associées et les pratiques exemplaires dans le domaine des services d'orientation professionnelle. Il faudrait que cette étude s'appuie en partie sur les publications récentes en Australie et en Nouvelle-Zélande dans le secteur et qu'elle mette à contribution les parties intéressées pertinentes, dans l'optique de mettre au point des recommandations susceptibles de rencontrer un grand appui sur le terrain.

5. Recruter et fidéliser les employées et employés autochtones

Certaines des études recensées parlent des stratégies utilisées par certains employeurs pour attirer et fidéliser les employées et employés autochtones, mais il reste des questions sur les approches qui sont véritablement efficaces. Les travaux de recherche font également mention du taux plus faible de fidélisation des employées et employés autochtones, mais offrent peu de données concrètes pour étayer ce point. Il serait utile d'avoir une meilleure compréhension de ces questions, tant du point de vue des employeurs que de celui des employées et des employés, afin de concevoir des stratégies en ressources humaines permettant d'améliorer la réussite en matière d'emploi des travailleuses et des travailleurs autochtones.

Sujet de recherche n° 5 – Explorer les stratégies utilisées pour attirer et fidéliser les employées et employés autochtones :

- a. Quelles sont les stratégies d'embauche les plus efficaces? Y a-t-il des secteurs particuliers qui ont plus de succès dans le recrutement d'Autochtones ou qui ont besoin d'aide à cet égard?
- b. Quels sont les besoins particuliers des employées et employés autochtones qui, s'ils étaient comblés, amélioreraient leur fidélité à un employeur ou, de façon générale, leur participation au marché du travail?
- c. Que doivent savoir les employeurs sur les problèmes liés à la fidélisation des employées et employés autochtones et quelles sont les ressources dont ils ont besoin pour les fidéliser?
- d. Quelles sont les perceptions et les croyances que les employeurs entretiennent sur les Autochtones qui postulent un emploi? Dans quelle mesure ces perceptions et croyances reflètent-elles des préjugés?

ANNEXE

EXEMPLES DE PROGRAMMES D'AIDE AUX JEUNES EN TRANSITION

Cette annexe fournit un aperçu des programmes de transition apparaissant à la figure 5.2 (p. 37). Elle ne constitue pas une liste exhaustive des programmes disponibles, mais vise plutôt à illustrer la variété des modèles qui existent et l'éventail des services qui peuvent être mis en place pour aider les jeunes autochtones en transition.

Collegiate Model School : Winnipeg, Manitoba

Le programme Collegiate Model School (école modèle collégiale) est un projet pilote de l'Université de Winnipeg conçu en vue d'offrir des services aux jeunes à risque qui manifestent un certain potentiel, mais ont décroché ou ont été rejetés par le système éducatif conventionnel. Le programme recrute 30 élèves de la 9e à la 12e année à partir de recommandations des écoles du centre-ville et d'organismes communautaires. La majorité de ces élèves sont de jeunes autochtones qui ne vivent plus à la maison et qui ont besoin d'un milieu sûr pour effectuer leur apprentissage tout en gérant des problèmes de pauvreté, de grossesse, de toxicomanie, d'absentéisme chronique, de perturbations affectives et de manque d'estime de soi. Chaque jeune fait l'objet d'une évaluation et suit un plan d'apprentissage individualisé dans lequel ses buts personnels, les obstacles auxquels il est confronté et des solutions sont établis. Ce programme est donné au dernier étage du Collegiate, qui est une école privée stricte sur le plan scolaire et offrant un programme enrichi d'activités artistiques et sportives. Les élèves de programme suivent leurs cours de la 10e à la 12e année au Collegiate et participent pleinement aux activités internes, tandis que les élèves de 9e année suivent un enseignement de base dispensé par les trois membres du personnel du programme. Les élèves obtiennent également des crédits en vue de l'obtention du diplôme d'études secondaires dans le cadre de cours de conduite, de secourisme, de réanimation cardio-respiratoire et de garde d'enfants, ainsi que des activités de services à la communauté. Ils suivent des formations et obtiennent des emplois d'été par l'intermédiaire de l'Université de Winnipeg, à titre de monitrices et moniteurs de camp. Les élèves reçoivent une aide pour des questions comme les demandes de numéro d'assurance sociale, de permis de conduire, de carte de statut d'Autochtone et d'acte de naissance, les frais de subsistance, les cours de préparation à l'accouchement, la nutrition, la constitution d'un curriculum vitæ et la recherche de possibilités d'emploi. Les élèves du programme obtiennent des « crédits de droits de scolarité » qui leur serviront à couvrir le coût de leurs études postsecondaires dans le cadre de l'University of Winnipeg Opportunity Fund (fonds de possibilités de l'Université de Winnipeg), qui récompense les élèves pour chaque année d'école achevée et pour leur participation aux activités parascolaires dans la communauté. Depuis la mise en œuvre du programme en 2008, 15 élèves ont obtenu leur diplôme d'études secondaires.

Pour de plus amples renseignements : <http://www.uwinnipeg.ca/index/news-quick-facts-model-school>

Centre d'apprentissage individuel : Whitehorse, Yukon

Le Centre d'apprentissage individuel) offre un milieu sûr, souple et favorable où les jeunes âgés de 15 à 21 ans qui ont abandonné l'école peuvent se relancer dans leurs études pour terminer le secondaire. Depuis son ouverture en 2005, les effectifs ont grandi pour atteindre un total de 201 élèves, dont 106 sont des élèves des Premières Nations. Le centre est conçu en vue d'offrir des services aux jeunes démotivés de Whitehorse : élèves qui ont décroché, élèves qui ont régulièrement des résultats insuffisants, élèves qui ont des problèmes

chroniques d'absentéisme et élèves dont les problèmes sociaux, affectifs et économiques ont un impact sur leur apprentissage. Pour chaque élève qui s'inscrit au centre, la priorité du personnel est de mettre en place une relation d'acceptation, de compréhension et de soutien. Le centre offre une variété de programmes débouchant sur le diplôme d'études secondaires ou l'équivalent, avec un programme modulaire que l'élève peut suivre à son propre rythme, des options de formation à distance et des horaires souples et prolongés. Le programme d'études incorpore des expériences d'apprentissage actif, la culture et la langue des Autochtones et l'exploration des débouchés professionnels dans le cadre d'activités d'éducation artistique, d'éducation physique, de services communautaires, de travail sur les textiles, de gravure de guitares et de travail du bois. Des expériences de travail, des programmes d'initiation au travail et des stages professionnels sont intégrés dans le plan éducatif de l'élève. Le programme d'études est enrichi par l'intégration du soutien des Aînés et des Aînés des Premières Nations, de la langue tutchone du sud et d'éléments de la culture des Premières Nations dans les cours d'anglais et de communication. Le personnel du centre comprend un chef d'équipe, deux enseignantes ou enseignants à temps plein et 1,5 tuteur ou tutrice en équivalent temps plein pour le rattrapage scolaire, ainsi qu'une conseillère ou un conseiller sur le programme d'études pour les Premières Nations, qui offre aux élèves l'occasion d'explorer des éléments de contenu relatifs aux Premières Nations dans le cadre de leur scolarité de base. Depuis l'ouverture du centre en 2005, 132 élèves ont terminé leur programme en répondant aux exigences en vue de l'obtention du diplôme; sur ce total, 69 étaient des élèves des Premières Nations.

Pour de plus amples renseignements : Whitehorse School Div. #1 (2011). Individual Learning Centre School Growth Plan 2011-2012..

Youth Opportunity Grants Program : États-Unis

Le programme Youth Opportunity Grants Program – YO (programme de subventions des possibilités pour les jeunes) qui a été en place de 2000 à 2005 a été un des plus gros investissements américains dans des projets communautaires en vue de surmonter les obstacles entre la scolarité et le monde du travail pour les jeunes des quartiers défavorisés. Pendant la durée du programme, il y a eu des projets dans 36 communautés fortement touchées par la pauvreté, qui ont représenté un effectif total de plus de 90 000 jeunes à risque âgés de 14 à 21 ans, dont 48 p. 100 étaient des jeunes qui avaient décroché. Des participantes et participants au programme, 15 p. 100 (soit 8867) étaient des Autochtones d'Amérique.

Les modèles suivis pour la prestation de services ont été très variables, selon les besoins et les capacités des communautés concernées, mais les projets du programme YO présentaient un certain nombre de caractéristiques communes : a) multiples centres de possibilités des jeunes servant de point d'accès et offrant un milieu convivial et sûr pour les jeunes souhaitant obtenir de l'information, participer à une évaluation et se faire aiguiller vers des services, ainsi que des activités de loisirs et de perfectionnement; b) dispositif de gestion intensive des dossiers, avec un noyau de 40 à 60 spécialistes de la jeunesse chargés d'évaluer chaque jeune et d'élaborer un plan de développement personnel; de le mettre en rapport avec les services éducatifs et les autres services de soutien appropriés; de l'aider dans son orientation professionnelle, de lui offrir l'accès à des programmes de formation en apprentissage, à d'autres programmes du postsecondaire ou à des débouchés professionnels; et de contrôler les progrès accomplis jusqu'à l'achèvement du programme et pendant deux années supplémentaires au-delà; c) stratégies de prévention du décrochage et d'intervention dans le cadre de partenariats officiels au niveau des districts scolaires locaux, afin d'offrir un soutien scolaire, de contrôler l'assiduité et de renforcer la motivation des élèves; et d) partenariats avec un réseau d'employeurs afin d'offrir aux jeunes du programme des expériences de travail et des possibilités de formation susceptibles de déboucher sur un emploi. Tous les sites YO avaient également l'obligation de développer leurs liens avec des fournisseurs de services éducatifs parallèles, auxquels pouvaient s'inscrire les jeunes qui connaissaient l'échec

dans le cadre conventionnel, et d'offrir à tous les jeunes des mentors et des possibilités de développement du leadership, d'expériences de travail et de services communautaires dans le cadre des programmes ordinaires qui leur étaient offerts. Les évaluations montrent que le programme YO a dans l'ensemble eu un impact positif important pour ce qui est de réduire le nombre de jeunes démotivés qui avaient abandonné les études et étaient sans travail. Les sites YO ont fait augmenter de façon considérable la participation des jeunes aux activités d'apprentissage scolaire, avec un pourcentage élevé d'élèves achevant leurs études postsecondaires et s'inscrivant à des études postsecondaires. En matière d'emploi, les programmes YO ont permis à 23 652 jeunes de faire des stages, à 28 302 jeunes d'obtenir un emploi de courte durée, à 18 456 jeunes de trouver un poste de longue durée et à 23 478 jeunes de suivre une formation à l'emploi. L'héritage le plus important de cette initiative est peut-être qu'elle a permis d'unifier des services communautaires disparates pour les jeunes dans le cadre d'un système plus global fondé sur la coordination des interventions.

Pour de plus amples renseignements : Martin, N. et S. Halperin. Whatever it takes: How twelve communities are reconnecting out-of-school youth, American Youth Policy Forum, Washington, DC, 2006. <http://www.aypf.org/publications/WhateverItTakes/WITfull.pdf>

Jackson, R. et autres. Youth opportunity grant initiative: Impact and synthesis report, 2007. http://wdr.doleta.gov/research/FullText_Documents/YO_Impact_and_Synthesis_Report.pdf

Advancement via Individual Determination (AVID) : États-Unis et Canada

AVID est un programme de préparation aux études collégiales ou universitaires dans les écoles, qui cible les élèves du secondaire issus de familles à faible revenu, de minorités ou de populations souffrant d'un manque de services et dont les parents n'ont pas fait d'études collégiales ou universitaires. Il a été lancé aux États-Unis en 1980 et offre aujourd'hui des programmes dans plus de 4500 écoles à travers le monde. Le programme AVID est conçu de façon à améliorer l'accès aux études postsecondaires pour les élèves, en renforçant leurs attentes et la rigueur des cours qu'ils suivent et en les aidant dans leur apprentissage, grâce à un cours facultatif offert pendant les heures de cours de l'établissement. Ce cours AVID comprend trois principaux volets : un programme AVID centré sur les stratégies d'apprentissage, la maîtrise de la lecture et de l'écriture et les techniques d'étude (40 p. 100); des séances de tutorat en petit groupe avec des mentors du postsecondaire (40 p. 100); et des activités de motivation, comme des conférences, des excursions et des activités d'orientation sur les campus (20 p. 100). Le centre AVID, qui est un organisme à but non lucratif, assure la formation des éducatrices et des éducateurs chargés d'offrir le programme et accorde aux établissements l'homologation leur permettant d'offrir le programme. Avec ses attentes concernant la poursuite des études au collège, son enseignement de bonnes stratégies d'étude et ses relations de soutien, le programme AVID a fait la preuve de son efficacité pour ce qui est de préparer les Autochtones d'Amérique fréquentant les écoles secondaires des États-Unis aux études postsecondaires et à la réussite. Un projet AVID en Colombie Britannique (2005-2010) comptait 1522 élèves (dont 10 p. 100 d'Autochtones) dans 21 écoles secondaires de la 8e à la 12e année. Ce projet a été conçu sous la forme d'une étude comparative : 50 p. 100 des élèves admissibles ont été affectés, de façon aléatoire, à un groupe de référence ne bénéficiant pas de l'intervention AVID. Les résultats de cette étude ne seront publiés qu'en 2012, mais les travaux de recherche montrent que les éléments du programme comme l'offre de modèles de réussite, le soutien scolaire personnalisé et la force des liens entre le personnel enseignant et les élèves sont des facteurs qui favorisent la réussite des élèves autochtones.

Pour de plus amples renseignements : Watt, K. et K. Lewis. AVID: Supporting Native Americans in Rigorous Courses, 2010. <http://www.utpa.edu/avid/Documents/Presentation/Native American Powerpoint final version.pdf>

Social Research and Demonstration Corporation. BC AVID Pilot Project: Final Impacts Report, 2012.

Ford, Rueben. « AVID : un programme potentiellement prometteur pour les élèves autochtones des écoles secondaires », présentation PowerPoint lors du Forum du CMEC sur l'éducation des Autochtones à l'intention des éducatrices et éducateurs, 2 décembre 2011.

The Aspiration Initiative : Australie

Le programme The Aspiration Initiative – TAI (initiative pour susciter les aspirations des jeunes) est un programme d'enrichissement scolaire pour les élèves du secondaire de la Nouvelle Galles du Sud, de Victoria et de l'Australie-Occidentale qui sont autochtones ou originaires des îles du détroit de Torres. Il a été lancé en 2011 et offre aux participantes et aux participants un soutien intensif et continu dans leurs études dans le cadre d'ateliers résidentiels organisés sur les campus universitaires lors des périodes de vacances, ainsi que d'autres structures de soutien pendant l'année scolaire. Les élèves restent au sein du programme depuis le milieu de la 8e année jusqu'à la fin de leur première année d'études après l'école secondaire et bénéficient d'au moins 200 heures de soutien par an. Le programme d'enrichissement scolaire a été conçu à l'issue d'un grand processus de consultation, afin d'assurer un programme novateur, rigoureux et efficace combinant les points de vue des Autochtones et des non-Autochtones. Le programme TAI cherche à renforcer les techniques d'étude des élèves, à développer leur capacité d'adaptation et leurs aspirations et à les mettre au défi d'appliquer une réflexion critique et de chercher à se surpasser. Le but ultime de l'initiative est que tous les élèves soient admissibles à l'université à l'issue de leur 12e année. Le programme est cofinancé par le projet Aurora et par le Charlie Perkins Trust for Children & Students (fonds de fiducie Charlie Perkins pour les enfants et les élèves).

Pour de plus amples renseignements : Site Web du programme TIA : <http://www.auroraproject.com.au/node/465>

Early College High School Initiative : États-Unis

L'initiative Early College High School (écoles secondaires collégiales) est conçue en vue d'ouvrir une voie vers les études postsecondaires pour les jeunes du secondaire qui sont issus de milieux défavorisés ou de populations minoritaires ou qui sont la première génération de leur famille à se destiner aux études collégiales ou universitaires. Le programme se fonde sur le principe que la rigueur scolaire, combinée à la possibilité d'épargner du temps et de l'argent, est une source puissante de motivation poussant les élèves à travailler fort et à relever des défis importants sur le plan intellectuel. Les écoles secondaires qui participent à l'initiative combinent des cours du secondaire et des cours collégiaux ou universitaires dans un seul et même programme à la fois exigeant et encourageant, qui permet aux élèves d'obtenir le diplôme d'études secondaires et de faire leurs deux premières années d'études collégiales ou universitaires sur une période plus courte que la normale. Depuis 2002, les organismes partenaires de l'initiative ont lancé ou remodelé plus de 240 établissements accueillant plus de 75 000 élèves dans 28 États, dont 5 p. 100 sont des Autochtones d'Amérique. Les écoles sont conçues de façon à ce que les jeunes issus de milieux à faible revenu, ceux qui sont la première génération de leur famille à se destiner aux études collégiales ou universitaires, ceux pour qui l'anglais est une langue seconde, les élèves issus de minorités visibles et les autres jeunes sous-représentés dans les établissements d'enseignement supérieur puissent à la fois obtenir leur diplôme d'études secondaires et un grade d'associée ou d'associé ou finir les deux premières années de leurs études de baccalauréat – sans avoir à verser de droits de scolarité. Les programmes offerts et le contenu du programme d'études dans les sites participant à l'initiative sont fondés sur des critères de rigueur et de pertinence et sur l'importance des relations. Les évaluations externes du programme effectuées sur plusieurs sites montrent que l'initiative a un impact positif sur l'assiduité

des élèves, leur attitude, leur motivation, leurs résultats scolaires, leur capacité d'accumuler des crédits et leur participation aux études collégiales ou universitaires.

Pour de plus amples renseignements : <http://www.earlycolleges.org/>

American Institutes for Research. Six Years and Counting: the ECHSI Matures: Fifth Annual ECHSI Evaluation Synthesis Report, 2009.

[http://www.earlycolleges.org/Downloads/Fifth Annual Early College High School Initiative Evaluation Synthesis Report.pdf](http://www.earlycolleges.org/Downloads/Fifth%20Annual%20Early%20College%20High%20School%20Initiative%20Evaluation%20Synthesis%20Report.pdf)

Initiative d'Éducation autochtone Martin : Canada

L'Initiative d'Éducation autochtone Martin (IEAM) a mis sur pied trois domaines de mentorat pour les élèves autochtones du secondaire. Ces programmes sont conçus en vue de les encourager à persévérer dans leurs études et à acquérir les attitudes, les connaissances et les compétences dont ils auront besoin pour se lancer dans l'entrepreneuriat, le secteur bancaire ou la comptabilité. Le programme Jeunes entrepreneurs autochtones offre aux élèves de 11e et 12e année une expérience en entrepreneuriat et la possibilité de posséder leur propre entreprise. Le programme d'études se fonde sur le curriculum du ministère de l'Ontario « Affaires et commerce » et comporte des éléments supplémentaires élaborés par le Network for Teaching Entrepreneurship – NFTE (réseau d'enseignement de l'entrepreneuriat) ainsi que des éléments de contenu autochtone, comme des études de cas, des stratégies d'enseignement et des exemples de chefs d'entreprise autochtones du Canada qui ont connu la réussite. Grâce à des activités pratiques, des interventions de conférencières et de conférenciers, des excursions et des mentors du monde des affaires, les élèves apprennent à créer une entreprise offrant un produit ou un service. Chaque micro-entreprise reçoit un financement de démarrage, de sorte que les élèves peuvent acquérir une expérience pratique en gestion et en comptabilité avec la gestion d'un capital-risque. Les élèves sont suivis par des mentors du monde des affaires, dont bon nombre sont Autochtones. Ce programme, qui en est à sa quatrième année, est offert dans 10 écoles de l'ouest du Canada. Neuf écoles participent au programme de mentorat en comptabilité de l'IEAM, qui est offert en partenariat avec l'Institut canadien des comptables agréés et des conseils scolaires. Les jeunes autochtones qui ont des aptitudes ou un intérêt pour une carrière dans la comptabilité sont suivis par des mentors. Les enseignantes et enseignants repèrent ces élèves dès la 9e année et les mettent en relation avec des mentors dans des cabinets comptables de leur région, qui jouent un rôle actif dans leur orientation qui peut durer jusqu'à 15 ans, avec diverses activités comme l'observation au poste de travail, des formations en alternance, des emplois d'été, des bourses et des possibilités de stage. L'IEAM a lancé un programme parallèle de mentorat dans le secteur bancaire à Edmonton et à Winnipeg en 2010-2011, en partenariat avec la Banque Scotia. L'IEAM fait le suivi à long terme des résultats de ces programmes et de leur influence sur la réussite des élèves.

Pour de plus amples renseignements : <http://www.maei-ieam.ca/>

Australian Indigenous Mentoring Experience (AIME) : Nouvelle-Galles du Sud, Australie

Un programme de mentorat offert en Nouvelle-Galles du Sud par l'organisme Australian Indigenous Mentoring Experience – AIME (expérience de mentorat pour les Autochtones d'Australie), organisme de bienfaisance autochtone à but non lucratif, s'avère être efficace pour ce qui est d'améliorer les taux d'achèvement des études de la 10e à la 12e année et d'admission aux études universitaires pour les élèves autochtones. L'organisme AIME offre un programme de mentorat de six années aux élèves autochtones du secondaire de la 7e à la 12e année, qui les met en rapport avec une étudiante ou un étudiant universitaire bénévole pour une relation de

mentorat d'une heure par semaine pendant une période de 17 semaines. En 2009, le taux de progression des participantes et participants au programme AIME de la 11e à la 12e année était de 92 p. 100, comparativement à 63 p. 100 pour l'ensemble des élèves autochtones de la Nouvelle-Galles du Sud. Le taux d'achèvement de la 12e année des participantes et participants de l'organisme AIME était de 73 p. 100, comparativement à 60 p. 100 pour l'ensemble des élèves autochtones de la Nouvelle-Galle du Sud. Les taux d'admission aux études universitaires pour les élèves participant au programme AIME étaient 11 fois plus élevés que la moyenne nationale.

Pour de plus amples renseignements : Site Web de l'AIME : <http://aimementoring.com/public/>

Helme, S. et S. Lamb. *Closing the school completion gap for Indigenous students*, 2011. http://www.aihw.gov.au/closingthegap/documents/resource_sheets/ctgc-rs06.pdf

Jobs for America's Graduates (JAG) : États-Unis

Le programme Jobs for America's Graduates – JAG (des emplois pour les diplômées et les diplômés de l'Amérique) est un programme global d'orientation professionnelle au sein de l'école, qui a été offert à plus de 750 000 jeunes américains à risque depuis 1980. Le programme pluriannuel de prévention du décrochage au secondaire de JAG produit un taux d'obtention du diplôme d'études secondaires de 93 p. 100 et est considéré par beaucoup comme l'une des solutions les plus rentables aux problèmes de décrochage, de faible rendement scolaire, de chômage et d'adaptation à la vie en société vécus par les jeunes qui sont confrontés à des obstacles importants sur la voie de la réussite. Les élèves inscrits au programme suivent des cours JAG en 9e, 10e, 11e et 12e année et bénéficient de services de soutien pendant un an après l'obtention du diplôme d'études secondaires. L'intervention dure jusqu'à 60 mois, avec une période de contact d'une heure par jour, cinq jours par semaine pendant 36 semaines, plus l'été. La clef de la réussite apparente du programme JAG est la personne spécialiste de l'emploi, qui est formée en vue d'offrir le programme d'études hautement structuré du programme JAG et qui noue des liens étroits avec les élèves en jouant un rôle d'enseignante ou d'enseignant, de mentor, de conseillère ou conseiller en placements et de modèle auquel les jeunes peuvent s'identifier. L'apprentissage en salle de classe (individuellement ou en groupe) se fonde sur le programme d'études national du programme JAG, qui consiste en 84 modules basés sur les compétences. Il y a huit grands modules qui couvrent les aspects suivants : orientation professionnelle, obtention d'un emploi, survie dans l'emploi, compétences scolaires de base, leadership et développement de soi, aptitudes personnelles, survie dans la vie en général et compétences en milieu de travail. Le spécialiste offre toutes sortes de services aux élèves : conseils, développement des compétences relatives à l'employabilité, exploration de carrières, développement de l'emploi et placements. Le programme a également d'autres éléments, comme des mentors, des tutrices et tuteurs, des excursions, des programmes d'apprentissage par le service, des projets communautaires, des conférences et des observations au poste de travail. Le coût du programme au sein de l'école va de 1200 \$ à 1800 \$ par participante ou participant. Le programme JAG offre également un programme pour le deuxième cycle du secondaire et un programme pour l'école intermédiaire. Le programme de rattrapage après le décrochage du programme JAG offre aux jeunes âgés de 15 à 21 ans qui ont abandonné l'école la possibilité de se préparer au test d'équivalence du diplôme d'études secondaires (GED) ou au diplôme d'études secondaires, d'acquérir des compétences relatives à l'employabilité et de suivre des formations sur des professions particulières, par l'entremise d'un collège communautaire, puis d'obtenir un emploi de qualité avec possibilités de promotion et enfin de bénéficier de 12 mois de services de suivi après la fin de la formation. Le United States Bureau of Indian Education (bureau de l'éducation des Indiennes et des Indiens des États-Unis) a entrepris des discussions avec les responsables du programme JAG en vue de mettre en place ce programme dans ses écoles.

Pour de plus amples renseignements : Site Web du programme Jobs for America's Graduates : <http://www.jag.org/jag-model/out-of-school>

Jobs for America's Graduates, présentation PowerPoint préparée pour les dirigeantes et dirigeants du Bureau of Indian Education, janvier 2012.

Passeport pour ma réussite Canada : Canada

L'initiative Passeport pour ma réussite Canada offre un programme communautaire global conçu en vue d'aider les élèves issus de communautés à faible revenu à surmonter divers obstacles les empêchant de connaître la réussite dans leurs études. Les participantes et participants inscrits au programme bénéficient de structures de soutien sur plusieurs années qui ont prouvé qu'elles avaient un impact sur les taux d'obtention du diplôme et la réussite de la transition vers les études postsecondaires pour les jeunes défavorisés. Le programme Passeport pour ma réussite a été conçu par le centre communautaire de Regent Park et mis en œuvre pour la première fois à Toronto en 2001. À l'heure actuelle, 3380 élèves sont inscrits au programme dans 11 communautés de l'Ontario, du Québec, de la Nouvelle-Écosse et du Manitoba. Le programme devrait toucher 19 ou 20 communautés au Canada d'ici à 2015. Les élèves qui s'inscrivent au programme pour la période allant de la 9^e année à la 12^e année bénéficient d'un soutien global comprenant du mentorat, des conseils d'orientation, du tutorat pour le travail scolaire, une travailleuse ou un travailleur affecté spécialement au dossier de l'élève et un montant pouvant atteindre jusqu'à 4000 \$ sous la forme de bourses et d'aides financières pour les transports, les repas, les fournitures scolaires et les autres dépenses. En échange de ce soutien, l'élève et ses parents doivent signer un contrat dans lequel ils acceptent de respecter les exigences du programme relatives à l'assiduité et à la participation aux activités. Chaque site du programme a une directrice ou un directeur du programme, des travailleuses et travailleurs qui apportent leur soutien aux élèves et aux parents et des coordonnatrices et coordonnateurs qui œuvrent en collaboration étroite avec le système scolaire. Les évaluations du programme effectuées en 2006 et en 2011 montrent qu'il a eu un impact positif sur l'assiduité et les résultats scolaires, qu'il a fait baisser les taux de décrochage de plus de 70 p. 100 et qu'il a fait augmenter le nombre de jeunes qui poursuivent leurs études à l'université ou au collège de plus de 300 p. 100.

Le programme Passeport pour ma réussite de Winnipeg, mis en place en 2010, vise tout particulièrement à répondre aux besoins des élèves autochtones, qui représentent plus de 75 p. 100 des jeunes inscrits au programme. Du coup, pour ce site en particulier, plusieurs modifications ont été apportées au modèle du programme. Le nombre d'élèves par membre du personnel est plus faible et les programmes offerts tiennent compte de l'approche plus globale de la roue médicinale, avec des repas chauds cinq jours par semaine; des services de mentorat se concentrant sur les questions de santé, de bien-être et de culture; des efforts de sensibilisation de la famille au sens large; et des activités plus fortement axées sur la culture, avec la participation d'Aînés et d'Aînées. Les éléments centraux des programmes Passeport pour ma réussite – conseils et mentorat, tutorat scolaire, travailleuse ou travailleur de soutien adulte et aide financière – restent inchangés. Ce programme, qui en est à sa deuxième année de fonctionnement, offre ses services à 240 élèves de 9^e année et de 10^e année et à de petites cohortes d'élèves du cycle supérieur.

Pour de plus amples renseignements : Site Web de Passeport pour ma réussite Canada : <http://www.pathwayscanada.ca/french/pathways.html>

Boston Consulting Group. Assessment of Pathways to Education: Executive Summary, 2011..

Passeport pour ma réussite Canada (document d'information) : <http://www.pathwayscanada.ca/french/Media/110214 - Pathways to Education Backgrounder - FRENCH.doc>

Wayfinders: Winnipeg, MB

Le programme Wayfinders est un programme communautaire d'approche pour les élèves à risque des quartiers d'Elwick et de la rue Watson à Winnipeg, et offre des structures de soutien globales visant à leur permettre de terminer leurs études secondaires et de réussir la transition vers les études ou la formation au postsecondaire. Le programme en est à sa quatrième année de fonctionnement et compte 200 élèves de la 9^e à la 12^e année, dont plus de 20 p. 100 sont Autochtones. Le centre du programme Wayfinders est ouvert pendant toute l'année, six jours par semaine, en fin d'après-midi et en soirée. Des repas chauds y sont servis, et des tutrices et tuteurs bénévoles aident les élèves dans leurs études. Des mentors bénévoles les encadrent dans les domaines d'intérêt et les loisirs et leur font découvrir des domaines d'études ou orientations professionnelles, avec un engagement de 2 à 10 heures par mois. Le personnel de Wayfinders aide non seulement les élèves à surmonter leurs difficultés dans leurs devoirs au quotidien et à obtenir des crédits en vue de l'obtention du diplôme d'études secondaires, mais passe aussi deux heures par jour dans les écoles des quartiers concernés, afin d'offrir un réseau de soutien plus intégré pour les participantes et les participants inscrits au programme. Le programme Wayfinders comprend également des activités sur le leadership et des services communautaires, des programmes d'enrichissement pendant l'été et des incitations financières. Chaque élève se voit attribuer une travailleuse ou un travailleur de soutien pour lui et ses parents, qui collabore avec lui et avec sa famille pendant toute l'année pour l'aider à se fixer des objectifs à court terme, à se donner des buts sur le plan personnel et scolaire et à développer ses liens avec la communauté. Les élèves qui s'inscrivent au programme doivent participer à trois heures de tutorat obligatoire par semaine, avoir une très bonne assiduité, obtenir une moyenne d'au moins 70 p. 100 dans leurs cours, participer à des activités de mentorat avec leur travailleuse ou travailleur de soutien et avec des mentors communautaires (à raison de quatre heures par mois) et entreprendre des services à la communauté ou des travaux de bénévolat. Les élèves qui respectent ces exigences et obtiennent le nombre exigé de crédits par niveau de scolarisation reçoivent une bourse d'études de 1000 \$ par an, qui est transférée dans un fonds de fiducie et dont ils pourront se servir pour financer leurs études postsecondaires. Les aides financières à court terme (billets, droits à verser pour les leçons et équipement) encouragent les élèves à explorer leurs centres d'intérêt et à développer leurs talents artistiques, sportifs et culturels. Le rapport annuel le plus récent du programme Wayfinders (qui s'appelait auparavant Bright Futures) note que 80 p. 100 des participantes et des participants en voie d'obtenir leur diplôme d'études secondaires et qu'il y a une forte corrélation entre la participation aux activités de mentorat tout au long de l'année et la réussite scolaire. Le programme Wayfinders est financé dans le cadre d'un partenariat entre la province du Manitoba, la Winnipeg Foundation (fondation de Winnipeg) et la Division scolaire Seven Oaks.

Pour de plus amples renseignements : Bright Futures (Wayfinders) 2010-2011 Year-end Report, Division scolaire Seven Oaks, Winnipeg.

http://www.wayfindersmanitoba.com/sites/default/files/Bright_Futures_Program_Year_End_July_2011.pdf

Follow the Dream : Australie-Occidentale

L'initiative Follow the Dream (suivez votre rêve) a été lancée en 2004 en vue d'aider les élèves autochtones du secondaire à réaliser leur potentiel sur le plan professionnel et en matière d'emploi, grâce à l'obtention du diplôme d'études secondaires et l'inscription à des études universitaires. Il s'agit d'un modèle global de soutien, qui est offert à l'heure actuelle à environ 700 élèves de 24 écoles de l'Australie-Occidentale. Chaque site a une coordonnatrice ou un coordinateur à temps plein qui gère le programme et offre aux élèves autochtones les services suivants : tutorat pour les devoirs, les techniques d'étude et la définition d'objectifs; plan éducatif individualisé; mentor chargé de contrôler leur progression à l'école et leur bien-être en général; mises à jour régulières sur le rendement scolaire; excursions pédagogiques pour développer la confiance en soi et les

compétences; centre d'apprentissage pour le travail scolaire après l'école et l'orientation professionnelle; et contacts réguliers avec les parents et les enseignantes et enseignants concernant les progrès scolaires de l'élève. Chaque élève accepte de fréquenter le centre d'apprentissage après l'école au moins deux après-midi par semaine, pour y recevoir de l'aide pour ses devoirs dans le cadre de l'ITAS (Indigenous Tutorial Assistance Scheme – programme de tutorat pour les Autochtones). L'initiative Follow the Dream s'appuie sur des partenariats entre le ministère de l'Éducation et de la Formation de l'Australie Occidentale, la Graham Farmer Foundation (fondation Graham Farmer) et l'industrie, qui fournit des subventions, des activités de développement du leadership, des formations après l'école et des possibilités d'emploi pour les diplômées et les diplômés. En 2010, les participantes et participants de l'initiative Follow the Dream représentaient 50 p. 100 des élèves autochtones des écoles publiques de l'Australie-Occidentale ayant été admis à l'université. D'après des études longitudinales sur l'initiative, les taux d'assiduité des participantes et des participants sont régulièrement supérieurs à la moyenne de l'État. Lorsque les données sur les résultats obtenus par ces participantes et participants ont été comparées à la moyenne pour les élèves autochtones en Australie, il a été observé qu'ils sont deux fois plus susceptibles d'avoir terminé leur 12e année, entrepris des études postsecondaires ou obtenu un emploi à temps plein avec une rémunération au-dessus du niveau moyen.

Pour de plus amples renseignements : Site Web de Follow the Dream : <http://www.whatworks.edu.au/dbAction.do?cmd=displaySitePage1&subcmd=select&id=140> - 2

Galloway, A., G. Gower et G. Partington. A Longitudinal Research Study of the Follow the Dream/Partnerships for Success Project, Edith Cowen University, Australie-Occidentale, 2009. [http://www.cdesign.com.au/proceedings_niec2009/Approved for web/Galloway_Ann_Alongitudinalresearchstudy.pdf](http://www.cdesign.com.au/proceedings_niec2009/Approved%20for%20web/Galloway_Ann_Alongitudinalresearchstudy.pdf)

Aboriginal TRU Start : Kamloops, Colombie-Britannique)

Ce nouveau programme combine une entente de crédits doubles et du mentorat afin d'encourager les jeunes autochtones à participer aux études postsecondaires et de leur offrir un sentiment d'appartenance et le soutien dont ils ont besoin pour réussir cette transition. Le programme Aboriginal TRU Start (vrai départ pour les Autochtones) est une collaboration entre l'Université Thompson Rivers (Thompson Rivers University – TRU) et le district scolaire de Kamloops. Ce programme, qui en est à sa première année (2012), associe une cohorte de 13 élèves de 12e année des Premières Nations à des camarades ayant suivi une formation en mentorat, qui sont des étudiantes et des étudiants autochtones de cycle supérieur à la TRU. Pendant le semestre d'hiver, les élèves de 12e année sont inscrits sans avoir à verser de droits de scolarité à trois cours de première année universitaire présentant un contenu autochtone important : mathématiques, anglais et biologie. Une fois qu'ils ont achevé ces cours, les crédits qu'ils obtiennent sont à la fois reconnus pour l'obtention du diplôme d'études secondaires et pour le nombre de crédits exigé pour la première année d'études universitaires. Au début du semestre, TRU organise une session d'orientation de trois jours permettant aux élèves de développer les liens avec leur mentor, qui leur offrent un soutien scolaire et de l'aide pendant toute la période de février à avril. Les blocs d'étude en cohorte et les activités de mentorat prévus à l'emploi du temps diminuent progressivement, à mesure que les élèves progressent dans la réussite de leur transition.

Pour de plus amples renseignements : Thompson Rivers University et district scolaire n° 73. TRU Start Aboriginal Cohort, brochure de janvier 2012.

Punnichy High School Career Transition Program : Division scolaire Horizon, Saskatchewan

Ce programme de formation professionnelle conçu au niveau local permet aux élèves des Premières Nations depuis son lancement en 2009 de connaître un processus continu d'épanouissement et de réussite. Le programme de transition vers le monde professionnel offre des formations pratiques ouvrant droit à crédits sur les compétences relatives à l'employabilité comme solution de rechange au programme d'études conventionnel de la 9^e à la 12^e année pour les 180 élèves de l'école secondaire de Punnichy, constituée à 100 p. 100 d'élèves des Premières Nations. Les élèves du secondaire et les jeunes au chômage peuvent obtenir des crédits en vue de l'obtention du diplôme d'études secondaires ou de certificats de l'industrie et acquérir l'expérience et les compétences qui les aideront à réussir la prochaine étape de leur carrière. Le programme Punnichy offre à l'heure actuelle des cours et des modules d'expérience de travail dans les secteurs des voyages et du tourisme, de la menuiserie et des services à la personne. L'initiative est née dans le cadre d'un partenariat entre la division scolaire Horizon, trois Premières Nations de la région et le ministère de l'Éducation de la Saskatchewan. Le nombre de partenaires a augmenté avec l'élargissement du projet et comprend désormais des industries locales et régionales, des collèges et plusieurs ministères du gouvernement fédéral. Le programme a débouché sur des taux de persévérance et d'obtention du diplôme nettement supérieurs à l'école secondaire de Punnichy et sur une augmentation des possibilités d'emploi pour les diplômées et les diplômés.

Pour de plus amples renseignements : Punnichy Community High School Career Transition Program. <http://hzsd.ca/Programs/careertransition/>

Bedel, L. et D. Nurse. Punnichy Community High School Career Transition Program, présentation PowerPoint lors du Forum du CMEC sur l'éducation des Autochtones à l'intention des éducatrices et éducateurs, Winnipeg, 2 décembre 2011.

Registered Apprenticeship Program (RAP) : Alberta

Le Registered Apprenticeship Program – RAP (programme d'apprentissage enregistré) est un programme de formation en apprentissage modifié qui permet aux élèves du secondaire de se lancer dans une carrière dans les métiers spécialisés tout en continuant de fréquenter l'école secondaire à temps plein. Plus de 50 corps de métier participent au programme et offrent aux élèves un accès à des formations sur les métiers et des formations professionnelles. Les apprenties et apprentis du programme RAP sont embauchés par un employeur et perçoivent un salaire d'apprenti tout en accumulant des heures de formation en milieu de travail qui seront aussi comptabilisées sous la forme de crédits en vue de l'obtention de leur diplôme d'études secondaires. Les horaires de travail sont souples et sont fixés par l'employeur, l'école et l'élève, et peuvent comprendre des périodes de travail pendant les heures de classe (demi-journées, journées en alternance ou semestres en rotation), ainsi que des périodes de travail après l'école et pendant les vacances. Les élèves du programme RAP qui ont terminé au moins 250 heures de formation en milieu de travail et d'expérience de travail dans le métier de leur choix sont admissibles à une bourse de 1000 \$ qui les encourage à poursuivre leur formation en apprentissage après l'obtention de leur diplôme d'études secondaires. En septembre 2011, il y avait 74 élèves autochtones inscrits à l'un ou l'autre des 23 programmes de formation sur les métiers spécialisés offerts dans le cadre du programme RAP. Depuis le lancement de ce programme, 45 élèves autochtones ont obtenu leur diplôme d'études secondaires dans le cadre de cette option et occupent maintenant un emploi à temps plein dans un métier spécialisé. Le programme Youth in Transition to Apprenticeship – YITTA (jeunes en transition vers l'apprentissage) est un programme apparenté qui aide les jeunes qui ont plus de 18 ans et ont abandonné les études à trouver un emploi d'apprentie ou d'apprenti dans le métier de leur choix et qui leur fournit de l'aide jusqu'à la fin de leur formation en apprentissage.

Pour de plus amples renseignements : Registered Apprenticeship Program : http://www.tradesecrets.alberta.ca/forms_publications/brochures_flyers/pdf/rap_brochure.pdf

Statistiques sur le RAP fournies par le ministère de l'Entreprise et de l'Enseignement supérieur de l'Alberta (20 janvier 2012)

Indigenous Youth Mobility Program : Australie

Pour bon nombre de jeunes autochtones, les débouchés sont très limités en raison du manque de possibilités de formation et d'emploi dans leur région. Le programme national Indigenous Youth Mobility Program – IYMP (programme pour la mobilité des jeunes autochtones) a été mis en place en 2006 et cherche à combler cet écart entre les jeunes autochtones et non autochtones en apportant un appui financier aux jeunes âgés de 16 à 24 ans qui quittent le domicile familial pour acquérir les qualifications dont ils ont besoin pour trouver un emploi durable dans leur communauté d'origine ou ailleurs. Les participantes et participants au programme IYMP sont encouragés à entreprendre des démarches concrètes en vue d'obtenir des qualifications, comme des formations en apprentissage et des modules de formation et d'études professionnelles. Les fournisseurs de services du programme IYMP dans les emplacements qui accueillent ces jeunes leur offrent le soutien nécessaire pour faciliter leur transition et pour qu'ils persévèrent dans le programme. L'aide financière peut couvrir les frais de logement et de déplacement, les droits de scolarité des cours, l'accès à des services professionnels, les permis, l'habillement, les frais divers et une aide pour faire les démarches en vue d'obtenir des allocations et des bourses. Le programme IYMP offre également des services de mentorat et d'orientation et d'autres formes de soutien pratique, comme des formations en littératie, en numératie et sur les aptitudes à la vie quotidienne pour aider les jeunes à obtenir les qualifications nécessaires. Lorsque les résultats du programme IYMP sont comparés à ceux de programmes semblables comme le programme Vocational Education and Training – VET (formation et études professionnelles), il est possible de constater que le programme IYMP a, chaque année, environ trois fois plus de cours achevés pour chaque tranche de 100 participantes et participants.

Pour de plus amples renseignements : Australie. Indigenous Education Targeted Assistance Act 2000: Program Guidelines 2009-2012, ministère de l'Éducation, de l'Emploi et des Relations de travail, 2009. <http://www.deewr.gov.au/Indigenous/Schooling/Programs/SportingChance/Documents/IETAGuidelines.pdf>

Stoney Adventure Group Experience (SAGE) : Canmore, Alberta

Le programme Stoney Adventure Group Experience – SAGE (aventure collective de Stoney) de l'école secondaire Canmore Collegiate High School (CCHS) est conçu en vue d'aider les jeunes autochtones qui font la transition de la réserve de Stoney et des autres réserves avoisinantes à l'école secondaire à acquérir la persévérance, l'assurance et les compétences dont ils ont besoin pour surmonter les difficultés auxquelles ils sont confrontés. La difficulté de cette transition est illustrée par des statistiques montrant que seuls 10 des 25 élèves autochtones ayant entamé leur 9e année sont parvenus en 12e année. En 2008, le programme SAGE a reçu un financement d'Outward Bound Canada pour mettre à l'essai un programme de développement pour les jeunes avec des activités d'expédition et d'apprentissage par le service au fil de l'année scolaire. Cette mise à l'essai dirigée par le membre du personnel enseignant de l'école responsable de la liaison avec les Autochtones, qui était un membre expérimenté du programme Outward Bound, a eu un impact positif sur les résultats des élèves, leur assiduité et leur motivation et a reçu un financement supplémentaire. Le programme SAGE de 2010-2011 avait des cohortes en 9e année et en 10e année. L'année scolaire a commencé avec des expéditions en montagne et des activités visant à établir des objectifs en groupe et individuellement. Le développement des relations est un élément central du programme et chaque élève devait se responsabiliser et responsabiliser les

autres en enregistrant sa présence tous les jours, en participant régulièrement à des réunions et en assistant à des soirées pour les familles. Les élèves ont également entrepris tous les mois des « aventures d'apprentissage » dans lesquelles ils avaient l'occasion de s'exprimer (improvisations théâtrales, cours sur les avalanches, aventure de surf des neiges). Les élèves ont travaillé sur leurs objectifs et leurs rêves tout au long de l'année, avec des activités d'escalade, de randonnée pédestre, de raquettes et de ski, et ils ont terminé l'année avec une aventure de kayak en mer. Les premiers résultats du programme sont encourageants. D'après les données de 2011, la cohorte de 9e année du programme SAGE a connu un taux de persévérance de 100 p. 100 pour le passage en 10e année, comparativement à 50 p. 100 pour les élèves ne faisant pas partie du programme SAGE. Les résultats des examens provinciaux indiquent que 17 des 32 élèves de la réserve de Stoney inscrits à la CCHS ont réussi tous leurs cours de base et sept d'entre eux ont obtenu leur diplôme d'études secondaires, ce qui est le chiffre le plus élevé de l'histoire de l'école.

Pour de plus amples renseignements : Outward Bound Canada. Successful Approach to Educating Aboriginal Youth in Canmore. <http://www.outwardbound.ca/freshtracks0311.asp>

MacLean, H. « Stoney Adventure rolls on at Canmore High », Canmore Leader, article archivé, s.d. <http://www.canmoreleader.com/ArticleDisplay.aspx?e=2991324&archive=true>

Horvath, J. « Le programme SAGE : utiliser la nature sauvage pour améliorer les taux d'achèvement des études secondaires des élèves des Premières Nations », présentation PowerPoint lors du Forum du CMEC sur l'éducation des Autochtones à l'intention des éducatrices et éducateurs, Winnipeg, 3 décembre 2011

Sporting Chance Academies : Australie

Ce programme australien, mis sur pied en 2007, utilise les sports et les loisirs pour motiver les élèves autochtones à risque dans leur scolarité. Il est conçu de façon à renforcer l'assiduité des élèves, leur motivation et leurs résultats; à faire en sorte qu'ils persévèrent jusqu'en 12e année ou dans une formation professionnelle de niveau équivalent; et à faire en sorte que les familles et la communauté participent aux progrès des élèves sur le plan éducatif. L'un des principaux volets du programme est la mise sur pied d'« académies sportives » au sein des écoles pour les élèves à risque au secondaire. Chaque académie fonctionne en partenariat avec une école homologuée et se concentre sur des matières se rapportant aux sports et aux loisirs, afin d'offrir à environ 50 à 100 élèves un programme souple, tout en exigeant d'eux qu'ils respectent des objectifs précis en matière d'assiduité et de résultats scolaires. En 2011, 22 fournisseurs ont offert 64 projets dans le cadre du programme; ils ont touché au total 11 000 élèves qui couraient le risque de ne pas terminer leur scolarité. D'après une évaluation externe effectuée en 2011, le programme réalise ses objectifs, avec un impact positif modéré sur les élèves pour ce qui est de l'assiduité, de la motivation, des résultats, de la persévérance et de la participation des parents et de la communauté (p. 4).

Pour de plus amples renseignements : Sporting Chance Program. <http://www.deewr.gov.au/Indigenous/Schooling/Programs/SportingChance/Pages/default.aspx>

Australian Council for Educational Research. Evaluation of the Sporting Chance Program, 2011. http://research.acer.edu.au/policy_analysis_misc/14/

BIBLIOGRAPHIE

ACADEMICA GROUP INC. *Cheminements des membres des groupes sous-représentés*, Toronto, Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur, 2010.

http://heqco.ca/sitecollectiondocuments/pse_fr.pdf

AFFAIRES AUTOCHTONES ET DÉVELOPPEMENT DU NORD CANADA. *Programmes d'études postsecondaires*, 2004. Document consulté à : http://www.ainc-inac.gc.ca/ps/edu/ense_e.html

AFFAIRES AUTOCHTONES ET DÉVELOPPEMENT DU NORD CANADA. *Évaluation du Programme d'enseignement postsecondaire*, Ottawa, Direction générale de la vérification et de l'évaluation, Services ministériels des Affaires autochtones et Développement du Nord Canada, 2005.

AFFAIRES AUTOCHTONES ET DÉVELOPPEMENT DU NORD CANADA. *Évaluation du Programme d'enseignement postsecondaire – Rapports de suivi en date du 31 mars 2008*, Ottawa, Direction générale des services de vérification et d'assurance, Affaires autochtones et Développement du Nord Canada, 2008.

AFFAIRES AUTOCHTONES ET DÉVELOPPEMENT DU NORD CANADA. *Vérification du Programme d'enseignement postsecondaire*, Direction générale des services de vérification et d'assurance, Affaires autochtones et Développement du Nord Canada, 2009.

AKPOVIRE, O. et H. S. BHOLA (dir.). *Widening Access to Education as Social Justice*, Springer, UNESCO, Pays-Bas, 2006.

ALBERTA. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *The First Nations, Métis and Inuit School – Community Learning Environment Project – Promising Practices Report*, Edmonton (Alb.), Direction des services aux Premières Nations, aux Métisses et Métis et aux Inuites et Inuits, 2007. http://education.alberta.ca/media/164304/sclep_promising_practices_report.pdf

ALBERTA. MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR. *Setting the direction: Partners in action: First Nations, Métis and Inuit learning access and success*, Edmonton, ministère de l'Enseignement supérieur, Gouvernement de l'Alberta, 2006.

ALFORD, K. et R. JAMES. *Pathways and barriers: Indigenous schooling and vocational education and training participation in the Goulburn Valley region*, Adelaïde, National Centre for Vocational Education and Research, 2007.

ALTON-LEE, A. *Quality teaching for diverse students in schooling: Best evidence synthesis*. Wellington, ministère de l'Éducation, 2003. <http://www.educationcounts.govt.nz/publications/series/2515/5959>

AMERICAN YOUTH POLICY FORUM. *Key Considerations for Serving Disconnected Youth: Policy Brief: July 2011*, Washington, DC, 2011. http://www.aypf.org/publications/documents/DY_Paper_7.19.11.pdf

ANTONE, E. « Culturally framing aboriginal literacy and learning », *Canadian Journal of Native Education*, vol. 27, n° 1, 2003.

ARTHUR, W. S. et J. DAVID-PETERO. *Career aspirations and orientation to work: Young Torres Strait Islanders, 1999*, Canberra, Centre for Aboriginal Economic Policy Research, 2000.

ASSEMBLÉE DES PREMIÈRES NATIONS. *First Nations education action plan*, Ottawa, 2005.

ASSEMBLÉE DES PREMIÈRES NATIONS. *First Nations regional longitudinal health survey 2002-2003: Results for adults, youth and children living in First Nations communities (2^e éd.)*, Ottawa, Assemblée des Premières Nations – Comité de gouvernance de l'information des Premières Nations, 2007.

ASSEMBLÉE DES PREMIÈRES NATIONS. *It's our time: Strategic Investments to Support First Nations – Pre-budget submission to the House of Commons Standing Committee on Finance*, 13 août 2009.

ASSOCIATION CANADIENNE DES PROFESSEURES ET PROFESSEURS D'UNIVERSITÉ. « Fate of First Nations University rests in the federal government's hands », 2010. Document consulté à : <http://www.caut.ca/pages.asp?page+873>

ASSOCIATION DES COLLÈGES COMMUNAUTAIRES DU CANADA. *Les moteurs de la prospérité à long terme du Canada*, mémoire présenté au Comité permanent des finances de la Chambre des communes dans le cadre des consultations prébudgétaires de 2012-2013, 2011. <http://www.accc.ca/xp/index.php/fr/comm/memoires-presentations/389-finance2012-2013pre-budget>

ASSOCIATION DES COLLÈGES COMMUNAUTAIRES DU CANADA. *Les collèges au service des apprenants et des communautés autochtones – Faits saillants du sondage de 2010*, Ottawa, Association des collèges communautaires du Canada, 2010. <http://www.accc.ca/xp/index.php/fr/porte-parole/autochtones>

ASSOCIATION DES COLLÈGES COMMUNAUTAIRES DU CANADA. *Répondre aux besoins des apprenants autochtones – Un aperçu des programmes et services actuels, des défis, des possibilités et des leçons apprises*, Ottawa, Association des collèges communautaires du Canada, 2005.

ASSOCIATION DES FEMMES AUTOCHTONES DU CANADA. *Background paper: Canada-Aboriginal Roundtable economic opportunities sectoral session*, Ohsweken (Ontario), Association des femmes autochtones du Canada, 2004a.

ASSOCIATION DES FEMMES AUTOCHTONES DU CANADA. *Background paper: Life long learning*, Ohsweken (Ontario), Association des femmes autochtones du Canada, 2004b.

ASSOCIATION DES FEMMES AUTOCHTONES DU CANADA. *Strengthening Aboriginal girls' and women's Success*, Saskatoon, Conseil des ministres de l'Éducation (Canada), 2009.

ASSOCIATION DES UNIVERSITÉS ET COLLÈGES DU CANADA. *Répondre à l'appel : Répertoire de 2010 des programmes et services offerts par les universités canadiennes aux étudiants autochtones*, Ottawa, AUCC, 2010. <http://www.aucc.ca/wp-content/uploads/2010/06/aboriginal-directory-repertoire-autochtone-2010.pdf>

ASSOCIATION DES UNIVERSITÉS ET COLLÈGES DU CANADA. *Partenaires pour un avenir meilleur*, mémoire présenté au Panel national sur l'éducation primaire et secondaire des Premières Nations, Ottawa, AUCC, 2011.

<http://www.aucc.ca/wp-content/uploads/2012/02/partenaires-pour-un-avenir-meilleur-k-12-panel-autochtones-memoire-aucc-dec-2011.pdf>

AUSTRALIE. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DE L'EMPLOI ET DES RELATIONS DE TRAVAIL. National Partnership on Youth Attainment and Transitions. *Youth attainment and transitions annual report*, 2011.

http://www.deewr.gov.au/Youth/YouthAttainmentandTransitions/Documents/NSW_AnnualReport.pdf

BALATTI, J., L. GARGANO, M. GOLDMAN, G. WOOD et J. WOODLOCK. *Improving Indigenous completion rates in mainstream TAFE*, Canberra, NCVET/ ANTA, 2004.

BANQUE DE DÉVELOPPEMENT DU CANADA. *Programme d'emplois d'été et de stages pour élèves autochtones*, 2012. http://www.bdc.ca/FR/je_suis/entrepreneur_autochtone/initiatives_bdc/Pages/programme_demplois_dete_stages_pour_etudiants.aspx

BARSH, L. R. « Canada's Aboriginal peoples: Social integration or disintegration », *Canadian Journal of Native Studies*, vol. 14, n° 1, 1994, p. 1-46.

BATTISTE, M. *State of Aboriginal learning: Background paper for the National Dialogue on Aboriginal Learning*, 13-14 novembre 2005, Ottawa, Conseil canadien sur l'apprentissage, 2005.

BATTISTE, M., L. BELL et I. M. FINDLAY. « Decolonizing education in Canadian universities: An interdisciplinary, international, Indigenous research project », *Canadian Journal of Native Education*, vol. 26, n° 2, 2002, p. 82-201.

BELL, D. et E. O'REILLY. *Passerelles vers l'avenir : Un inventaire des pratiques, programmes et politiques canadiens novateurs, efficaces ou prometteurs en matière de transition école-travail*, Ottawa, Centre du savoir sur l'apprentissage et le milieu du travail du Conseil canadien sur l'apprentissage, 2008.

BERGER, J., A. MOTTE et A. PARKIN. *Le prix du savoir : l'accès à l'éducation et la situation financière des étudiants au Canada*, 2^e édition, Montréal, Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire, 2007.

BERGER, A. et S. COLE. *Six Years and Counting: The ECHSI Matures. Fifth Annual Early College High School Initiative Evaluation Synthesis Report*, Washington, DC, document préparé par l'American Institutes for Research pour la Bill and Melinda Gates Foundation, 2009. http://www.air.org/files/ECHSI_Eval_Report_2009_081309.pdf

BEZANSON, L. *Career development – From under-represented to inclusive: Opening doors to postsecondary participation*, Montréal, Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire, 2008.

BIBBY, R. *The emerging millennials*, Lethbridge (Alberta), Project Canada Books, 2009.

- BIDDLE, N. *A human capital approach to the educational marginalisation of Indigenous Australians*, document de travail n° 67/2010, Canberra, ACT, Centre for Aboriginal Policy Research, Australian National University, 2010. Document consulté à : <http://caepr.anu.edu.au/Publications/WP/2010WP67.php>
- BIDDULPH, F., J. BIDDULPH et C. BIDDULPH. *The complexity of community and family influences on children's achievement in New Zealand: Best evidence synthesis*, Wellington, Nouvelle-Zélande, 2003. http://www.educationcounts.govt.nz/_data/assets/pdf_file/0006/7692/bes-community-family-influences.pdf
- BISHOP, R. et M. BERRYMAN. *Culture speaks: Cultural relationships and classroom learning*, Wellington, Huia Press, 2006.
- BISHOP, R., M. BERRYMAN, T. CAVANAGH et L. TEDDY. *Te Kotahitanga phase 3 Whanaungatanga: Establishing a culturally responsive pedagogy of relations in mainstream secondary school classrooms*, Wellington, ministère de l'Éducation, 2007. http://www.educationcounts.govt.nz/publications/Māori_education/english-medium-education/9977/9454
- BISHOP, R. et autres. « Te Kotahitanga: Addressing educational disparities facing Māori students in New Zealand », *Teaching and Teacher Education*, novembre 2009, p. 1-9.
- BOSWELL, E. « Following their dreams: Native American students pursuing medical school », *Winds of Change*, hiver 1997, p. 46-48.
- BOYD, S., S. MCDOWALL et H. FERRAL. *Innovative pathways from school: Taking the first step*, Wellington, Nouvelle-Zélande, New Zealand Council for Educational Research, 2006. <http://www.nzcer.org.nz/system/files/15017.pdf>
- BRANDT, P. *La promotion de la diversité et de l'inclusion favorise la croissance des entreprises*, Ottawa, Conseil pour le développement des ressources humaines autochtones, 2011. http://www.rh.uottawa.ca/inforh/2011/01/premieres_nations.php
- BRANDT, E. A. « The Navajo area student dropout study: Findings and implications », *Journal of American Indian Education*, vol. 31, n° 2, janvier 1992, p. 48-63.
- BRIGHAM, S. et A. TAYLOR. « Youth apprenticeship programs for Aboriginal youth in Canada: Smoothing the path from school to work? », *Canadian Journal of Native Education*, vol. 29, n° 2, 2006, p. 165-181.
- BRINSON, D., B. HASSEL et J. ROSCH. *Connecting Youth through Multiple Pathways – A preliminary field scan prepared for The Annie E. Casey Foundation* (présentation PowerPoint), 2008. <http://www.ytfg.org/documents/Disconnected20Youth20Field0Scan2009.pdf>
- BROWN, D. « Overcoming sense of exclusion is key to making inroads in mainstream jobs », *Canadian HR Reporter*, 15 décembre 2003, p. 9-12.
- BROWN, J., S. RODGER et C. FRAEHLICH. *L'expérience de vie des élèves autochtones au centre-ville*, Conseil canadien sur l'apprentissage, 2009. <http://www.ccl-cca.ca/ccl/Research/FundedResearch/201007Brown-SchoolExperiences-2.html>

- BRUNNEN, B. *Achieving potential: Towards improved labour market outcomes for Aboriginal people* (Building the New West Project – Report No. 19), Calgary, Canada West Foundation, 2003.
- BURLTON, D. et D. DRUMMOND. *Aboriginal people in Canada: Growing mutual economic interests offer significant promise*, Groupe Financier Banque TD, rapport économique, 11 juin 2009.
<http://www.td.com/document/PDF/economics/special/td-economics-special-db0609-aboriginal.pdf>
- CENTRE AJUNNGINIQ. *What sculpture is to soapstone, education is to the soul: Building capacity of Inuit in the health field*, Centre Ajunnginiq, 2004.
- CENTRE FOR EDUCATION INFORMATION. *2001 BC College and institute Aboriginal former student outcomes: Special report on Aboriginal former students from the 1995, 1997, 1999, and 2001 BC college and institute student outcomes survey*, Victoria, Centre for Education Information, 2002.
- CHAPPLE, S. « Māori socio-economic disparity », *Political Science*, vol. 52, n° 2. décembre 2000, p. 101-115.
- CHRISTENSEN, S., A. RESCHLEY et C. WYLIE. *Handbook of research on student engagement*, Springer, 2012.
- CICERI, C. et K. SCOTT. « The determinants of employment among Aboriginal Peoples », dans J. P. White, S. Wingert et P. Maxim (dir.), *Aboriginal policy research: Moving forward, making a difference*, vol. 3, Toronto, Thompson Educational Publishing, 2006, p. 3-34.
- CLAES, R. et D. CLIFTON. *Besoins et attentes en matière de réparation pour les sévices commis contre les enfants placés dans les pensionnats pour enfants autochtones*, 1998. Document consulté le 11 septembre 2012 à : http://epe.lac-bac.gc.ca/100/200/301/lcc-cdc/needs_expectations_redres-e/pdf/sage-e.pdf
- COLOMBIE-BRITANNIQUE. MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT POSTSECONDAIRE. *2001 BC college and institute Aboriginal former student outcomes*, Victoria (C.-B.), 2002. http://outcomes.bcstats.gov.bc.ca/Libraries/DACSO_Special_Reports/2001_Aboriginal_pdf.pdf
- COMITÉ PERMANENT DES AFFAIRES AUTOCHTONES ET DU DÉVELOPPEMENT DU GRAND NORD. *Notre priorité la plus haute : l'éducation postsecondaire des Autochtones au Canada*, 2007.
<http://www.parl.gc.ca/HousePublications/Publication.aspx?DocId=2683969&Mode=1&Parl=39&Ses=1&Language=F>
- COMITÉ SÉNATORIAL PERMANENT DES PEUPLES AUTOCHTONES. *La réforme de l'éducation chez les Premières Nations : de la crise à l'espoir*, 2011.
<http://www.parl.gc.ca/Content/SEN/Committee/411/appa/rep/rep03dec11-f.pdf>
- COMMISSION CANADIENNE DE MISE EN VALEUR DE LA MAIN-D'ŒUVRE. *Aboriginal participation in apprenticeship: Making it work!*, Ottawa, Commission canadienne de mise en valeur de la main-d'œuvre, 1990.
http://www.education.gov.yk.ca/pdf/aboriginal_apprenticeship.pdf

COMMISSION DE VÉRITÉ ET RÉCONCILIATION DU CANADA. Pensionnats indiens, 2012. <http://www.trc.ca/websites/trcinstitution/index.php?p=16>

COMMONWEALTH OF AUSTRALIA. *Overcoming Indigenous Disadvantage: Key Indicators 2011, Overview*, Canberra, Australie, Steering Committee for Review of Government Service Provisions, 2011. http://www.pc.gov.au/_data/assets/pdf_file/0010/111610/key-indicators-2011-overview-booklet.pdf

CONSEIL CANADIEN DES RESSOURCES HUMAINES EN TOURISME. *Successful integration of Aboriginal employees*, diapositives PowerPoint présentées lors du Forum RH de l'industrie touristique, Vancouver, 2 mai 2007.

CONSEIL CANADIEN POUR LE COMMERCE AUTOCHTONE. *Progressive Aboriginal Relations Program*, 2011. http://www.ccab.com/progressive_aboriginal_relations_par

CONSEIL CANADIEN SUR L'APPRENTISSAGE. « Différentes perspectives culturelles nuisent à l'enseignement des sciences chez les apprenants autochtones », *Carnet du savoir*, 2007a. Document consulté à : http://www.ccl-cca.ca/pdfs/LessonsInLearning/2007/20-02_01_07-F_cs.pdf

CONSEIL CANADIEN SUR L'APPRENTISSAGE. *Redéfinir le mode d'évaluation de la réussite de l'apprentissage chez les Premières Nations, les Métis et les Inuits*, Ottawa, Conseil canadien sur l'apprentissage, 2007b.

CONSEIL CANADIEN SUR L'APPRENTISSAGE. *Des élèves qui déménagent : Comment atténuer les retombées de la mobilité chez les élèves autochtones*, Ottawa (Ont.), Conseil canadien sur l'apprentissage, 2008. http://www.ccl-cca.ca/pdfs/LessonsInLearning/2008/38-05_15_08-F-meta.pdf

CONSEIL CANADIEN SUR L'APPRENTISSAGE. *Rétention des étudiants autochtones dans les établissements postsecondaires du Canada atlantique : une analyse du soutien disponible aux étudiants autochtones*, Conseil canadien sur l'apprentissage, 2009. Document consulté à : <http://www.ccl-cca.ca/pdfs/FundedResearch/Timmons-FinalReport.pdf>

CONSEIL CONSULTATIF ÉCONOMIQUE DU PREMIER MINISTRE. *Implementation framework for bridging opportunities: A summit on Aboriginal business development and increasing the Aboriginal workforce*, Winnipeg, Conseil consultatif économique du premier ministre, 2005.

CONSEIL DES RESSOURCES HUMAINES AUTOCHTONES. *Le continuum de l'intégration – Plan de l'intégration autochtone à l'intention de l'employeur*, Ottawa, 2011. <http://www.aboriginalhr.ca/fr/programmes/MAI/explorez>

CONSEIL DES RESSOURCES HUMAINES AUTOCHTONES. *Stratégies relatives au marché du travail pour les Autochtones : accroître le rendement et la productivité*, document de travail présenté à la 8^e Rencontre annuelle des champions, Saskatoon, 2009a. http://www.aboriginalhr.ca/files/file/resources/discussion/2006_Champions_labourmarketFR.pdf

CONSEIL DES RESSOURCES HUMAINES AUTOCHTONES. *Pourquoi les Autochtones quittent leur emploi*, 2007. <http://www.aboriginalhr.ca/fr/getstarted/whyleave>

- CONSEIL DES RESSOURCES HUMAINES AUTOCHTONES. *Conseils pour le recrutement des travailleurs autochtones*, Stratégie pour un milieu de travail sans racisme, 2009b. <http://www.aboriginalhr.ca/fr/programmes/RFWS/nl1/5>
- CONSEIL SECTORIEL DE LA CONSTRUCTION. *Étude sur la participation des Autochtones à l'industrie canadienne de la construction – Résumé*, Ottawa, 2005. <http://www.csc-ca.org/fr/products/étude-sur-la-participation-des-autochtones-à-l'industrie-canadienne-de-la-construction---ré>
- CONSULBEC. *Connecting the dots: A study of perceptions, expectations and career choices of Aboriginal youth*, Saskatoon, Conseil des ressources humaines autochtones, 2002.
- CORPORATE KNIGHTS. « The 2009 Aboriginal relations ranking: Extractive industries », *Corporate Knights*, n° 27, printemps 2009. http://static.corporateknights.com/Aboriginal_Relations_Ranking.pdf
- COTTRELL, M. « Indigenous education in comparative perspective: global opportunities for reimagining schools », *International Journal for Cross-Disciplinary Subjects in Education*, vol. 1, n° 4, décembre 2010.
- CRAVEN, R. G. *Turning points in indigenous education: New findings that can really make a difference and implications for the next generation of indigenous education research*, article n° CRA05318, Sydney, Australie, SELF Research Centre, University of Western Sydney, s.d. Document consulté à : <http://www.aare.edu.au/05pap/cra05318.pdf>
- CRAVEN, R. G. « Turning Indigenous secondary students' educational disadvantage around: How psychologists can begin to make a real difference », *Australian Community Psychologist*, vol. 18, n° 1, 2006, p. 14-22.
- CRAVEN, R. G., A. TUCKER, G. MUNNS, J. HINKLEY, H. MARSH et K. SIMPSON. *Indigenous students' aspirations: Dreams, perceptions and realities*, Canberra, Australie, ministère de l'Éducation, des Sciences et de la Formation, 2005.
- CROOKS, C., D. CHIDO et D. THOMAS. *Engaging and empowering aboriginal youth: A toolkit for service providers*, 2^e édition, document produit pour l'Agence de la santé publique du Canada, 2010. <http://youthrelationships.org/documents/!Toolkit Text - English.pdf>
- CRUMP, D. « Issues in indigenous educational and vocational counselling », *Australian Journal of Career Development*, vol. 10, n° 3, 2001, p. 20-21.
- DEVOE, J. F. et K. E. DARLING-CHURCHILL. *Status and trends in the education of American Indians and Alaska Natives: 2008* (NCES 2008-084), Washington, DC, National Center for Education Statistics, Institute of Education Sciences, ministère de l'Éducation des États-Unis, 2008. http://nces.ed.gov/pubs2008/2008084_1.pdf
- DEVRIES, K. M., C. J. FREE, L. MORISON et E. SAEWYC. « Factors associated with the sexual behavior of Canadian Aboriginal young people and their implications for health promotion », *American Journal of Public Health*, vol. 99, n° 5, 2009, p. 855-862.

DIBBS, R. et T. LEESTI. *Enquête sur la dynamique du travail et du revenu : minorités visibles et Autochtones* (n° au catalogue 95-08), Ottawa, Statistique Canada, 1995.

DIRECTION GÉNÉRALE DES SERVICES DE VÉRIFICATION ET D'ASSURANCE. *Évaluation formative du Programme d'éducation postsecondaire – Rapport final, février 2010*, Ottawa, Affaires autochtones et Développement du Nord Canada, 2010.

<http://www.aadnc-aandc.gc.ca/aiarch/arp/aev/pubs/ev/psep/pse-fra.asp>

DOLLARD, J., T. STEWART, J. FULLER et I. BLUE. « Aboriginal health worker status in South Australia », *Aboriginal and Islander Health Worker Journal*, vol. 25, n° 1, 2001, p. 28-30.

DUSSELDORP SKILLS FORUM. *Keeping Up: Strengthening transitions from education into work for Indigenous young people*. Melbourne, Dusseldorp Skills Forum, 2009.

DWYER, R. J. *Career development and advancement patterns of Aboriginal executives in the Canada federal public service*, Athabasca (Alberta), Université Athabasca, 2001.

EDMONTON ECONOMIC DEVELOPMENT CORPORATION. *Best practice toolkit: Strategies and tools for employing Aboriginal people*, Edmonton, Edmonton Economic Development Corporation, 2006.

[http://www.centralalberta.ab.ca/imagesedit/Edmonton Workforce Connection BP Toolkit.pdf](http://www.centralalberta.ab.ca/imagesedit/Edmonton%20Workforce%20Connection%20BP%20Toolkit.pdf)

EDUCATIONAL POLICY INSTITUTE. *Access, persistence, and barriers in postsecondary education: A literature review and outline of future research*, Toronto, Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur, 2008. [http://www.higheducation.idsc.gov.eg/backend/upload/Canada-1\(in English\).pdf](http://www.higheducation.idsc.gov.eg/backend/upload/Canada-1(in%20English).pdf)

EDUCATION REVIEW OFFICE. *Promoting success for Māori students*, Nouvelle-Zélande, 2010. <http://www.ero.govt.nz/National-Reports/Promoting-Success-for-Māori-Students-Schools-Progress-June-2010>

FAIRCLOTH, S. C. et J. W. TIPPECONNIC, III. *The Dropout/Graduation Rate Crisis Among American Indian and Alaska Native Students: Failure to Respond Places the Future of Native Peoples at Risk*, Los Angeles, CA, The Civil Rights Project at UCLA, 2010. <http://civilrightsproject.ucla.edu/research/k-12-education/school-dropouts/the-dropout-graduation-crisis-among-american-indian-and-alaska-native-students-failure-to-respond-places-the-future-of-native-peoples-at-risk/faircloth-tippeconnic-native-american-dropouts.pdf>

FINNIE, R., S. CHILDS et A. WISMER. *Access to Post-secondary Education among Under-represented and Minority Groups: Measuring the Gaps, Assessing the Causes*, 2011. Initiative de recherche sur les politiques de l'éducation. Document de travail n° 2011-01.

FINNIE, R. et R. MENG. « The Importance of Functional Literacy: Reading and Math Skills and Labour », 2006.

FIRMAN, B. *Traditional Aboriginal careers*, 2007. Document consulté le 2 février 2009 à : <http://www.curriculum.org/tcf/teachers/projects/repository/tradcareers.pdf>

FLEURY, D. *Economic performance of off-reserve Aboriginal Canadians: A study of groups at risk of social exclusion* (rapport n° W-02-1E), Hull (Québec), Direction générale de la recherche appliquée, Développement des ressources humaines Canada, 2002.

FOGARTY, B. et J. SCHWAB. *Land as Third Space: Towards and educational and social reengagement of Indigenous youth in remote Australia*, séminaire via podcast, Canberra, Australian National University, 15 avril 2009. http://caepr.anu.edu.au/Seminars/09/Seminar-Topics—Series-1/15_4_Seminar.php

FONDATION AUTOCHTONE DE L'ESPOIR. *L'espoir et la guérison*, 2011. <http://www.legacyofhope.ca/downloads/hope-and-healing-fr.pdf>

FORDHAM, A., W. FOGARTY, B. COREY et D. FORDHAM. « Knowledge foundations for the development of sustainable wildlife enterprises in remote Indigenous communities of Australia and the viability of wildlife enterprises in remote Indigenous communities in Australia: A case study », document de travail CAEPR n° 62, Canberra, CAEPR, ANU, 2010.

FORUM CANADIEN SUR L'APPRENTISSAGE. *Promoting essential skills and apprenticeship training in aboriginal communities across Canada*, 2011. http://www.caf-fca.org/pdf/report/Promoting_Essential_Skills_And_Apprenticeship_Training_In_Aboriginal_Communities_Across_Canada.pdf

FREEMAN, C. et M. FOX. *Status and trends in the education of American Indians and Alaska Natives* (NCES 2005-108), Washington, DC, ministère de l'Éducation des États-Unis, National Center for Education Statistics, 2005.

FRIEDEL, T. « The More Things Change, the More They Stay the Same: the Challenge of Identity for Native Students in Canada », *Cultural and Pedagogical Inquiry*, vol. 1, n° 2, 2010, p. 22-45.

FULFORD, G. *Sharing Our Success: More Case Studies in Aboriginal Schooling*, Kelowna, Society for the Advancement of Excellence in Education, 2006.

GELADE, S. et T. STEHLIK. *Exploring locality: The impact of context on Indigenous vocational education and training aspirations and outcomes*, Adelaide, National Centre for Vocational Education and Research, 2004.

GIDDY, K., J. LOPEZ et A. REDMAN. *Brokering successful Aboriginal and Torres Straight Islander employment outcomes: Common themes in good-practice models*, Adelaide, National Centre for Vocational Education and Research, 2009.

GIONET, L. *Les membres des Premières Nations : divers résultats du Recensement de 2006*, 2009. Document consulté à : <http://www.statcan.gc.ca/pub/11-008-x/2009001/article/10864-fra.htm>

GORINSKI, R. et G. ABERNETHY. « Māori Student Retention and Success: Curriculum, Pedagogy and Relationships », dans T. Townsend et R. Bates (dir.), *Handbook of Teacher Education*, Pays-Bas, Springer, 2007, p. 229-240.

GROUPE FINANCIER BANQUE TD. *Aboriginal People in Canada: Growing Mutual Economic Interests Offer Significant Promise*, Groupe Financier Banque TD, rapport économique, 11 juin 2009.

<http://www.td.com/document/PDF/economics/special/td-economics-special-db0609-aboriginal.pdf>

GUIMOND, É. et N. ROBITAILLE. « When teenage girls have children: Trends and consequences », *Horizons: Policy Research Initiative*, vol. 10, n° 1, 2008, p. 49-51.

GUNN, T., D. CHORNEY et J. POULSON. *High School Completion: AISI Provincial Research Review*, Edmonton (Alb.), ministère de l'Éducation de l'Alberta, 2008.

<http://www.assembly.ab.ca/lao/library/egovdocs/2008/aled/168786.pdf>

GUNN, T., P. HEFFERNAN, L. BEAUDIN, et J. TAILFEATHERS. « Aboriginal mentorship and high school completion: Can one person really make a difference? », *Notos: Journal of the ATA Intercultural & Second Language Council*, vol. 6 n° 2, 2004, p. 33-41.

HANGO, D. et P. DE BROUCKER. *Cheminements des jeunes Canadiens des études au marché du travail : résultats de l'Enquête auprès des jeunes en transition*, n° au catalogue : 81-595-MIF2007054, Ottawa, Statistique Canada, 2007.

HARKER, R. *Ethnicity and school achievement in New Zealand: Some data to supplement the Biddulph et autres. (2003). Best Evidence Synthesis: Secondary analysis of the Progress at School and Smithfield datasets for the iterative Best Evidence Synthesis Programme*. Wellington, ministère de l'Éducation, 2007.

HARRIS, L. *Learning from the Youth Opportunity Experience*, Centre for Law and Social Policy, 2006.

http://www.clasp.org/admin/site/publications_archive/files/0193.pdf

HELIN, C. et D. SNOW. *Free to Learn: Giving Aboriginal Youth Control over their Post Secondary Education*, Ottawa, MacDonald Laurier Institute, 2010. <http://www.macdonaldlaurier.ca/files/pdf/FreeToLearn.pdf>

HELME, S. « From the Sidelines to the Centre: Indigenous Support Units in Vocational Education and Training », *Journal of Vocational Education and Training*, vol. 59, n° 4, 2007, p. 451-466.

HELME, S. « Improving Career Development Services for Indigenous Young People Aged 19 and Under: Literature Review », dans Sweet et autres. (dir.), *Making Career Development Core Business*, Melbourne, Office for Policy, Research and Innovation, Department of Education and Early Childhood Development and Department of Business and Innovation, 2010a.

HELME, S. « Career Decisionmaking: What matters to Indigenous Australians? », *Australian Journal of Career Development*, vol. 19, n° 3, printemps 2010b.

<http://www.freepatentsonline.com/article/Australian-Journal-Career-Development/243043215.html>

HELME, S., A. HILL, J. BALATTI, G. MACKAY, A. WALSTAB, T. NICHOLAS et J. POLESEL. *Hands on the Future: Project for Improving Access for Indigenous Students to VET in Schools Programs*, 2003.

http://www.voced.edu.au/docs/landmarks/TD_ERD_87_105.pdf

HELME, S., J. POLESEL, et T. NICHOLAS. *Koorie Experiences of Qualifications Pathways in VET: Obstacles or Opportunities?*, Melbourne, Victorian Qualifications Authority, 2005.

HOLMES, D. *Faire place aux différences : l'éducation postsecondaire parmi les autochtones, les personnes handicapées et les personnes ayant des enfants*, Montréal, Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire, 2005.

HOOD, D. *Retention and achievement of Māori students in secondary schooling – Report to Te Kotahitanga*, 2007.

HOOK, R. « A National Māori University », *MAI Review*, 2010, p. 2.

HOWARD, D. « Family, Friends and Teachers: Why Indigenous Students Stay at or Leave School », *The Australian Journal Of Indigenous Education*, vol. 30, n° 2, 2002, p. 8-12.

HOWARD, A., J. EDGE et D. WATT. *Understanding the Value, Challenges, and Opportunities of Engaging Métis, Inuit, and First Nations Workers*, 2012. Le Conference Board du Canada, Ottawa, Canada.

HULL, J. *Résultats de la population autochtone dans l'enseignement postsecondaire et sur le marché du travail : Canada, 2001*, n° au catalogue: R2-399/2001F-PDF, Ottawa, Affaires autochtones et Développement du Nord Canada, 2005.

HULL, J. « Postsecondary completion rates among on-reserve students: Results of a follow-up survey », *Canadian Issues*, hiver 2009, p. 59-64.

INSTITUT DE STATISTIQUES DES PREMIÈRES NATIONS. *Analyse contextuelle*, Garden Village (Ont.), 2011. <http://www.fnsi-ispn.com/scan1.php?lang=fr&page=1>

INUIT TAPIIRIT KANATAMI. *State of Inuit learning in Canada*, Ottawa, Conseil canadien sur l'apprentissage, 2005.

JACKSON, A. P. et S. A. SMITH. « Postsecondary transitions among Navajo Indians », *Journal of American Indian Education*, vol. 40, n° 2, 2001, p. 28-47.

JACKSON, R. et autres. *Youth Opportunity Grant Initiative: Impact and Synthesis Report*, Decision Information Resources Inc., 2007. [http://wdr.doleta.gov/research/FullText_Documents/YO_Impact and Synthesis Report.pdf](http://wdr.doleta.gov/research/FullText_Documents/YO_Impact_and_Synthesis_Report.pdf)

JEHL, J. *The Connection Strategy: Preparing Young People to Succeed in College and Beyond*, Baltimore, Maryland, The Annie E. Casey Foundation, 2007. http://www.aecf.org/~media/PublicationFiles/Connection_Strategy.pdf

JETTÉ, C. *The dynamics of exclusion: Discrimination and other barriers facing Aboriginal Peoples in the labour market*, Ottawa, Rapport de la Commission royale sur les peuples autochtones, 1994.

KAPSALIS, C. *Parité entre les Canadiens Autochtones et non Autochtones au chapitre de l'emploi et des compétences*, Hull, Direction des affaires autochtones, Ressources humaines et Développement des compétences Canada, 2006.

http://www.aboriginalhr.ca/files/file/resources/reports/HRSD_SkillParityFR.pdf

KIRKNESS, V. J. « Aboriginal education in Canada: A retrospective and a prospective », *Journal of American Indian Education*, vol. 39, n° 1, 1999, p. 14-30.

KRAHN, H. et J. HUDSON. *Pathways of Alberta Youth through the Postsecondary System into the Labour Market, 1996-2003*, coll. « Pathways to the Labour Market », n° 2, Réseaux canadiens de recherche en politiques publiques, novembre 2006.

KUHN, P. et A. SWEET. «Aboriginals as unwilling immigrants: Contact, assimilation and labour market outcomes », *Population Economics*, vol. 15, 2002, p. 331-355.

KUNZ, J., A. MILAN et S. SCHETAGNE. *Inégalité d'accès : profil des différences entre les groupes ethnoculturels canadiens dans les domaines de l'emploi, du revenu et de l'éducation*, Toronto, Fondation canadienne des relations raciales, 2000. <http://www.crr.ca/images/stories/pdf/unequal/Frefin.pdf>

LESTER, J. *Evaluative Research into the Office of the Board of Studies', Aboriginal Careers Aspiration Program for Aboriginal students in NSW High Schools*, Ryde, Sydney, Board of Studies (NSW), 2000.

LONG, J. « School-to-work transitions with Native American Indians: Implications for counselors », Conway, AR, University of Central Arkansas, 1999.

LONG, M., T. FRIGO et M. BATTEN. *The school to work transition of Indigenous Australians: A review of the literature and statistical analysis*, Canberra, ministère de l'Emploi, de l'Éducation, de la Formation et de la Jeunesse, 1998.

LOOKER, D. et D. THIESSEN. *Les aspirations des jeunes Canadiens à des études avancées*, Ottawa, RHDC, 2004.

<http://www.pisa.gc.ca/fra/pdf/sp-600-05-04f.pdf>

LOOKER, D. et V. THIESSEN. *Le système de la seconde chance : Résultats des trois cycles de l'Enquête auprès des jeunes en transition*, Ottawa, RHDC, 2008.

http://www.rhdcc.gc.ca/fra/publications_ressources/politique_sur_apprentissage/sp-836-04-08f/sp_836_04_08f.pdf

LOWE, K. et J. TASSONE. « The Aboriginal Career Aspirations Program », *Curriculum Leadership Journal*, janvier 2003. http://www.curriculum.edu.au/leader/the_aboriginal_career_aspirations_program,4680.html?issueID=9691

MACCALLUM, J., S. BELTMAN et D. PALMER. *Mentoring as a context for developing motivation*, communication présentée au colloque de l'Australian Association for Research in Education, Sydney, Australia, 2005.

<http://www.aare.edu.au/05pap/mac05613.pdf>

MACCALLUM, J. et K. VELLA. *Mentoring: What Works?*, 2006.

http://www.dsf.org.au/learningchoices/lcexpo2006/presentations/Judy_MacCallum.Pdf

MACKINNON, S. *Understanding the Obstacles: Indicators and How Best to Predict and Improve Outcomes for Aboriginal Youth*, Winnipeg (Man.), Centre canadien de politiques alternatives, 2011.

MACNEIL, M. S. « An epidemiologic study of Aboriginal adolescent risk in Canada: The meaning of suicide », *Journal of Child and Adolescent Psychiatric Nursing*, vol. 21, n° 1, 2008, p. 3-12.

MAISON-BLANCHE. *Improving American Indian and Alaskan Native educational opportunities and strengthening tribal colleges and universities*, décret. Washington, DC, décembre 2011.

<http://medicinezine.com/information/improving-american-indian-alaska-native-educational-opportunities-strengthening-tribal-colleges-universities/>

MALATEST & ASSOCIATES LTD. *La population autochtone : ce que les enseignants ont appris*, Montréal, Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire, 2004.

MALATEST & ASSOCIATES LTD. *Facteurs influençant le recours aux programmes d'aide financière aux études par les jeunes Autochtones : analyse documentaire*, Malatest Program Evaluation & Market Research, 2008.

<http://www.cmec.ca/Publications/Lists/Publications/Attachments/197/facteurs-influençant-jeunes-autochtones.pdf>

MALATEST & ASSOCIATES LTD. *Des pratiques prometteuses : accroître et soutenir la scolarisation chez les étudiants autochtones de l'Ontario*, Toronto, Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur, 2010. <http://www.heqco.ca/SiteCollectionDocuments/Fr Promising Practices.pdf>

MARLIN, A., D. BRUCE et M. B. DOUCETTE. *A study of the Atlantic Aboriginal postsecondary labour force*, Halifax, Programme de recherche intégré pour le développement économique des Autochtones de l'Atlantique du Atlantic Policy Congress of First Nations Chiefs, 2009.

MARTIN, N. et S. HALPERIN. *Whatever it Takes: How Twelve Communities are Reconnecting out-of-School Youth*, Washington, DC, American Youth Policy Forum, 2006.

<http://www.aypf.org/publications/WhateverItTakes/WITfull.pdf>

MAU, W. C. et L. M. BIKOS. « Educational and vocational aspirations of minority and female students: A longitudinal study », *Journal of Counseling & Development*, vol. 78, 2000, p. 186-194.

MAXIM, P. et J. WHITE. « School completion and workforce transitions among urban Aboriginal youth », dans J.P. White, S. Wingert et P. Maxim (dir.), *Aboriginal policy research: Moving forward, making a difference, Volume 3*, Toronto, Thompson Educational Publishing, 2006, p. 35-51.

MCCLUSKEY, K. et E. P. TORRENCE. *Mentoring, One Pathway to Aboriginal Talent Development, in Making a Difference with Made in Manitoba Programs*, s.d.

http://ius.uwinnipeg.ca/pdf/mentoring_aboriginal_devel_interim.pdf

MCCUE, H. *Aboriginal post-secondary education: A think piece from the Centre for Native Policy and Research*, Ottawa, Centre for Native Policy and Research, 2006.

MCLEOD, R. *Māori in the New Zealand Economy*, table ronde des entreprises de la Nouvelle-Zélande, présentation lors des débats sur le traité de Te Papa, Wellington, Nouvelle-Zélande, 2009.

MCNINCH, J. *The Recruitment and Retention of Aboriginal Teachers in Saskatchewan Schools*, rapport du SSTA Research Centre n° 94-10, 2010. <http://www.saskschoolboards.ca/old/ResearchAndDevelopment/ResearchReports/EducationEquity/94-10.htm>

M CRAE, D., G. AINSWORTH, J. CUMMING, P. HUGHES, T. MACKAY, K. PRICE, M. ROWLAND, J. WARHURST, D. WOODS et V. ZBAR. *What Works? Explorations in Improving Outcomes for Indigenous Students*, Canberra, Australie, ministère de l'Éducation, de la Formation et de la Jeunesse, 2000. <http://www.dest.gov.au/archive/iae/analysis/learning/1/works.htm>

MENDELSON, M. *Aboriginal people in Canada's labour market: Work and unemployment, today and tomorrow*, Ottawa, Caledon Institute of Social Policy, 2004.

MENDELSON, M. *Aboriginal Peoples and postsecondary education in Canada*, Ottawa, Caledon Institute of Social Policy, 2006.

MEYER, L. et autres. *Evaluation of Te Kotahitanga: 2004-2008*, Nouvelle-Zélande, ministère de l'Éducation, 2010. http://www.educationcounts.govt.nz/_data/assets/pdf_file/0005/80771/955a_Te-Kotahitanga-Summary_webversion.pdf

MILLER, C. *Aspects of training that meet Indigenous Australians' aspirations: A systematic review of research*, Adelaide, National Centre for Vocational Education and Research, 2005.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DE LA NOUVELLE-ZÉLANDE, *Education Counts*, 2012. http://www.educationcounts.govt.nz/statistics/Māori_education/36805#table2

MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR, DE L'EMPLOI ET DE L'IMMIGRATION DE LA SASKATCHEWAN, *2011-12 Survey of 2009-10 post-secondary graduates*, 2012. Document consulté le 10 septembre 2012 à : <http://www.aeei.gov.sk.ca/2011-12-survey-of-2009-10-post-secondary-graduates-final-report>

MINISTERIAL COUNCIL FOR EDUCATION, EARLY CHILDHOOD DEVELOPMENT AND YOUTH AFFAIRS. *2010 Annual Report: Aboriginal and Torres Strait Islander Education Action Plan 2010-2014*, Ministerial Council for Education, Early Childhood Development and Youth Affairs, Victoria, Australie, 2012. http://www.mceecdya.edu.au/verve/resources/FINAL_2010_Annual_Report-ATSIEAP.pdf

MURRAY, S. « Māori Achievement and Achievement at Māori Immersion and Bilingual Schools », 2005, p. 5-6. http://www.educationcounts.govt.nz/publications/schooling/11240/maori_immersion_2003

NADIROVA, A. *High School Completion Longitudinal Study*, Edmonton (Alberta), ministère de l'Éducation de l'Alberta, 2009. http://education.alberta.ca/media/1079006/hscdataanalysis_report_final.pdf

NOUVELLE-ZÉLANDE. EDUCATION REVIEW OFFICE. *An evaluation of service academies*, Nouvelle-Zélande, 2011.

<http://www.ero.govt.nz/National-Reports/An-Evaluation-of-Service-Academies-October-2011>

NOUVELLE-ZÉLANDE. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Annual report on Māori education 2006/07*, Wellington, Nouvelle-Zélande, collection 5851/16867, 2007.

NOUVELLE-ZÉLANDE. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Tataiako: Cultural competencies for teachers of Māori learners*, 2010. <http://www.minedu.govt.nz/theMinistry/EducationInitiatives/Tataiako.aspx>

NOUVELLE-ZÉLANDE. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Managing for Success: The Māori Education Strategy 2008-2012 – Mid-term Review*, 2012. <http://www.minedu.govt.nz/theMinistry/PolicyAndStrategy/KaHikitia/MidTermReview.aspx>

NOUVELLE-ZÉLANDE. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Te Kotahitanga*. Site Web : <http://www.minedu.govt.nz/NZEducation/EducationPolicies/MāoriEducation/Initiatives/TeTereAurakiMāoriInMainstreamTeKauhua.aspx>

NUNAVUT TUNNGAVIK. *Nunavut adult learning strategy*, Gouvernement du Nunavut, 2006.

ORGANISATION NATIONALE DE LA SANTÉ AUTOCHTONE. *First Nations, Inuit and Métis education history from a health and human resources perspective*, Ottawa, Organisation nationale de la santé autochtone, 2008.

ORR, J., C. ROBERTS et M. ROSS. *First Nations postsecondary education and training literature review and best practices*, Antigonish (Nouvelle-Écosse), École d'éducation, Université St. Francis Xavier, 2008.

PALAMETA, B. et J.P. VOYER. *Volonté des groupes sous-représentés de payer leurs études postsecondaires – Rapport*, 2010. Toronto, Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur.

PARKIN, A. *Améliorer la réussite des étudiants en passe d'abandonner leurs études*, Montréal, Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire, 2009.

PARENTE, A., R. G. CRAVEN et G. MUNNS. « What do indigenous students say about their aspirations? », *Journal of Aboriginal Studies Association*, vol. 12, 2003, p. 11-22.

PAUL, R. *Yukon youth secondary school transitions 2009-2010 – What happens during and after secondary schooling experiences?*, 2011.

http://www.education.gov.yk.ca/pdf/yyssts_final_report_ed_approved9May2011.pdf

PETERSON, K. et H. STROH. *Thinking about college: Results of the college awareness survey among achievers in Washington high schools*, Washington School Research Center, 2004.

PEWEWARDY, C. « Learning styles of american indian/alaska native students: A review of the literature and implications for practice », *Journal of American Indian Education*, vol. 41, n° 3, Tempe, AZ, 2002. <http://jaie.asu.edu/v41/V41I3A2.pdf>

- PHILLIPS, S. *Forging partnerships, opening doors: Community school case studies from manitoba and saskatchewan*, Kelowna (C.-B.), SAE, 2008. <http://www.education.gov.sk.ca/forging-partnerships>
- PHILPOTT, D. « Identifying the learning needs of innu students: Creating a model of culturally appropriate assessment », *Canadian Journal of Native Studies*, vol. 26, n° 2, 2006, p. 361-381.
- RAHAM, H. *Aspirational programming for aboriginal youth*, document préparé pour AADNC, 2012.
- RBC BANQUE ROYALE. *Stratégie RBC en matière de diversité – Priorités et objectifs 2009-2011*. http://www.rbc.com/diversite/pdf/2009-2011DiversityBlueprintReportCard_FR.pdf
- RELLAND, M. *Aboriginal teacher education in Saskatchewan*, présentation au séminaire de l'OCDE sur les peuples indigènes, Cairns, Australie, mai 2007. http://www.dest.gov.au/NR/rdonlyres/500AFE7-6C27-4F5F-A133-586F67AD448B/17789/Relland_CanadianTeacherEducation.pdf
- RÉSEAU DE L'INTÉGRATION. *Informal Aboriginal Retention Survey: Analysis of Results*, cité dans *The National Report on Aboriginal Inclusion: News and Solutions*, automne 2004, n° 6, p. 3-4. <http://www.aboriginalhr.ca/fr/ressources/bulletin>
- RESSOURCES HUMAINES ET DÉVELOPPEMENT DES COMPÉTENCES CANADA. *Programmes relatifs au marché du travail pour les Autochtones*. <http://www.rhdcc.gc.ca/fra/emploi/pmta/index.shtml>
- REYHNER, J. « American Indians out of school: A review of school-based causes and solutions », *Journal of American Indian Education*, vol. 31, n° 3, 1992, p. 37-56. <http://jaie.asu.edu/v31/V31S3ind.htm>
- RICHARDS, J. *Closing the Aboriginal/non-Aboriginal education gaps* (n° 116), Toronto, Institut C.D. Howe, 2008.
- RICHARDS, J. *Aboriginal education in Quebec: A benchmarking exercise* (n° 382), commentaire de l'Institut C.D. Howe, Toronto, Institut C.D. Howe, 2011.
- ROJAS, E. Y. et H. M. GRETTON. « Sexual abuse: Abuse journal of research and treatment », *Sex Abuse*, vol. 19, n° 257, 2007.
- RUMBERGER, R. W. « Why students drop out of school », dans G. Orfield (dir.), *Dropouts in America: Confronting the graduation rate crisis*, Cambridge, MA, Harvard Education Publishing Group, 2004, p. 131-156.
- SAMMARTINO, A., J. O'FLYNN et S. NICHOLAS. « The employer perspective of Indigenous (un) employment », *Economic Papers*, vol. 22, n° 4, 2003, p. 45-60.

SANTÉ CANADA, cité dans Synergy Research Group. *Environmental Scan of Programs for Aboriginal Children and Youth in Calgary*, United Way of Calgary and Area, 2011, p. 14.

http://www.calgaryunitedway.org/sites/default/files/aboriginal_youth_environmental_scan_report_to_community.pdf

SATCHWELL, K. *Mentoring Literature Review*, Edmonton (Alb.), Alberta Children's Services, 2006.

http://www.child.gov.ab.ca/home/documents/youthprograms/Mentoring_Lit_Review_Final.pdf

SCHWAB, R. G. *Why only one in three? The complex reasons for low Indigenous school retention*, monographie de recherche n° 16, Canberra, Centre for Aboriginal Economic Policy Research, Australian National University, 1999.

SCHWAB, R. G. « VET-in-School for Indigenous students: Success through "Cultural Fit." Research to Reality: Putting VET to Work », actes du colloque Australian Vocational Education and Training Research Association Conference (4^e édition), Adelaide, 28-30 mars 2001.

SCHWAB, J. *Final report to the Warlpiri education and training trust advisory committee: Options for education and training*, Canberra, Centre for Aboriginal Policy Research, Australia National University, 2006. http://caepr.anu.edu.au/sites/default/files/Publications/topical/Schwab_WETT.pdf

SENÉCAL, S. *Employment, industry and occupations of Inuit in Canada, 1981-2001*, Ottawa, Inuit Tapiriit Kanatami et Direction de la recherche stratégique et de l'analyse, Affaires autochtones et Développement du Nord Canada, 2007.

SHAFFER, M.S. et R. RANGASAMY. *Transition and Native American youth: A follow up study of school leavers on the Fort Apache Indian Reservation*, 1995. Document consulté à : http://findarticles.com/p/articles/mi_m0825/is_n1_v61/ai_16955923/

SHARPE, A., J-F. ARSENAULT et S. LAPOINTE. *The potential contribution of Aboriginal Canadians to labour force, employment, productivity, and output growth in Canada, 2001-2017* (rapport de recherche n° 2007-04), Ottawa, Centre d'étude des niveaux de vie, 2007.

SHARPE, A., J-F. ARSENAULT et S. LAPOINTE. *Investing in Aboriginal education in Canada: An economic perspective* (rapport de recherche n° 2010-03), Ottawa, Centre d'étude des niveaux de vie, 2010.

SHARPE, A., J-F. ARSENAULT, S. LAPOINTE et F. COWAN. *The effect of increasing Aboriginal educational attainment on the labour force, output and the fiscal balance* (rapport de recherche n° 2009-3), Ottawa, Centre d'étude des niveaux de vie, 2009.

SILTA ASSOCIATES. *Postsecondary case studies in Inuit education*, document de travail n° 2 pour le Sommet national sur l'éducation des Inuits, Ottawa, Inuit Tapiriit Kanatami, 2007.

STATISTIQUE CANADA. *Recensement du Canada de 2001 : Données-échantillon (20 %) (n° au catalogue 97F0011XCB2001044)*, Ottawa, Statistique Canada, 2003a.

STATISTIQUE CANADA. *Recensement du Canada de 2001 : Données-échantillon (20 %) (n° au catalogue 97F0011XCB2001043)*, Ottawa, Statistique Canada, 2003b.

STATISTIQUE CANADA. *Recensement du Canada de 2006 (n° au catalogue 97-563-XCB2006061)*, 2006a.

STATISTIQUE CANADA. *Recensement du Canada de 2006 (n° au catalogue 97-564-XCB2006002)*, 2006b.

STATISTIQUE CANADA. *Regard sur le marché du travail canadien – Population canadienne selon l'âge : la population canadienne vieillit*, 2006. Document consulté le 5 juillet 2009 à : <http://www.statcan.gc.ca/pub/71-222-x/2008001/sectionm/m-pop-fra.htm>

STATISTIQUE CANADA. Identité autochtone (8), plus haut certificat, diplôme ou grade (13), principal domaine d'études - Classification des programmes d'enseignement, 2000 (14), fréquentation scolaire (3), région de résidence (6), groupes d'âge (10A) et sexe (3) pour la population de 15 ans et plus, pour le Canada, les provinces et les territoires, Recensement de 2006 - Données-échantillon (20 %) (n° au catalogue 97-560-XCB2006036), 2008a.

STATISTIQUE CANADA. *Réserves indiennes et établissements indiens partiellement dénombrés*, 2008b. Document consulté à : <http://www12.statcan.ca/census-recensement/2006/ref/notes/aboriginal-autochtones-fra.cfm>

STATISTIQUE CANADA. Activité (8), identité autochtone (8), plus haut certificat, diplôme ou grade (14), région de résidence (6), groupes d'âge (12A) et sexe (3) pour la population de 15 ans et plus, pour le Canada, les provinces et les territoires, Recensement de 2006 - Données-échantillon (20 %) (n° au catalogue 97-560-XCB2006031), 2008c.

STATISTIQUE CANADA. *Profil de la population autochtone de 2006, 2009a*. Document consulté à : <http://www12.statcan.ca/census-recensement/2006/dp-pd/prof/92-594/details/page.cfm?Lang=F&-Geo1=PR&Code1=01&Geo2=PR&Code2=01&Data=Count&SearchText=canada&SearchType=Begins&-SearchPR=01&B1=All&Custom=>

STATISTIQUE CANADA. *Rapport technique sur les Peuples autochtones – Recensement de 2006, 2009b*. Document consulté à : http://www.statcan.gc.ca/cgi-bin/af-fdr.cgi?l=fra&k=361&loc=http://www12.statcan.gc.ca/census-recensement/2006/ref/rp-guides/rp/ap-pa_2/pdf/92-569-X2006001-Part2-fra.pdf

STATISTIQUE CANADA. *Les Autochtones et le marché du travail : estimations de l'Enquête sur la population active, 2008-2010, 2011a*. <http://www.statcan.gc.ca/pub/71-588-x/2011003/part-partie1-fra.htm>

STATISTIQUE CANADA. Enquête sur la population active, « tableau D.6.3 Niveau de scolarité de la population âgée de 25 à 64 ans, population autochtone hors réserve, population non-autochtone, et population totale, Canada, provinces et territoires, 2008, 2009 et 2010 », 2011b. Document consulté à : <http://www.statcan.gc.ca/pub/81-582-x/2011001/tbl/tbld6.3-fra.htm>

- SWEET R., V. VOLKOF, A. G. WATTS, S. HELME, S. RICE ET S. PANNEL. *Making Career Development Core Business*, Melbourne, Office for Policy, Research and Innovation, ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance et ministère du Commerce, 2010. <http://www.eduweb.vic.gov.au/edulibrary/public/postcomp/CareersreportFINAL.pdf>
- TAYLOR, A., T. L. FRIEDEL ET L. EDGE. *Pathways for First Nation and Métis youth in the oil sands*, Ottawa, Réseaux canadiens de recherche en politiques publiques, 2009.
- TAYLOR, A. ET E. STEINHAEUER. « *Factoring that affects the education and work transitions of First Nations youth* », *Horizons: Policy Research Initiative*, vol. 10, n° 1, 2008, p. 45-48.
- THIESSEN, V. *Policy research issues for Canadian youth: School-work transitions* (n° au catalogue R-01-4-1E). Hull, Direction générale de la recherche appliquée, Politique stratégique, Développement des ressources humaines Canada, 2001.
- TRUJILLO, O. V. ET D. A. ALSTON. *A report on the status of American Indians and Alaska Natives in education: Historical legacy to cultural empowerment*. Washington, DC, National Education Association, Human and Civil Rights, 2005.
- UNICEF. *La situation des enfants dans le monde 2007 – Femmes et enfants : le double dividende de l'égalité des sexes*, UNICEF, New York, 2006.
- USALCAS, J. *Les Autochtones et le marché du travail : estimations de l'Enquête sur la population active, 2008-2010*, Statistique Canada, n° au catalogue 71-558-X, n° 3, 2011.
<http://www.statcan.gc.ca/pub/71-588-x/71-588-x2011003-fra.pdf>
- USHER, A. *The postsecondary student support program: Examination of alternative delivery mechanisms — A report to Indian and Northern Affairs Canada*, Toronto, Education Policy Institute, 2009.
- VAUGHAN, K. « *The potential of career management competencies for renewed focus and direction in career education* », *New Zealand Annual Review of Education*, 2011, 20:2010, p. 24-51.
<http://www.digitalpathways.org.nz/assets/media/CMC Potential NZAoRE Vaughan.pdf>
- VAUGHAN, K. ET P. O'NEIL. *Career education networks and communities of practice*, NZCER, 2010.
- WALTERS, D., J. WHITE ET P. MAXIM. « *Does postsecondary education benefit Aboriginal Canadians? An examination of earnings and employment outcomes for recent Aboriginal graduates* », *Canadian Public Policy*, vol. 30, n° 3, 2004, p. 283-301.
- WASLANDER, B. « *First Nation communities and urban economies* », *Canadian Issues*, hiver 2009, p. 99-106.
- WATT, K. ET K. LEWIS. *AVID: Supporting Native Americans in Rigorous Courses*, *College Board's Native American Student Advocacy Institute*, University of New Mexico, 2010. <http://www.utpa.edu/avid/Documents/Presentation/Native American Powerpoint final version.pdf>

WHITE, J., P. MAXIM ET S. GYIMAH. « *Labour force activity of women in Canada: A comparative study of Aboriginal and non-Aboriginal women* », Canadian Review of Sociology and Anthropology, vol. 40, n° 4, 2003, p. 391-415.

WHITINUI, P. « *Kapa Haka Counts: Improving participation levels of Māori students in mainstream secondary schools* », MAI Review, 2008, 3 Article 8, 2008.

WILDER, L. K., A. P. JACKSON ET T. B. SMITH. « *Secondary transition of multicultural learners: Lessons from the Navajo Native American experience* », Preventing School Failure, vol. 45, n° 3, 2001, p. 119-124.

WORKFORCE TRAINING AND EDUCATION COORDINATING BOARD. Reconnecting young adults, 18-24: A Report to the Washington Legislature, Olympia, WA, 2008.

<http://www.wtb.wa.gov/Documents/ReconnectingYoungAdults.pdf>

WOTHERSPOON, T. ET B. SCHISSEL. *Marginalisation, décolonisation et voix : les perspectives de l'éducation des Autochtones au Canada*, Toronto, Conseil des ministres de l'Éducation (Canada), 1998.

YOUNG, S. *Pathways to education: A community-based, evidenced-based solution to improving educational outcomes for marginalized youth*, Toronto, Passeport pour ma réussite Canada, 2011.

Analyse documentaire des facteurs affectant la transition des études au marché du travail pour les jeunes autochtones

Les peuples autochtones forment le segment de la population qui connaît la croissance la plus forte au Canada, mais il existe un écart important entre les résultats qu'ils obtiennent dans leurs études et sur le marché du travail et ceux qu'obtient le reste de la population. La présente analyse documentaire examine les difficultés auxquelles sont confrontés les jeunes autochtones dans l'achèvement de leurs études et les facteurs qui ont un impact positif ou négatif sur la réussite de leur transition des études au marché du travail.

L'objectif de cette analyse documentaire est de mettre en évidence les données existantes dans les travaux de recherche qui ont de la pertinence en matière de réussite des jeunes autochtones dans l'achèvement de leurs études et la transition vers le marché du travail.