

***Pratiques exemplaires permettant
d'accroître les taux de scolarisation postsecondaire des autochtones***

Rapport préparé pour le
Conseil des ministres de l'Éducation (Canada) [CMEC]

par
R.A. Malatest & Associates Ltd.
910, rue View, 3^e étage
Victoria (Colombie-Britannique) V8V 3L5

Téléphone : (250) 384-2770
Télécopieur : (250) 384-2774

Mai 2002

Table des matières

Résumé..	1
Remerciements	5
Section A INTRODUCTION ET MÉTHODOLOGIE	6
Introduction	6
Méthodologie	8
Défis méthodologiques	10
Section B SITUATION DE L'ÉDUCATION POSTSECONDAIRE CHEZ LES AUTOCHTONES	12
Données sur le niveau de scolarisation des autochtones	12
Obstacles à la réussite d'études postsecondaires chez les autochtones du Canada	16
Initiatives et programmes actuels	25
Section C PRATIQUES EXEMPLAIRES : LEÇONS ET LACUNES	45
Pratiques exemplaires : leçons apprises	45
Lacunes et problèmes éprouvés	55
Section D SOMMAIRE ET CONCLUSION	72

RÉSUMÉ

Au Canada, aux États-Unis, en Australie et en Nouvelle-Zélande, les taux d'inscription et de réussite des études sont beaucoup plus faibles chez les autochtones que chez les non-autochtones. Au Canada, les statistiques révèlent que les taux de scolarisation postsecondaire des autochtones sont jusqu'à trois fois plus faibles que ceux des non-autochtones et sont particulièrement bas parmi les Indiennes et Indiens inscrits. Le rapport *Pratiques exemplaires permettant d'accroître les taux de scolarisation postsecondaire des autochtones* a pour but d'explorer les obstacles auxquels sont confrontés les autochtones qui souhaitent poursuivre des études postsecondaires, à décrire les initiatives en place dans le secteur de l'enseignement postsecondaire dispensé aux autochtones et à mettre en relief les initiatives et les pratiques actuelles réussies de même que les problèmes éprouvés.

Les entretiens avec les principales parties intéressées et une étude poussée de la documentation sur l'éducation postsecondaire des autochtones ont démontré qu'il existait d'importants obstacles à la participation des autochtones à l'éducation postsecondaire, entre autres :

- la méfiance profonde des autochtones à l'égard du système d'éducation, attribuable aux pensionnats et à d'autres pratiques révolues dont les répercussions sur les communautés autochtones sont perçues comme étant négatives et assimilatrices;
- le manque de préparation pour l'université ou le collège au niveau secondaire;
- la crainte de la discrimination sociale, de l'isolement et de la solitude dans les établissements postsecondaires;
- le chômage et la pauvreté au sein des communautés autochtones, qui peuvent rendre les obligations financières rattachées à des études postsecondaires difficiles à remplir;
- le manque de respect à l'égard de la culture autochtone et des différences culturelles au niveau postsecondaire;
- les lourdes obligations familiales, qui limitent l'argent et le temps pouvant être consacrés à une éducation postsecondaire.

Les initiatives et les programmes actuels cherchent à aider les autochtones à surmonter les obstacles à une éducation postsecondaire. Bien que les initiatives en place dans les quatre pays étudiés varient, elles s'appuient sur des approches communes, par exemple :

- le financement public de l'éducation postsecondaire des autochtones par l'entremise de programmes tels que le Programme de soutien aux étudiants du niveau postsecondaire au Canada et du ABSTUDY en Australie;
- la création de subventions et de bourses spéciales pour les autochtones;
- la création d'établissements d'enseignement autochtones, qu'il s'agisse d'établissements autonomes, tels les collèges tribaux américains, ou d'établissements affiliés à des établissements plus grands, tel le *Saskatchewan Indian Federated College* (collège indien fédéré de la Saskatchewan);
- la création de programmes universitaires et collégiaux qui s'occupent de promouvoir et de soutenir activement l'éducation postsecondaire des autochtones par l'entremise d'initiatives

de soutien visant notamment à recruter des autochtones, à offrir des cours de transition, à élargir les critères d'admission pour y inclure des facteurs non scolaires et à fournir un appui constant tout au long des études (par exemple, les Programmes Accès des établissements postsecondaires du Manitoba);

- le recours à un mode de prestation communautaire de l'enseignement pour offrir des programmes d'études postsecondaires au sein des communautés autochtones ou à proximité de celles-ci, comme c'est le cas avec les programmes de formation du personnel enseignant;
- la création de programmes axés essentiellement sur les autochtones, tels les programmes de santé, d'éducation ou de droit autochtone;
- la prestation de services axés sur les besoins des autochtones au niveau postsecondaire, notamment par l'entremise des aînées et aînés;
- l'élaboration et l'utilisation de programmes d'études autochtones ainsi que de ressources et de méthodes pédagogiques adaptées à leur culture;
- le recours à d'autres moyens d'évaluer les étudiantes et étudiants autochtones;
- le renforcement des compétences langagières des autochtones, tant pour les langues traditionnelles que pour le français et l'anglais.

Bien que chacune des initiatives étudiées soit parvenue à accroître le taux de participation des autochtones, certaines caractéristiques communes à diverses pratiques sont particulièrement efficaces pour la promotion de l'éducation postsecondaire des autochtones, entre autres :

- Prestation communautaire – La prestation communautaire comble le fossé qu'engendre souvent le déracinement des autochtones, obligés d'étudier dans des écoles urbaines ou éloignées, et sensibilise le corps professoral et le personnel aux réalités de la communauté. De plus, elle favorise le recrutement de personnes appartenant à des groupes souvent sous-représentés, tels les autochtones du Nord et de communautés éloignées.
- Programmes Accès – Les Programmes Accès, qui guident et soutiennent les autochtones et les autres groupes sous-représentés, offrent des services de transition, de soutien et d'orientation et contribuent à accroître les taux de réussite chez les autochtones du Manitoba, notamment dans les secteurs de la santé et du génie.
- Partenariats entre les communautés autochtones et les établissements d'enseignement réguliers – En coopérant avec les communautés autochtones, les établissements d'enseignement sont non seulement parvenus à concevoir des programmes pertinents et accessibles mais ont également gagné une certaine confiance de la part des autochtones à l'égard des établissements d'enseignement réguliers.
- Gestion de l'éducation par les autochtones – Le fait de confier la gestion de l'éducation aux autochtones semble constituer un moyen de triompher du sentiment de marginalisation souvent ressenti par les autochtones à l'égard du système d'éducation postsecondaire régulier. De plus, la gestion de l'éducation par les autochtones appuie leur autodétermination au niveau postsecondaire. Elle entraîne également la création et la mise en œuvre de programmes d'études conçus par et pour les autochtones.
- Soutien aux études axé sur les besoins des autochtones – Les autochtones bénéficient d'un soutien personnel et scolaire proactif et pertinent. Le soutien fourni par les établissements, comme celui offert à l'Université de la Colombie-Britannique par l'entremise du programme *First Nations House of Learning* (maison d'apprentissage des Premières nations), permet

aux étudiantes et étudiants d'avoir un second chez-soi et peut contribuer à apaiser le sentiment d'isolement et de solitude souvent ressenti par les autochtones, surtout dans les grandes universités et les collèges des centres urbains.

Voici quelques lacunes ou problèmes généraux liés à l'éducation des autochtones dans les universités et les collèges du Canada :

- Manque d'information et d'initiatives qui tiennent compte de facteurs tels le sexe et les responsabilités familiales des autochtones – Bien que la plupart des autochtones qui souhaitent poursuivre des études postsecondaires doivent surmonter d'importants obstacles, un soutien particulier ou supplémentaire doit être offert aux groupes qui ont des besoins financiers ou autres particuliers, notamment : les femmes autochtones, qui, au sein de la population étudiante autochtone, sont les plus nombreuses à avoir des responsabilités familiales; les hommes autochtones, qui ont parfois besoin d'un soutien particulier et pour lesquels il faut utiliser des stratégies de recrutement spéciales; les autochtones adultes, dont le nombre est disproportionné au sein de la population étudiante autochtone dans plusieurs programmes et qui ont des besoins financiers et autres particuliers; et les Métisses et Métis, les autochtones non inscrits et les autochtones visés par le projet de loi C-31, qui n'ont pas nécessairement accès à l'aide financière requise pour poursuivre des études postsecondaires.
- Manque d'initiatives en ce qui concerne la garde d'enfants, l'hébergement et le transport – Les autochtones sont parfois incapables de poursuivre des études postsecondaires ou de terminer leurs études à cause des coûts associés à l'obligation de vivre loin de leur communauté et de soutenir leur famille. Selon certaines études, ce problème concerne tout particulièrement les nombreux étudiants et étudiantes des communautés éloignées qui doivent partir vers les villes pour y fréquenter un collège ou une université.
- Manque de fonds – Bien qu'on croie généralement que tous les autochtones ont gratuitement accès à l'éducation postsecondaire, les fonds versés par le gouvernement fédéral et les bandes sont souvent insuffisants pour permettre aux autochtones de poursuivre leurs études. Les parties intéressées ont donné diverses raisons pour expliquer ce problème, entre autres, le peu de financement accordé aux bandes et le manque de soutien fédéral aux autochtones qui ont peu de liens avec les bandes, voire aucun. Elles ont également signalé que l'aide financière aux établissements autochtones semblait trop faible par rapport aux besoins des communautés autochtones desservies.
- Manque de personnel autochtone et de programmes d'études élaborés par les autochtones – Le personnel autochtone et les programmes d'études élaborés pour les autochtones semblent encore trop peu nombreux pour permettre à ces derniers de se sentir équitablement représentés au sein des établissements postsecondaires.
- Manque de diversification des matières étudiées par les autochtones au niveau postsecondaire – On a dit qu'il fallait mettre sur pied des initiatives et des services de soutien pour contrer la sous-représentation des autochtones dans certaines matières telles les sciences et la santé.
- Nécessité d'accroître le soutien communautaire aux étudiantes et étudiants ainsi qu'aux étudiantes et étudiants potentiels – L'étude a montré que bien que le soutien offert par le gouvernement et les établissements est essentiel à l'accroissement des taux d'inscription et de réussite des études postsecondaires chez les autochtones, il faut offrir davantage de soutien au niveau communautaire pour surmonter plusieurs des obstacles culturels et sociaux. Il faut notamment promouvoir davantage la confiance à l'égard du système d'éducation, traiter et prévenir l'abus d'alcool et de substances chimiques et promouvoir

davantage la participation et le soutien des familles des étudiantes et étudiants autochtones.

REMERCIEMENTS

Ce rapport a été préparé par R.A. Malatest & Associates Ltd. pour le Conseil des ministres de l'Éducation (Canada) [CMEC].

M^{me} Fiona Deller, CMEC, a assuré la gestion du contrat pour la production du rapport *Pratiques exemplaires permettant d'accroître les taux de scolarisation postsecondaire des autochtones*.

L'équipe de recherche de ce projet était constituée des organisations suivantes :

Entrepreneur principal : R.A. Malatest & Associates Ltd.

Sous-contractant : M. Kenneth Whyte

L'apport important fourni par les éducatrices et éducateurs, les coordonnatrices et coordonnateurs de l'éducation des autochtones et les autres personnes intéressées témoigne de l'intérêt marqué que suscite l'éducation postsecondaire des autochtones. Sans la participation et la coopération de ces personnes, il aurait été impossible de terminer avec succès cette étude.

La réalisation de ce rapport a été financée grâce à un accord conclu par l'entremise du programme des Initiatives liées à l'acquisition du savoir de Développement des ressources humaines Canada (DRHC).

SECTION A INTRODUCTION ET MÉTHODOLOGIE

INTRODUCTION

La recherche menée dans le cadre de ce projet montre que le nombre d'autochtones qui poursuivent et terminent leurs études postsecondaires est à la hausse dans chacun des quatre pays étudiés, soit le Canada, les États-Unis, l'Australie et la Nouvelle-Zélande. En général, les taux de scolarisation des autochtones augmentent plus rapidement que ceux des autres groupes de la population. De plus, les établissements s'engagent de plus en plus à aider les étudiantes et étudiants autochtones. Malgré ces progrès, les taux de persévérance et de réussite scolaire des autochtones demeurent bien plus bas que ceux des non-autochtones.

Au Canada, l'éducation des autochtones a été transformée dans l'espace de la dernière génération. Voici quelques-uns des changements généraux apportés au cours des dernières décennies :

- Changements aux types d'écoles primaires et secondaires fréquentées par les autochtones : à la fin des années 90, la majorité des Indiennes et Indiens inscrits fréquentaient des écoles primaires et secondaires gérées par les bandes ou des écoles provinciales régulières, plutôt que les écoles gérées par le gouvernement fédéral et fréquentées par la génération précédente.
- Une série de programmes postsecondaires spéciaux ont été créés aux quatre coins du Canada, y compris des programmes de transition et de préparation. Initialement axés sur l'enseignement et le droit, ces programmes ont élargi leur portée pour englober les secteurs de la santé, des sciences et des affaires.
- Certaines communautés autochtones ont mis sur pied des établissements d'enseignement postsecondaire en partenariat avec des collèges et des universités du Canada.

À l'extérieur du Canada, d'importantes mesures ont été prises pour accroître les taux d'inscription et d'achèvement des études chez les autochtones. En voici quelques-unes :

- Aux États-Unis, des collèges gérés par les tribus permettent aux autochtones d'amorcer leurs études universitaires dans leur communauté ou à proximité.
- En Nouvelle-Zélande, depuis 1982, les Maories et Maoris élaborent diverses autres options pédagogiques originales dans un éventail de lieux d'éducation, et ce à tous les niveaux. Toutes ces initiatives se fondent sur les valeurs maories¹.
- Depuis la création du programme d'aide ABSTUDY en 1968, les autochtones de l'Australie ont réalisé d'importants gains en ce qui concerne l'accès et la participation à l'enseignement supérieur. Une foule de programmes postsecondaires spéciaux australiens ont été créés, principalement dans les domaines de l'enseignement, du droit et de la santé, et les programmes existants ont été adaptés aux besoins des autochtones du pays.

Tous ces changements ont eu des répercussions sur le nombre d'autochtones inscrits dans les établissements postsecondaires, sur les matières qu'ils y étudient et sur la façon dont ils perçoivent leur propre éducation. Ces changements ne sont toutefois pas parvenus à résoudre

¹ Graham Hingangoroa Smith, «Maori Education: Revolution and Transformative Action», *Canadian Journal of Native Education*, vol. 24, n° 1 (2000).

les problèmes de sous-représentation marquée des autochtones au niveau postsecondaire ni à éliminer les obstacles sociaux et scolaires avec lesquels ils sont aux prises.

Ce rapport donne un aperçu de la situation actuelle des autochtones qui poursuivent des études postsecondaires au Canada, à la lumière d'un contexte international fourni par les États-Unis, la Nouvelle-Zélande et l'Australie. Il étudie les obstacles et les problèmes qui empêchent les autochtones de participer pleinement à l'éducation postsecondaire ainsi que les initiatives mises en œuvre pour améliorer la situation. Après avoir examiné ces problèmes et ces pratiques, ce rapport présentera de façon générale les raisons du succès de ces programmes et de ces initiatives ainsi que les problèmes qui subsistent.

MÉTHODOLOGIE

Le présent rapport est le fruit d'une recherche qui s'est appuyée sur plusieurs méthodologies de cueillette de l'information. Bien qu'il ne s'agisse pas d'une étude exhaustive des pratiques exemplaires visant à améliorer les taux d'inscription et de rétention chez les autochtones au niveau postsecondaire, il présente les commentaires et les opinions d'un vaste éventail de spécialistes et de parties intéressées.

Une recherche et une analyse bibliographique poussées ont permis de recueillir une information complète sur l'éducation postsecondaire des autochtones au Canada, aux États-Unis, en Australie et en Nouvelle-Zélande. Les suggestions des parties intéressées et les rapports de recherche existants ont appuyé cette analyse. Les gouvernements et les établissements d'enseignement ont apporté une aide extrêmement utile en fournissant de l'information issue de travaux de recherche non publiés ou moins accessibles. Des statistiques pertinentes sont venues compléter les documents analysés.

Les points de vue des parties intéressées ont été recueillis principalement grâce à des entrevues téléphoniques et des visites sur place. À leur demande, les parties intéressées qui ne pouvaient répondre au questionnaire par téléphone en ont reçu une copie par télécopieur ou par la poste.

Les entrevues ont été menées auprès de 59 parties intéressées de tous les niveaux du secteur de l'éducation postsecondaire des autochtones, depuis les sous-ministres adjoints de l'Éducation jusqu'aux conseillères et conseillers en soutien aux étudiantes et étudiants autochtones. Les parties intéressées américaines, australiennes et néo-zélandaises ont également été consultées.

Des visites sur place et des entrevues en personne ont été réalisées auprès de représentantes et représentants de programmes postsecondaires destinés aux autochtones dans les établissements de l'Ouest canadien. Ces établissements ont été sélectionnés pour les raisons suivantes :

- Ils ont été les premiers à mettre en œuvre des stratégies et des initiatives originales pour recruter et maintenir un effectif étudiant autochtone.
- Ils offrent depuis longtemps des programmes spécialement conçus pour les autochtones.
- Ils sont les premiers à être gérés par des autochtones.
- Leur personnel a une longue expérience des programmes et des établissements postsecondaires conçus spécialement pour une clientèle autochtone.

De plus, plusieurs des professionnelles et professionnels consultés étaient des diplômés de programmes conçus spécialement pour retenir l'effectif étudiant postsecondaire. La plupart d'entre eux étaient eux-mêmes d'origine autochtone.

Les visites sur place ont été réalisées auprès des organismes et établissements suivants :

- *Saskatchewan Indian Federated College* (collège fédéré indien de la Saskatchewan);
- Fédération des Indiens de la Saskatchewan;

- *Indian Teacher Education Program* (programme de formation du personnel enseignant autochtone), Université de la Saskatchewan
- Institut indien de la technologie de la Saskatchewan;
- *Saskatchewan Urban Native Teacher Education Program* (programme de formation du personnel enseignant autochtone en milieu urbain de la Saskatchewan), Institut technique Dumont;
- Institut d'études autochtones Gabriel Dumont
- *Teaching Development Centre* (centre de développement de l'enseignement), Université de Regina;
- Université de Regina;
- Université de l'Alberta;
- Université de la Colombie-Britannique.

Ce rapport a pour but de récapituler les principaux sujets et points de vue qui se sont dégagés de l'analyse bibliographique, des entrevues et des visites sur place. Les statistiques propres aux programmes ou aux établissements, recueillies grâce à l'analyse bibliographique et aux entrevues, ont été publiées dans le rapport pour aider à mieux comprendre de façon générale les questions soulevées plutôt que pour servir à une analyse quantitative exhaustive des programmes et des pratiques, ce qui irait au-delà des objectifs du rapport.

Tout au long de ce rapport, le terme «autochtone» englobe les Premières nations, les Métisses et Métis ainsi que les Inuites et Inuits du Canada. Il désigne également les peuples autochtones de tous les pays étudiés dans ce rapport. Si ce dernier traite de populations autochtones précises, tels les autochtones de l'Alaska ou les Maories et Maoris, il utilise les noms qui leur sont propres.

Le rapport est parsemé de commentaires exprimés par les parties intéressées. Le nom des personnes consultées n'est toutefois pas dévoilé afin de protéger leur anonymat.

DÉFIS MÉTHODOLOGIQUES

Bien que le principal objectif de ce projet ait été de définir les pratiques et les problèmes associés au maintien des effectifs autochtones et, plus particulièrement, aux taux de scolarisation postsecondaire des autochtones, les données disponibles ne permettent pas de quantifier ni de comparer facilement les obstacles et les solutions. En fait, les comparaisons statistiques entre les taux d'inscription et de réussite n'étaient pas de la portée du présent travail. Les statistiques présentées dans ce rapport ne servent qu'à appuyer les observations générales.

Diverses données quantitatives témoignent de la réussite de plusieurs initiatives et programmes visant à accroître les taux de scolarisation postsecondaire des autochtones. Il importe toutefois de noter que ces données ont été recueillies à l'interne ou à partir de diverses sources, selon des hypothèses et des méthodologies non uniformes.

L'une des lacunes méthodologiques découle du fait qu'il n'y a pas toujours de suivi du nombre d'autochtones inscrits à chaque programme. Par conséquent, les personnes interrogées ont souvent estimé de façon approximative le nombre d'autochtones s'étant inscrits à un programme ou l'ayant terminé. L'une d'elles a dit qu'elle avait dû passer manuellement au travers des formulaires d'inscription pour connaître le nombre d'autochtones inscrits; un processus qui donne des résultats incomplets.

À plusieurs reprises, ils m'ont demandé d'effectuer diverses mesures [sur les taux d'inscription et de rétention], mais je ne dispose pas des ressources nécessaires.

– Conseillère autochtone interrogée

En général, plusieurs établissements n'étaient pas pleinement en mesure d'effectuer le suivi des taux d'inscription et de rétention chez la population autochtone. De plus, même si on demande aux étudiantes et étudiants de préciser leur ascendance, l'information recueillie risque d'être incomplète ou inégale puisque l'ascendance autochtone peut être interprétée de multiples façons.

Certains établissements enregistrent les statistiques de façon constante. Dans un établissement de la Nouvelle-Zélande, chaque département effectue un suivi détaillé du nombre d'autochtones et de leur taux de réussite. Ces données servent ensuite à la production de rapports obligatoires sur le rendement de la population étudiante autochtone. Un représentant de cet établissement a déclaré :

Nous encadrons toutes les activités autochtones de l'établissement. À cette fin, nous mettons en place des politiques qui tiennent compte des besoins et des aspirations des autochtones, puis nous demandons à nos doyennes et doyens de produire des indicateurs de rendement. Chaque doyenne et doyen de chaque département doit annuellement faire rapport du rendement du personnel, du corps professoral et des étudiantes et étudiants autochtones en fonction de certains critères.

Au Canada, le recensement a permis de brosser un tableau statistique général de l'éducation chez les autochtones. Puisqu'il n'existe aucune initiative coordonnée de suivi de la scolarité des autochtones au fil des ans, les données de ce recensement sont utilisées tout au long du

présent rapport. D'ailleurs, ces données sont simplement des indicateurs généraux, et non des données d'une précision absolue. Plusieurs autochtones interrogés ont signalé un degré élevé de méfiance et d'indifférence de leur part à l'égard des recensements. Par conséquent, le plus haut niveau de participation des autochtones moins marginalisés du Canada risque de fausser les résultats du recensement. En effet, les autochtones qui sont plus instruits et qui occupent un emploi ont tendance à répondre au questionnaire du recensement, ceux qui maîtrisent insuffisamment le français ou l'anglais ne le remplissent pas et certains autochtones refusent tout simplement de communiquer cette information au gouvernement. De plus, les personnes habitant certaines grandes réserves n'ont pas été dénombrées lors du recensement, ce qui limite encore davantage les données sur la population autochtone.

Les taux d'inscription et de rétention n'offrent sans doute pas une mesure exacte de la participation des autochtones à l'éducation postsecondaire. Selon une étude de M. Colin Bourke et coll. sur le rendement des étudiantes et étudiants autochtones australiens, l'idée du succès scolaire est fonction de la culture². Certaines personnes atteignent leurs objectifs scolaires en terminant avec succès divers volets d'un cours ou d'un programme, sans pour autant souhaiter terminer tout le cours ou l'ensemble du programme. De plus, les taux de décrochage ne tiennent pas compte du fait que plusieurs personnes retournent aux études après les avoir interrompues. De nombreuses personnes doivent prendre temporairement congé à cause d'autres responsabilités. Ce constat est particulièrement vrai en Australie, où les effectifs scolaires autochtones affichent un caractère transitoire plus marqué.

² Colin J. Bourke, Jennifer K. Burden et Samantha Moore, *Factors Affecting Performance of Aboriginal and Torres Strait Islander Students at Australian Universities: A Case Study*, Department of Employment, Education, Training and Youth Affairs, Higher Education Division, 1996.

SECTION B SITUATION DE L'ÉDUCATION POSTSECONDAIRE CHEZ LES AUTOCHTONES

DONNÉES SUR LE NIVEAU DE SCOLARISATION DES AUTOCHTONES

En général, la situation de l'éducation chez les autochtones du Canada est décevante, surtout au niveau postsecondaire. Les autochtones sont nettement sous-représentés dans les collèges, les universités et les autres établissements postsecondaires du pays. Bien que les données disponibles sur les taux d'inscription et de diplomation signalent une hausse constante de la participation des autochtones à l'éducation postsecondaire au fil des ans, l'aperçu général témoigne de la marginalisation et de problèmes graves d'accès à l'éducation avec lesquels est aux prises la population autochtone.

Les statistiques des quatre pays étudiés montrent que le nombre d'autochtones inscrits dans les programmes postsecondaires au cours des deux dernières décennies est plus élevé que jamais. Beaucoup plus de jeunes autochtones poursuivent des études collégiales ou universitaires après le secondaire. Les adultes qui ont quitté tôt l'école ou qui ont interrompu leurs études pour subvenir aux besoins de leur famille sont toujours plus nombreux à retourner à l'école et à faire carrière. L'augmentation du nombre de diplômées et diplômés autochtones laisse à penser que la situation s'améliore rapidement. Toutefois, d'importants obstacles entravent cette croissance.

Population autochtone du Canada

Au Canada, lors du recensement de 1996, 799 010 personnes ont déclaré être des Indiennes et Indiens de l'Amérique du Nord, des Métisses et Métis ou des Inuites et Inuits, soit environ 3 p. 100 de la population totale du pays³. Environ les deux tiers de ces personnes étaient des Indiennes et Indiens de l'Amérique du Nord et le quart étaient des Métisses et Métis. Une personne sur 20 était inuite. En 1996, la population autochtone était en moyenne 10 ans plus jeune que la population générale. Au cours de la prochaine décennie, cet écart se manifestera par une augmentation importante de la population d'âge actif par rapport au reste de la population. Avec un taux de natalité d'environ 70 p. 100 plus élevé que la population non autochtone, les autochtones enregistrent la plus forte croissance démographique au Canada⁴.

Taux de scolarisation des autochtones du Canada

À la lumière des données démographiques sur la population autochtone du Canada, il est impératif d'améliorer les taux d'inscription et de rétention.

Parmi les personnes âgées de 15 ans ou plus qui ne fréquentaient pas l'école et qui ont répondu au recensement de 1996, 3 p. 100 des Indiennes et Indiens inscrits et 4 p. 100 des autres personnes ayant une identité autochtone avaient un grade universitaire, comparativement à 14 p. 100 dans le reste de la population du Canada⁵. Trente-sept pour cent des Indiennes et Indiens inscrits et 47 p. 100 des autres personnes ayant une identité

³ Statistique Canada, «Population selon le groupe autochtone, Recensement de 1996».

⁴ Statistique Canada, «Le Recensement de 1996 : données sur les Autochtones», *Le Quotidien*.

⁵ Jeremy Hull, *Études postsecondaires et situation à l'égard de l'activité des Autochtones Canada, 1996*, ministère des Affaires indiennes et du Nord canadien, octobre 2000.

autochtone avaient fait des études postsecondaires partielles; soit beaucoup moins que dans le reste de la population (51 p. 100).

Les données sur l'éducation recueillies au cours des derniers recensements réalisés au Canada montrent une nette amélioration des niveaux d'instruction des autochtones. Malheureusement, ces niveaux demeurent bas et témoignent de l'écart important entre la scolarité des autochtones et celle du reste de la population du pays. Le tableau 1-1 ci-dessous compare les données sur l'éducation recueillies lors des recensements de 1986, 1991 et 1996.

Tableau 1-1
Proportion de la population du Canada qui poursuivait
ou avait terminé des études postsecondaires

		Indiennes et Indiens inscrits	Autres autochtones	Autres Canadiennes et Canadiens
Année du recensement	Âge			
1986	15-24	15 %	24 %	38 %
	25-44	35 %	48 %	56 %
	45-64	15 %	28 %	37 %
	65+	4 %	14 %	23 %
	Total	23 %	36 %	43 %
1991	15-24	19 %	28 %	40 %
	25-44	44 %	55 %	60 %
	45-64	26 %	40 %	43 %
	65+	8 %	18 %	26 %
	Total	31 %	43 %	48 %
1996	15-24	20 %	29 %	41 %
	25-44	49 %	58 %	64 %
	45-64	37 %	47 %	50 %
	65+	10 %	20 %	20 %
	Total	37 %	47 %	51 %

Source : Jeremy Hull, *Études postsecondaires et situation à l'égard de l'activité des Autochtones Canada, 1996*, ministère des Affaires indiennes et du Nord canadien, octobre 2000.

Comme le montre le tableau, bien que les taux d'inscription et de diplomation se soient accrus chez les Indiennes et Indiens inscrits et chez les autres autochtones, ils correspondent en fait à la tendance générale enregistrée dans l'ensemble de la population. Au cours de la décennie, le taux de scolarisation du groupe d'âge actif le plus important, soit celui des 25-44 ans, s'est accru de 14 points de pourcentage chez les Indiennes et Indiens inscrits et de 10 points chez les Indiennes et Indiens non inscrits. Toutefois, on enregistre une hausse similaire de 8 points de pourcentage dans le reste de la population. Le taux de scolarisation s'est donc accru de 40 p. 100 chez les Indiennes et Indiens inscrits, de 21 p. 100 chez les Indiennes et Indiens non inscrits et de 14 p. 100 dans le reste de la population.

Taux de scolarisation des autochtones de l'Australie et de la Nouvelle-Zélande

L'Australie et la Nouvelle-Zélande affichent des tendances similaires quant aux taux de scolarisation postsecondaire de leur population autochtone. Bien que les données varient parfois, les tendances générales montrent qu'il y a une hausse du nombre d'étudiantes et étudiants autochtones et que l'écart diminue entre le taux de réussite des autochtones et celui des non-autochtones.

La population australienne compte environ 2,1 p. 100 d'autochtones et d'insulaires du détroit de Torres⁶. Selon les statistiques du *Department of Education, Training and Youth Affairs – ETYA* (ministère de l'éducation, de la formation et des affaires de la jeunesse) de l'Australie le nombre d'autochtones et d'insulaires du détroit de Torres inscrits à l'université a doublé au cours des dernières années et le nombre d'autochtones qui poursuivent des études supérieures augmente plus rapidement que dans le reste de la population australienne. Malgré tout, les autochtones et les insulaires du détroit de Torres ne représentent toujours que 1 p. 100 des effectifs postsecondaires⁷.

Selon d'autres statistiques du DETYA :

[TRADUCTION LIBRE] À l'échelle nationale, le taux de rétention apparent des autochtones de l'Australie est de 0,78 par rapport à une valeur de référence de 1. En d'autres mots, le taux de rétention des autochtones inscrits dans les établissements d'enseignement équivaut à 78 p. 100 du taux de rétention des non-autochtones⁸.

D'autres rapports récents signalent des taux de succès inférieurs et comportent des données encore plus navrantes⁹.

En 2000, les autochtones de la Nouvelle-Zélande, soit les Maories et Maoris, constituaient environ 15 p. 100 de la population totale du pays et 20 p. 100 de tous les effectifs des écoles primaires, secondaires et postsecondaires. Le nombre de Maories et Maoris inscrits dans les établissements postsecondaires est proportionnellement faible, bien qu'il soit à la hausse. En 1990, environ 6 p. 100 des effectifs universitaires de tout le pays étaient maoris; en 1997, cette proportion était passée à 9 p. 100. Comme c'est le cas au Canada, le nombre élevé de femmes et d'adultes autochtones qui poursuivent des études postsecondaires est disproportionné. La plupart des étudiantes et étudiants du niveau postsecondaire avaient plus de 25 ans et un peu plus de 55 p. 100 étaient des femmes. Divers indicateurs montrent que l'écart entre les Maories et Maoris et le reste de la population étudiante ne cesse de croître¹⁰.

Taux de scolarisation des autochtones des États-Unis

Aux États-Unis, la population autochtone enregistre un taux de représentation inférieur à la moyenne au niveau postsecondaire. Elle représente environ 1,5 p. 100 de la population du pays. Bien que les autochtones représentent 1,5 p. 100 des effectifs des établissements qui offrent des programmes de deux ans, ils ne représentent que 0,5 p. 100 des effectifs des établissements qui offrent des programmes de quatre ans¹¹.

Une enquête récente sur les autochtones menée dans 32 collèges et universités des États-Unis a révélé que le taux de diplomation des autochtones étudiés n'était que de 25 p. 100 et que le taux de rétention au cours de la première année d'études était très faible, soit 45 p. 100¹².

⁶ Australian Bureau of Statistics, 1999.

⁷ Colin J. Bourke et Jennifer K. Burden, *Factors Affecting Performance of Aboriginal and Torres Strait Islander Students at Australian Universities: A Case Study*, DETYA, décembre 1996.

⁸ *Ibid.*

⁹ Roz Walker, *Indigenous Performance in Western Australia Universities: Reframing Retention and Success*, DETYA, août 2000.

¹⁰ Graham Hingangaroa Smith, «Maori Education: Revolution and Transformative Action», *Canadian Journal of Native Education*, vol. 24, n° 1, 2000.

¹¹ U.S. Department of Education, *Digest of Education Statistics 1999*, tableau 209.

¹² Robert N. Wells Jr., *The Native American Experience in Higher Education: Turning Around the Cycle of Failure II*, 1997.

Conclusions générales sur les taux de scolarisation des autochtones

Bien que les taux de diplomation en matière d'éducation postsecondaire chez les autochtones aient enregistré une tendance à la hausse au cours des dernières années, les taux relativement faibles de réussite relevés dans la documentation consultée et lors des entretiens montrent que cette population doit surmonter d'importants obstacles pour avoir accès à l'éducation postsecondaire.

L'économie actuelle exige de ceux et celles qui se cherchent un emploi un niveau d'instruction formelle toujours plus élevé. De plus, la corrélation entre, d'une part, le niveau d'instruction et, d'autre part, les perspectives d'emploi, le bien-être économique et la santé a été bien établie. Les données liées à l'éducation témoignent non seulement de la situation de l'éducation formelle au sein de la population autochtone, mais elles témoigneront vraisemblablement aussi de la santé, de la prospérité et des perspectives d'avenir de la société autochtone dans son ensemble.

OBSTACLES À LA RÉUSSITE D'ÉTUDES POSTSECONDAIRES CHEZ LES AUTOCHTONES DU CANADA

Les données sur l'éducation montrent les écarts qui découlent des défis uniques que doivent relever les autochtones. La présente section donnera un aperçu des obstacles mentionnés, liés aux taux d'inscription et de rétention. Les documents consultés et les entretiens qui ont servi à ce rapport ont permis de recueillir de l'information plus ou moins détaillée sur un grand nombre de ces obstacles. Cette section vise donc à résumer les obstacles qui entravent le succès scolaire et la rétention des effectifs.

Afin de bien saisir l'efficacité des initiatives et des programmes mis en œuvre pour favoriser la participation des autochtones à l'éducation postsecondaire, il importe de bien comprendre les obstacles avec lesquels ces derniers sont aux prises. Les obstacles qui entravent les taux d'inscription et de rétention au niveau postsecondaire ne sont pas isolés; ils s'inscrivent dans un réseau complexe de conditions interdépendantes. Plusieurs de ces obstacles ont leur source dans la position délicate et complexe de la communauté autochtone au sein du Canada et sont donc difficiles à cerner. Cependant, aux fins de ce rapport, les obstacles sont regroupés en fonction des thèmes suivants :

- obstacles historiques;
- obstacles sociaux;
- obstacles culturels;
- obstacles familiaux;
- obstacles personnels.

L'un des principaux éléments qui se dégagent des entretiens avec les parties intéressées et de l'examen des programmes et des initiatives est qu'aucun programme ni initiative ne peut être efficace s'il ne tient pas compte de l'éventail complet des obstacles. Les établissements qui s'attaquent à un seul type d'obstacles seront invariablement confrontés à l'éventail complet des obstacles qui entravent l'accès des autochtones à l'éducation.

Bien que les pratiques varient d'un pays à l'autre, la situation historique, sociale et culturelle des autochtones est la même dans tous les pays étudiés. En effet, la colonisation, la marginalisation et l'oppression des autochtones tout au long de l'histoire ont entraîné une foule de répercussions similaires. Bien que les obstacles décrits ci-dessous portent essentiellement sur le Canada, leurs caractéristiques générales demeurent les mêmes pour l'ensemble des pays étudiés.

Obstacles historiques

Au Canada, avant la fin des années 60, les autochtones qui souhaitaient poursuivre des études postsecondaires étaient confrontés à des obstacles en grande partie insurmontables. Essentiellement en raison des politiques gouvernementales, l'éducation des autochtones visait leur assimilation à la société eurocanadienne dominante.

Système des pensionnats

Le système des pensionnats – dont les effets sur les autochtones et leurs communautés ont été les plus désastreux et les plus débilatants – et l'héritage qu'il a laissé offrent l'exemple le plus frappant de telles politiques gouvernementales mises en œuvre au Canada. Peu après 1911, le ministère des Affaires indiennes, qui n'avait jamais auparavant imposé aux enfants autochtones l'obligation de fréquenter l'école, était arrivé à la conclusion que la fréquentation scolaire volontaire alors en place était inefficace. La *Loi sur les Indiens*, qui régit les politiques et les règlements fédéraux sur les autochtones du Canada, a été modifiée afin de rendre obligatoire la fréquentation scolaire pour les enfants âgés de 7 à 15 ans. Des pensionnats ont alors été construits dans toutes les régions du pays. Le nombre a culminé à 80 en 1931. Le dernier pensionnat a fermé ses portes en 1986.

Bien que sa mission ait été de dispenser une éducation universelle aux jeunes autochtones, le système des pensionnats est perçu comme un obstacle important à la poursuite d'études postsecondaires en raison des expériences négatives vécues dans ces écoles par les élèves autochtones. Depuis la formation religieuse jusqu'à l'interdiction imposée aux élèves de parler leur langue et de perpétuer leurs coutumes, les pensionnats se sont peu souciés de sensibiliser les jeunes autochtones à leur culture et à leur histoire. Par conséquent, les expériences souvent négatives vécues par les pensionnaires ont eu comme résultat que de nombreux autochtones éprouvent aujourd'hui une méfiance profondément enracinée à l'égard des établissements d'enseignement en général.

Le rapport fédéral déposé en 1996 par la Commission royale sur les peuples autochtones est le plus important document récemment publié sur les autochtones. L'une des principales conclusions de ce rapport est que plusieurs des problèmes qui affectent aujourd'hui les communautés autochtones – la violence, l'alcoolisme, le manque de fierté et l'érosion spirituelle – sont imputables à la coupure ressentie par les enfants autochtones envoyés au pensionnat.

Nature assimilatrice de l'éducation postsecondaire

D'un point de vue historique, les autochtones ont payé cher la poursuite d'études postsecondaires. Une modification apportée en 1876 à la *Loi sur les Indiens* obligeait les autochtones qui avaient une éducation postsecondaire à renoncer à leur statut d'Indien, un processus appelé «émancipation». Même si, depuis la Seconde Guerre mondiale, l'émancipation n'est plus une exigence requise pour la poursuite d'études universitaires, l'intensité des forces assimilatrices de l'éducation publique et postsecondaire a tendance à aliéner les autochtones instruits de leur famille, de leur communauté et de leurs origines.

Selon l'information recueillie grâce aux entretiens et à l'examen des documents de recherche, de nombreux étudiants et étudiantes autochtones perçoivent toujours d'importantes forces assimilatrices qui, pour eux, caractérisent de façon marquée l'éducation postsecondaire. Ce sentiment a donné lieu à une méfiance et à une hostilité profondes à l'égard de l'éducation de la part de plusieurs segments de la communauté autochtone.

Obstacles sociaux

Manque de préparation scolaire

La pauvreté ainsi que la méfiance et l'indifférence caractéristiques des autochtones à l'égard de l'éducation contribuent à leur faible rendement au niveau secondaire. Pour plusieurs d'entre eux, le manque de préparation scolaire constitue un obstacle important à la poursuite d'études postsecondaires. Selon les données de recensement, en 1996, 53,6 p. 100 des autochtones du Canada âgés de 15 ans et plus n'avaient pas terminé leurs études secondaires et 8,6 p. 100 n'avaient qu'un diplôme d'études secondaires. Les statistiques du ministère des Affaires indiennes et du Nord canadien révèlent que, même si le nombre d'étudiantes et d'étudiants ayant le statut d'Indien inscrits à tous les niveaux de l'éducation publique (environ 110 000) avait augmenté d'approximativement 10 000 entre 1997-1998 et 1991-1992, le nombre total de diplômées et diplômés du secondaire avait en fait légèrement diminué au cours de cette même période¹³.

S'il est vrai que le niveau de réussite des études secondaires est peu élevé chez les autochtones, les statistiques ne permettent pas de mettre en relief la faiblesse des aptitudes qui afflige souvent ceux qui terminent leur secondaire. Le manque de préparation scolaire des autochtones est un obstacle important à la poursuite d'études postsecondaires et contribue aux taux élevés de décrochage à l'université et au collège.

La formation scolaire offerte aux élèves dans les écoles des réserves et les écoles en région ne les prépare généralement pas à une transition réussie vers le niveau postsecondaire. Hull, Phillips et Polyzoi ont découvert que, en 1980, la plupart des élèves de 13 ans habitant les réserves avaient au moins une année de retard par rapport au niveau scolaire où ils auraient dû être. Dans le Nord de l'Ontario et les Prairies, des évaluations auprès des écoles des réserves et des études sur les effectifs scolaires prévus ont confirmé invariablement la faiblesse du rendement scolaire¹⁴.

Lors d'entrevues menés en 1992 dans le cadre d'une étude sur un programme de transition mis en œuvre à l'Université du Manitoba, les diplômées et diplômés universitaires autochtones interrogés ont déclaré qu'une formation scolaire inadéquate et l'absence de modèles à suivre étaient parmi les principaux facteurs qui dissuadent les autochtones à poursuivre des études universitaires. Ils ont ajouté que l'absence de modèles auxquels les autochtones auraient pu s'identifier avait comme conséquence que l'université n'était généralement pas perçue comme une option envisageable ou même viable pour les autochtones.

Un récent rapport commandé par Affaires indiennes et du Nord Canada conclut également que le faible rendement des groupes autochtones au niveau postsecondaire témoigne d'une mauvaise base aux niveaux primaire et secondaire¹⁵. Les personnes interrogées dans le cadre de la présente recherche ont elles aussi fréquemment souligné le manque de préparation scolaire. Voici un commentaire représentatif à ce sujet :

¹³ Direction générale de la gestion de l'information, Direction de la gestion de l'information ministérielle, *Vue d'ensemble des données sur les programmes*, juin 2000.

¹⁴ J. Hull, R. Phillips et E. Polyzoi, «Indian Control and Delivery of Special Education Services to Students in Band-operated Schools in Manitoba», *Alberta Journal of Educational Research*, vol. 41, n° 1, mars 1995.

¹⁵ Jeremy Hull, *Études postsecondaires et situation à l'égard de l'activité des Autochtones Canada, 1996*, ministère des Affaires indiennes et du Nord canadien, octobre 2000.

La qualité de l'éducation dispensée dans les écoles secondaires des réserves ne prépare pas [les autochtones] à des études postsecondaires. Ils doivent suivre des cours de rattrapage une fois arrivé [au niveau postsecondaire]; certains se sentent frustrés et abandonnent leurs études.

Les autochtones qui souhaitent s'inscrire dans un établissement postsecondaire ou qui y poursuivent déjà des études n'ont pas les préalables scolaires nécessaires pour réussir aux programmes. Il s'agit souvent d'adultes qui n'ont pas eu la possibilité de terminer leur secondaire ou de jeunes diplômées et diplômés qui n'ont pas acquis les aptitudes requises au niveau postsecondaire. Par conséquent, les étudiantes et étudiants autochtones n'ont peut-être pas suivi les cours de sciences et de mathématiques indispensables à la réussite de certains programmes collégiaux et universitaires; ou ils n'ont peut-être pas acquis les techniques d'étude, les aptitudes de gestion du temps et la formation technologique dont ils ont besoin pour terminer avec succès leurs études postsecondaires.

Discrimination sociale

Selon M^{me} Verna Kirkness et M. Ray Barnhardt, la discrimination est le problème le plus important avec lequel les autochtones sont aux prises au niveau universitaire. Ce problème exerce un fort effet dissuasif sur celles et ceux qui songent à poursuivre des études postsecondaires. Pour eux, l'université constitue souvent un milieu impersonnel, intimidant et hostile qui accorde peu d'importance à leur bagage culturel, à leurs traditions et à leurs valeurs fondamentales. On s'attend à ce qu'ils laissent à la porte leurs propres présupposés culturels et qu'ils se harnachent d'une nouvelle forme de réalité, souvent profondément différente de la leur¹⁶. Kirkness et Barnhardt affirment :

[TRADUCTION LIBRE] On s'attend à ce que les étudiantes et étudiants qui entrent à l'université s'adaptent à son *modus operandi* pour pouvoir profiter des bienfaits (un mot qui signifie généralement des emplois meilleurs et mieux rémunérés) du savoir et des compétences, dont l'attrait et la valeur sont présumés être évidents, qu'elle a à offrir. Selon cette perspective, si des groupes donnés d'étudiantes et d'étudiants, tels ceux venant de milieux autochtones, ne s'adaptent pas facilement aux normes et aux attentes conventionnelles de l'établissement, ou s'ils n'atteignent pas des niveaux de «réussite» comparables à ceux des autres étudiantes et étudiants, le réflexe consiste généralement à se concentrer sur les cas aberrants et à intensifier les efforts pour socialiser ces étudiantes et étudiants au sein de l'établissement. L'université tend généralement à définir les lacunes de rendement à l'aide de termes tels que «rendement médiocre», «forte attrition», «faible rétention», «faible persévérance», de telle sorte que la responsabilité de s'adapter incombe aux étudiantes et étudiants et que le caractère inflexible de l'université en tant qu'institution s'en retrouve renforcé¹⁷.

Dans une recherche réalisée en Australie, 43 p. 100 des autochtones australiens et des insulaires du détroit de Torres ont indiqué que certains membres du personnel de l'établissement où ils étudiaient n'étaient pas sensibilisés à diverses questions culturelles. Voici quelques témoignages qui mettent en évidence le manque de sensibilisation et d'ouverture culturelles de certains membres du personnel, notamment dans les cours réguliers¹⁸.

¹⁶ Verna J. Kirkness et Ray Barnhardt, «First Nations and Higher Education: The Four R's- Respect, Relevance, Reciprocity, Responsibility», *Journal of American Indian Education*, vol. 30, n° 3, mai 1991.

¹⁷ *Ibid.*

¹⁸ Roz Walker, *Indigenous Performance in Western Australia Universities: Reframing Retention and Success*, DETYA, août 1991.

La majorité des membres du personnel des cours réguliers ne connaissent rien de la culture et de l'histoire des autochtones.

Bien que certains membres du personnel dissimulent leurs préjugés, ils ont fait des commentaires en ma présence, ignorants qu'ils étaient de mes origines autochtones.

Dans cette même étude, environ 43 p. 100 des étudiantes et étudiants ont déclaré que le sentiment d'isolement ou de marginalisation culturelle était un facteur important qui les avait incités à songer à mettre un terme à leurs études.

Chômage et pauvreté

Selon le recensement de 1996, 43 p. 100 des Indiennes et Indiens inscrits et 56 p. 100 de toutes les autres personnes ayant une identité autochtone avaient un emploi, comparativement à 62 p. 100 dans le reste de la population du Canada. Les taux d'emploi sont particulièrement bas parmi les Indiennes et Indiens inscrits âgés entre 15 et 24 ans. Tous les âges confondus, le taux de chômage chez les Indiennes et Indiens inscrits était de 26 p. 100 en 1996, comparativement à 19 p. 100 parmi les autres personnes ayant une identité autochtone et à 9 p. 100 dans le reste de la population du pays. À 41 p. 100, le taux de chômage chez les Indiennes et Indiens inscrits âgés entre 15 et 24 ans était particulièrement élevé¹⁹.

Bien que les statistiques sur le chômage recueillies grâce au recensement soient déjà très élevées, elles sont fort probablement trop basses par rapport à la réalité. Dans certaines communautés autochtones, le taux de chômage dépasse 50 p. 100, voire 75 p. 100. Les prestations d'aide sociale et les emplois saisonniers constituent souvent les principales sources de revenu sur certaines réserves.

Ces statistiques sur l'emploi font ressortir le fait que la majorité des autochtones ne disposent pas d'un revenu d'emploi suffisant pour financer leurs études postsecondaires ou celles de leurs enfants. Bref, la plupart d'entre eux doivent s'en remettre à une aide provenant d'autres sources s'ils souhaitent aller au collège ou à l'université.

Le taux élevé de familles monoparentales aggrave encore davantage cette situation. Lors du recensement de 1996, près du tiers de tous les autochtones de moins de 15 ans vivaient dans une famille monoparentale, soit deux fois plus que dans le reste de la population. Dans les régions métropolitaines, près de la moitié des enfants autochtones appartenait à une famille monoparentale.

Bien que plusieurs Indiennes et Indiens inscrits aient accès à une aide financière par l'entremise du Programme de soutien aux étudiants du niveau postsecondaire, bon nombre d'étudiantes et d'étudiants n'ont pas droit à ces fonds. Même ceux qui y ont droit reçoivent un montant insuffisant pour couvrir tous les coûts réels de la vie en ville, loin de chez eux. Il est particulièrement difficile aux Indiennes et Indiens non inscrits ainsi qu'aux Métisses et Métis de surmonter cet obstacle. À moins de provenir des territoires du Nord du Canada ou d'être admis à un programme qui accorde des allocations pour les frais de scolarité et de subsistance, ils dépendent de leurs propres ressources ou des prêts d'études canadiens, qui souvent n'offrent

¹⁹ Jeremy Hull, *Études postsecondaires et situation à l'égard de l'activité des Autochtones Canada, 1996*, ministère des Affaires indiennes et du Nord canadien, octobre 2000.

pas les ressources financières requises pour permettre aux autochtones de poursuivre et de réussir leurs études. Voici quelques commentaires recueillis à ce sujet :

Pour les personnes de race blanche, les prêts d'études sont un supplément; pour les autochtones, ils constituent la seule source de revenu.

Les prêts sont conçus pour les personnes de race blanche âgées de 18 ans qui n'ont pas à voyager ni à subvenir aux besoins d'une famille.

Obstacles culturels

Différences culturelles des autochtones inscrits dans des établissements postsecondaires

Trop souvent, très peu d'importance ou de considération est accordée au bagage culturel, aux traditions et aux valeurs fondamentales de la plupart des autochtones qui poursuivent des études postsecondaires. La réalité du «monde universitaire» diffère beaucoup de leur réalité personnelle ou collective. Selon M. Barnhardt :

[TRADUCTION LIBRE] Les étudiantes et étudiants doivent adopter et accepter une nouvelle forme de conscience, une orientation qui non seulement supplante leur propre vision du monde mais qui souvent la dévalorise. Plusieurs jugent ce sacrifice trop grand; ils abandonnent leurs études, retournent chez eux et sont catalogués comme ratés. Ceux qui survivent pendant quatre ans ou plus dans le milieu universitaire se retrouvent souvent coincés entre deux mondes, qui ne peuvent ni l'un ni l'autre satisfaire pleinement leurs nouveaux goûts et leurs nouvelles aspirations, et doivent donc s'efforcer de concilier des formes de conscience contradictoires²⁰.

Depuis longtemps, la majorité des universités mettent en place des pratiques, des normes et des politiques adaptées aux valeurs et aux normes culturelles de la société dominante non autochtone. À cet égard, la Commission royale sur les peuples autochtones a déclaré :

Il y a aussi la question des programmes de formation et d'éducation eux-mêmes dont beaucoup ne font pas la moindre place aux perspectives, aux valeurs et aux questions autochtones et tiennent peu compte du milieu de travail dans lequel les étudiants mettront en pratique leurs connaissances et leurs compétences professionnelles. Dans la culture informelle de l'établissement, il n'y a guère de possibilité d'affirmer son identité autochtone, et l'environnement qu'y trouvent les autochtones reproduit parfois les éléments négatifs qui les avaient déjà incités à abandonner leurs études. Dans ce type d'établissement, il n'existe pas toujours de système de soutien aux autochtones : réseaux de camarades, activités familiales, conseils financiers, personnels et scolaires ou service de garde d'enfants. Le peu d'empressement à offrir des programmes de soutien adaptés aux autochtones empêche souvent ceux-ci de terminer les études auxquelles ils se sont inscrits. L'absence de contrôle, qui apparaît clairement dans l'éducation des enfants et des jeunes, concerne aussi l'éducation des adultes autochtones²¹.

²⁰ Ray Barnhardt, *Domestication of the Ivory Tower: Institutional Adaptation to Cultural Distance*, 2001, document inédit.

²¹ Rapport de la Commission royale sur les peuples autochtones, vol. 3, chapitre 5.

La culture du système postsecondaire a été un thème important de l'analyse bibliographique et des entretiens réalisés pour ce projet. Les collèges et les universités ne se soucient pas toujours des répercussions culturelles sur leurs effectifs. Presque tous les membres du corps professoral appartiennent à un groupe culturel et socioéconomique non autochtone. La plupart d'entre eux connaissent peu la culture, les traditions et les valeurs fondamentales autochtones; ils ne sont pas conscients de la diversité et de la complexité des communautés autochtones et ne réalisent pas que les besoins des autochtones ne sont pas tous les mêmes. On reconnaît et comprend peu les divers styles de cognition et d'apprentissage. Tous ces facteurs constituent des obstacles qui, au sein des établissements, empêchent les autochtones de terminer avec succès leurs études postsecondaires. Comme le signale M. Eber Hampton, souvent, aux yeux des autochtones, «[TRADUCTION LIBRE] l'éducation occidentale est hostile de par sa structure, ses programmes d'études, son contexte et son personnel»²².

Obstacles familiaux

Bon nombre de nos étudiantes et étudiants sont des chefs de famille monoparentale et ne disposent pas des ressources financières pour étudier et subvenir aux besoins de leur famille.

Plusieurs étudiantes et étudiants autochtones ont des responsabilités familiales et ont besoin d'une aide financière supplémentaire pour terminer leurs études collégiales.

– Commentaires recueillis lors des entretiens

Les statistiques et l'information recueillies lors des entretiens ont démontré que les responsabilités familiales contribuent souvent au faible taux de rétention des effectifs autochtones. Selon des statistiques publiées en 1997-1998, sur les Indiennes et Indiens inscrits poursuivant des études postsecondaires, 66 p. 100 sont des femmes et 34 p. 100 sont des hommes²³. De plus, une étude menée en 1999 auprès d'anciens étudiants et étudiantes des collèges et des instituts de la Colombie-Britannique révèle que les étudiantes et étudiants autochtones ont davantage tendance à être en couple, à être plus âgés et à avoir des enfants²⁴. Ces statistiques, de même que les témoignages recueillis lors des entretiens, révèlent que les Indiennes inscrites sont deux fois plus nombreuses à poursuivre des études postsecondaires que les Indiens inscrits. Dans certains programmes, cette proportion est encore beaucoup plus grande.

Ces étudiantes sont généralement plus nombreuses à avoir des personnes à charge que les autres étudiantes. Cette responsabilité engendre une foule d'autres contraintes en ce qui concerne la garde des enfants, le transport et les obligations familiales. Ces contraintes et ces coûts supplémentaires contribuent fortement au faible taux de rétention et de réussite chez les étudiantes autochtones.

De plus, comparativement au reste de la société canadienne, les communautés autochtones tendent à accorder plus d'importance aux responsabilités communautaires, y compris les

²² Eber Hampton, «Toward a Redefinition of American Indian/Alaskan Native Education», *Canadian Journal of Native Education*, vol. 20, n° 2 (1993).

²³ Direction générale de la gestion de l'information, Direction de la gestion de l'information ministérielle, *Vue d'ensemble des données sur les programmes*, juin 2000.

²⁴ Ministère de l'Enseignement supérieur, de la Formation et de la Technologie de la Colombie-Britannique, *1999 BC College and Institute Aboriginal Former Student Outcomes*, 1999.

responsabilités familiales. Ces responsabilités risquent de nuire à la réalisation ininterrompue des projets et des programmes.

Obstacles personnels

Les problèmes de motivation et de concept de soi sont des thèmes centraux dégagés lors des entretiens et de l'analyse bibliographique. Ils peuvent se manifester de diverses façons, y compris par un sentiment d'impuissance, une estime de soi négative, l'indifférence, une mauvaise santé mentale ou physique, la colère et la frustration. Ces troubles peuvent à leur tour mener à l'abus d'alcool ou de drogues, à des délits mineurs, à des sévices physiques et sexuels, voire à l'emprisonnement et à une aggravation du cycle du désespoir. Ils affectent bon nombre d'étudiantes et étudiants autochtones. Souvent, ils n'ont pas accès dans leur communauté à un soutien familial ou institutionnel suffisant pour les aider à développer un esprit sain dans un corps sain.

Au sujet des programmes mis en œuvre à l'Université du Manitoba pour les autochtones, M. Donald Unruh déclare :

[TRADUCTION LIBRE] De loin le domaine le plus difficile, et celui où, malgré tous nos efforts, nous continuons à être confrontés aux problèmes les plus aigus, est celui du soutien personnel et familial. Plus d'étudiantes et étudiants abandonnent leur programme pour des «raisons personnelles» que pour toutes les autres raisons combinées. (D'ailleurs, l'échec scolaire est la dernière raison donnée pour l'abandon des programmes.) [...] Les contraintes familiales, la discrimination, la solitude et un environnement étranger se conjuguent pour accabler les étudiantes et étudiants²⁵.

Les personnes interrogées ont exprimé des inquiétudes similaires :

Plus leur communauté est éloignée ou isolée, plus les personnes qui étudient loin de chez elles éprouvent de la difficulté.

Les personnes qui sont loin de leur communauté souffrent de solitude. Elles ne bénéficient pas du soutien de leur famille et de leur communauté.

Plusieurs de ces inquiétudes personnelles deviennent plus aiguës dans le milieu compétitif du collège ou de l'université. Les autochtones inscrits aux programmes de santé de l'Université du Manitoba ont dit souffrir d'un niveau élevé de stress personnel au cours de leurs études postsecondaires. Les personnes interrogées ont déclaré que, dans l'ensemble, elles avaient une image négative de l'école, largement attribuable à leur sentiment d'être isolées et inadéquates et d'être victimes de discrimination. La plupart ont dit qu'elles avaient souffert de stress, de crises de panique, de maux de tête et d'anxiété²⁶.

Selon une étude sur le rendement des autochtones de l'Australie-Occidentale, les principaux facteurs qui nuisent au succès des autochtones au niveau postsecondaire semblent être similaires à ceux relevés au Canada. Ainsi, plus de trois quarts des personnes interrogées ont déclaré que les deux principaux facteurs qui affectaient les taux de rétention et de réussite

²⁵ Donald Unruh, *Equality of Access and Equality of Condition Programming for Success*, document inédit, 1989.

²⁶ Joann Wiebe, Judy Sinclair, Sheila Nychuk et M.C.C. Stephens, «Assessing Aboriginal Graduates Perceptions for Academic Success in Health Faculties», *Arctic Medical Research*, vol. 53, suppl. 2 (1994), p. 152-56.

étaient les problèmes familiaux et personnels (82 p. 100) et la crainte des échecs scolaires (75 p. 100)²⁷. Cette étude a révélé que, à trois des établissements étudiés, 80 p. 100 de tous les abandons et de toutes les interruptions momentanées des études étaient attribuables à des «problèmes personnels ou familiaux».

²⁷ Roz Walker, *Indigenous Performance in Western Australia Universities: Reframing Retention and Success*, Curtin University of Technology, 2000.

INITIATIVES ET PROGRAMMES ACTUELS

Bien que le gouvernement fédéral soit responsable de nombreux programmes desservant les autochtones, y compris dans les secteurs de la santé, de l'éducation et du développement social, la participation des autochtones à l'éducation postsecondaire est de beaucoup inférieure à celle du reste de la population. En dépit du fait que les autochtones sont plus nombreux à poursuivre des études postsecondaires, les taux de participation et de réussite demeurent bien inférieurs à ceux de la population en général.

La présente section traite des nombreux programmes, initiatives financières et autres actuellement en place pour aider les autochtones à réussir leurs études postsecondaires. Elle regroupe ces programmes et initiatives de façon thématique, sans chercher à décrire en détail toutes les stratégies actuelles. Toutefois, les thèmes choisis mettent en évidence les principales conclusions tirées de l'analyse bibliographique et des entretiens auprès des parties intéressées dans le cadre de ce rapport. Ce sommaire comporte plusieurs descriptions d'initiatives adoptées au Canada ainsi que d'importantes initiatives et de programmes pertinents mis en œuvre aux États-Unis, en Australie et en Nouvelle-Zélande. Les programmes mis en place à l'ouest de l'Ontario sont plus solides et relativement plus anciens; c'est pourquoi les principales conclusions portent avant tout ces programmes.

Stratégies gouvernementales

Les taux relativement faibles d'inscription et de réussite des autochtones ont donné lieu au fil des ans à diverses stratégies gouvernementales afin de les inciter à poursuivre des études postsecondaires et à ne pas les abandonner. Plusieurs stratégies provinciales et fédérales guident l'élaboration des initiatives et des programmes visant à accroître la scolarité des autochtones.

Une de ces initiatives a donné lieu au *Post-Secondary Sector Aboriginal Education and Training Action Plan* (plan d'action pour l'éducation et la formation postsecondaires des autochtones), actuellement élaboré par le ministère de l'Apprentissage de la Saskatchewan²⁸. Ce plan stratégique porte sur les objectifs à court terme (5 ans) et à long terme (20 ans) pour l'éducation postsecondaire des autochtones de la province et définit divers moyens d'atteindre ces objectifs. Le cadre stratégique, qui cerne les obstacles auxquels font face les autochtones qui souhaitent poursuivre des études postsecondaires, sera mis en œuvre au cours des cinq prochaines années. Il ébauche les objectifs suivants et, pour chacun d'eux, propose diverses mesures et divers partenaires potentiels :

- Travailler au succès d'études primaires-secondaires (de la maternelle à la 12^e année) chez les Métisses et Métis ainsi que chez les Premières nations.
- Préparer les Métisses et Métis ainsi que les Premières nations à prendre leur place au sein d'une population active représentative.
- Veiller à ce que les Métisses et Métis ainsi que les Premières nations soient proportionnellement représentés au sein de la population active provinciale.

²⁸ Ministère de l'Apprentissage de la Saskatchewan, *Draft: The Post-Secondary Sector Aboriginal Education and Training Action Plan*, 2002.

Il faut mettre en place des mécanismes pour mesurer le rendement. De plus, des objectifs précis sont définis afin d'appuyer l'alphabétisation, le rattrapage scolaire, les compétences utiles à la vie courante ainsi que les taux d'inscription et de réussite.

Le gouvernement de l'Alberta a lui aussi élaboré un cadre stratégique. Sanctionné par le gouvernement en septembre 2000, le document *Strengthening Relationships – The Government of Alberta's Aboriginal Policy Framework* (resserrer les liens – la politique-cadre du gouvernement de l'Alberta pour les autochtones) a donné lieu à plusieurs initiatives visant les étudiantes et étudiants autochtones du niveau postsecondaire.

Le site Web de la Stratégie d'innovation du Canada, www.innovationstrategy.gc.ca, offre de l'information sur les engagements de Développement des ressources humaines Canada (DRHC) à l'égard de l'éducation postsecondaire des autochtones.

Sources actuelles de financement

Programme de soutien aux étudiants du niveau postsecondaire

Affaires indiennes et Nord canadien (AINC) offre une aide financière limitée aux Indiennes et Indiens inscrits, par l'entremise du Programme d'enseignement postsecondaire (PEP), qui regroupe le Programme de soutien aux étudiants du niveau postsecondaire, le Programme préparatoire à l'entrée au collège et à l'université (PPECU) et le Programme d'aide aux étudiants indiens (PAEI). Ces programmes visent tous les niveaux de l'éducation postsecondaire, y compris les programmes collégiaux menant à un diplôme ou à un certificat, les programmes de premier cycle et les programmes menant à un grade légal, tels ceux en médecine ou en génie.

Par l'entremise du Programme de soutien aux étudiants du niveau postsecondaire et du PPECU, AINC accorde une aide financière aux Indiennes et Indiens ainsi qu'aux Inuites et Inuits admissibles. Cette aide vise les frais de scolarité, les livres, les déplacements et les frais de subsistance. Le PAIE offre une aide financière aux établissements postsecondaires, pour l'élaboration et la mise en œuvre de programmes spéciaux destinés aux autochtones.

La *Loi sur le ministère des Affaires indiennes et du Nord canadien* régit le PEP. Par conséquent, ce dernier relève du gouvernement fédéral, qui s'occupe d'accroître ou de diminuer les fonds disponibles et de modifier les critères d'admissibilité des étudiantes et étudiants. À l'échelle pancanadienne, ce sont les bandes autochtones ou leurs organisations administratrices qui s'occupent presque totalement de la mise en œuvre du Programme de soutien aux étudiants du niveau postsecondaire, du PPECU et du PAEI²⁹.

Les Inuites et Inuits et les Indiennes et Indiens inscrits du Canada sont admissibles au Programme d'enseignement postsecondaire, peu importe s'ils habitent une réserve ou non. Le versement d'une aide financière est conditionnel aux critères de sélection établis dans les politiques de chaque conseil de bande. Ces politiques varient d'une bande autochtone à l'autre ou d'une tribu à l'autre.

Avant 1987, l'aide financière du PEP était accordée selon le Programme d'aide à l'éducation postsecondaire (PAEP) d'AINC. Tous les autochtones qui souhaitaient poursuivre des études postsecondaires y étaient admissibles. En 1988, les lignes directrices du Programme de

²⁹ Site Web du ministère des Affaires indiennes et du Nord canadien, http://www.ainc-inac.gc.ca/ps/edu/ense_f.html, mars 2002.

soutien aux étudiants du niveau postsecondaire ont remplacé celles du PAEP. Ces nouvelles lignes directrices ont imposé des restrictions à l'aide financière accordée aux Indiennes et Indiens inscrits ainsi qu'aux Premières nations signataires d'un traité : elles ont resserré les critères d'admissibilité et éliminé les suppléments au loyer et aux services de garde.

Autres sources d'aide financière fédérale au Canada

Les Indiennes et Indiens non inscrits ainsi que les Métisses et Métis des Territoires du Nord-Ouest qui poursuivent des études postsecondaires reçoivent une aide financière pour les frais de scolarité et de subsistance.

Développement des ressources humaines Canada a été en mesure d'accorder une aide financière pour les autochtones dans ses allocations de formation.

Prêts d'études canadiens

Puisque les Indiennes et Indiens inscrits ne peuvent pas tous bénéficier des fonds disponibles par l'entremise du Programme de soutien aux étudiants du niveau postsecondaire et puisque les Indiennes et Indiens non inscrits n'y sont pas admissibles, bon nombre d'autochtones font appel aux prêts d'études canadiens. Le Programme canadien de prêts aux étudiants du gouvernement fédéral peut verser aux personnes admissibles un montant équivalent à 60 p. 100 de leurs besoins estimés, jusqu'à concurrence de 165 \$ par semaine d'études. Outre les prêts d'études fédéraux, les étudiantes et étudiants sont parfois admissibles à un prêt d'études accordé par leur province ou territoire. Chaque programme provincial a ses propres critères d'admissibilité. Les programmes de prêts d'études provinciaux de l'Ontario et de la Saskatchewan sont intégrés au Programme canadien de prêts aux étudiants. Pour être admissible à un prêt d'études, il faut répondre à une série de critères. Les autochtones qui bénéficient des subventions versées à leur tribu par l'entremise du Programme de soutien aux étudiants du niveau postsecondaire ne sont généralement pas admissibles aux prêts d'études canadiens.

Les personnes interrogées ont signalé que les autochtones avaient souvent des besoins financiers plus importants que les autres étudiantes et étudiants puisqu'ils devaient se déplacer pour fréquenter un collège ou une université et encourraient ainsi des frais de subsistance supplémentaires. Par conséquent, elles étaient d'avis que les autochtones devaient davantage s'endetter que les autres étudiantes et étudiants.

Subventions canadiennes pour études

Le gouvernement du Canada accorde des subventions canadiennes d'études (SCE) aux personnes qui ont une invalidité permanente, aux étudiantes et étudiants à temps partiel dans le besoin, aux femmes inscrites à certains programmes de troisième cycle et aux bénéficiaires de prêts d'études qui ont des personnes à charge. Contrairement aux prêts d'études, les subventions canadiennes d'études n'ont pas à être remboursées. Les autochtones qui ne sont pas admissibles aux prêts d'études canadiens ne sont pas non plus admissibles aux subventions canadiennes d'études, et ce peu importe leurs besoins financiers.

Bourses d'études

Selon le document *Bourses pour les étudiants autochtones* de 2001 publié par le ministère des Affaires indiennes et du Nord canadien, plus de 400 bourses d'études totalisant plus de 2 millions de dollars sont offertes chaque année aux autochtones. Divers groupes autochtones, universités, collèges, sociétés, syndicats, églises, institutions religieuses, groupes d'aide sociale et fondations offrent aussi des bourses d'études. L'information sur les nombreuses bourses d'études auxquelles les autochtones sont admissibles est disponible sur Internet, auprès des établissements d'enseignement et dans certains livres offerts sur le marché. L'*Aboriginal Youth Foundation* (fondation pour les jeunes autochtones) offre de nombreuses bourses d'études aux autochtones.

États-Unis

Les autochtones des États-Unis et de l'Alaska sont admissibles à une aide financière spéciale par l'entremise du Bureau des affaires indiennes, qui a versé en 1994 plus de 30 millions de dollars à 15 000 étudiantes et étudiants autochtones du pays sous la forme de subventions d'une valeur moyenne de 2412 \$. Ils sont également admissibles au *Special Higher Education Grant Program* (programme de subventions spéciales d'études supérieures), qui donne la priorité aux étudiantes et étudiants inscrits aux programmes d'études en commerce, en enseignement, en génie, en droit, en santé et en gestion des richesses naturelles. De plus, ils bénéficient d'un soutien financier accordé par les divers États, établissements, fondations privées et organismes tribaux. Les bourses d'études Pell sont accordées aux autochtones du pays. Ces derniers ont également accès au *Native American Vocational Technical Education Program* (programme de formation professionnelle et technique des autochtones des États-Unis), qui paie les frais de scolarité des autochtones américains inscrits à des programmes de formation professionnelle.

Michigan Indian Tuition Waiver

Chaque État américain a créé ses propres initiatives à l'intention de sa population autochtone. L'une d'elles est la *Michigan Indian Tuition Waiver* (dispense des frais de scolarité pour les autochtones du Michigan).

En 1976, le Michigan s'est mis à dispenser les «Indiennes et Indiens» âgés de plus de 18 ans et résidents de l'État de l'obligation de payer les frais de scolarité. Ce programme a été progressivement éliminé en 1996, le gouverneur du Michigan étant fortement opposé à cette initiative. Lorsqu'il était en vigueur, ce programme a permis à 15 000 autochtones de poursuivre leurs études; 70 p. 100 d'entre eux ont obtenu un certificat, un diplôme ou un grade.

Australie

Le gouvernement australien a mis sur pied un programme d'aide financière, semblable au Programme de soutien aux étudiants du niveau postsecondaire du Canada, pour favoriser l'accès aux études postsecondaires aux autochtones. L'*Australian Aboriginal Student Allowance* – ABSTUDY (indemnité aux étudiantes et étudiants autochtones de l'Australie), a été créé en 1968 pour accroître l'employabilité des autochtones du pays. Les subventions ABSTUDY étaient offertes aux autochtones australiens qui étudiaient à temps plein ou partiel dans les universités, les collèges et les autres établissements approuvés. Ceux qui étudiaient à temps plein pouvaient recevoir une allocation de subsistance ainsi que des indemnités pour

leurs manuels, leur équipement, leurs déplacements loin de chez eux, leurs frais obligatoires et leurs personnes à charge. Ceux qui étudiaient à temps partiel avaient droit à un petit montant annuel et à une indemnité couvrant les frais de scolarité obligatoires. En raison des importantes compressions budgétaires imposées en décembre 1998, le gouvernement a annoncé que des changements à ABSTUDY entreraient en vigueur le 1^{er} janvier 2000. Ces changements visaient les indemnités versées par ABSTUDY aux étudiantes et étudiants qui en avaient le plus besoin.

Les principaux objectifs des politiques qui sous-tendent ABSTUDY sont d'inciter les autochtones et les insulaires du détroit de Torres à tirer pleinement parti des possibilités d'apprentissage, de promouvoir un accès équitable à l'éducation et d'améliorer les résultats de l'éducation.

Établissements d'enseignement autochtones indépendants et semi-indépendants

Bien que les programmes d'aide financière créés pour les autochtones désireux de poursuivre des études postsecondaires aient grandement contribué à accroître les taux de réussite de ce segment de la population au cours des dernières décennies, la mise sur pied et le développement d'établissements d'enseignement conçus spécialement pour les autochtones sont perçus comme tout aussi importants. Bien que la taille, le degré d'autonomie, le contenu et la conception autochtones diffèrent d'un établissement à l'autre, tous les établissements suivants ont grandement contribué à la consolidation des communautés autochtones.

Cette consolidation concerne toutes les communautés autochtones étudiées. D'autres cultures autochtones exercent leur autonomie à des degrés différents au niveau postsecondaire : la Norvège a mis sur pied le *Saami College of Education* (collège Saami), un établissement administré de façon indépendante; l'Université du Groenland, Iisimatusarfik, offre elle aussi plusieurs programmes à forte orientation autochtone, bien qu'il ne s'agisse pas d'un établissement exclusivement autochtone.

Ray Barnhardt a relevé plusieurs thèmes importants communs à tous les objectifs ou à toutes les pratiques des établissements d'enseignement autochtones du monde entier³⁰. Selon lui, ces thèmes généraux englobent les éléments suivants :

- engagement à l'égard de la communauté;
- intégration des fonctions;
- maintien du leadership local;
- participation des aînées et aînés;
- harmonie spirituelle;
- utilisation des langues locales;
- savoir traditionnel;
- pratiques d'enseignement traditionnelles;
- environnement agréable;
- recherche participative.

³⁰ Ray Barnhardt, «Higher Education in the Fourth World: Indigenous People Take Control», *Canadian Journal of Native Education*, vol. 18, n° 2 (1991).

L'un des principaux thèmes relevés dans son survol des programmes et des établissements autochtones est le conflit et l'interaction que suscite l'étude des enjeux «locaux» et «universels» au niveau postsecondaire. Il s'agit là de la dichotomie entre le savoir qui est utile dans les circonstances immédiates et le savoir plus général et théorique.

Saskatchewan Indian Federated College

Le *Saskatchewan Indian Federated College* – SIFC (collège fédéré des Indiennes et Indiens de la Saskatchewan), est l'établissement postsecondaire semi-indépendant le plus grand et le plus connu du Canada. Administré par la Fédération des nations indiennes de la Saskatchewan, le SIFC, qui est membre agréé de l'Association des universités et collèges du Canada, compte plus de 1500 étudiantes et étudiants autochtones originaires des Premières nations de tout le pays.

Le SIFC offre des programmes de baccalauréat en études des langues, en enseignement, en communication, en beaux-arts, en études autochtones et en commerce. Tous les cours du SIFC sont agréés par la province par l'entremise d'une entente de fédération avec l'Université de Regina (Saskatchewan). En 1995, le SIFC, en partenariat avec l'école de commerce de l'Université de la Saskatchewan, a lancé le premier programme de maîtrise en administration des affaires au Canada à être destiné aux autochtones. Le SIFC offre des programmes de maîtrise ès arts en anglais, en langue autochtone, en littérature et linguistique et en études autochtones par l'entremise de la Faculté des études supérieures et de la recherche de l'Université de Regina.

La mission du SIFC est d'accroître la qualité de la vie et de préserver, protéger et interpréter l'histoire, la langue, la culture et le patrimoine artistique des Premières nations. Ce collège cherche à élargir sa base de connaissances dans le meilleur intérêt des Premières nations en offrant un enseignement bilingue et biculturel, sous le mandat et le contrôle des Premières nations de la Saskatchewan. Il dispense de nombreux services, entre autres, des services d'orientation pédagogique, de soutien des aînées et aînés, des bourses, des prix et des services de tutorat.

Gabriel Dumont Institute of Native Studies and Applied Research

Le *Gabriel Dumont Institute of Native Studies and Applied Research* – GDI (institut Gabriel Dumont d'études autochtones et de recherche appliquée), est l'organe d'éducation de la nation métisse de la Saskatchewan. Il s'agit du seul institut d'enseignement du genre au Canada à être possédé et géré par les Métisses et Métis. En voici le mandat :

- Promouvoir, renouveler et développer la culture métisse grâce à des activités de recherche appropriées et à l'élaboration de programmes d'études. Au GDI, les Métisses et Métis de la Saskatchewan acquièrent les aptitudes dont ils ont besoin pour réaliser l'autonomie politique future de leur communauté. L'institut a également d'autres objectifs, par exemple : mettre sur pied un institut culturel autochtone géré par les autochtones pour la réalisation de travaux de recherche, la production de programmes d'études et de formation linguistique; concevoir, élaborer et mettre en œuvre des modèles de formation, notamment pour la formation du personnel enseignant; et concevoir et élaborer des méthodes originales pour revitaliser et consolider la culture autochtone.

- Réaliser des travaux de recherche historique et contemporaine pour appuyer l'élaboration d'un suivi factuel de l'histoire et de la culture autochtones. Une unité de recherche indépendante du GDI s'occupe de réaliser tous ces travaux de recherche.
- Diffuser de l'information culturelle, historique et contemporaine en utilisant des méthodes modernes de communication, en élaborant des programmes d'études pour tout le système d'éducation, en formant le personnel enseignant aux nouvelles études autochtones et en «popularisant» les études autochtones dans les collectivités autochtones comme dans les collectivités non autochtones.

Le GDI est financé à l'aide de subventions versées par le gouvernement de la Saskatchewan et le gouvernement fédéral. Il dessert près de 1000 étudiantes et étudiants chaque année et supervise l'Institut technique Dumont, qui est associé à l'Institut des sciences et de la technologie de la Saskatchewan (ISTS).

Autres établissements autochtones

Plusieurs autres établissements autochtones desservent la population du Canada, sans toutefois bénéficier du même niveau de financement que l'Institut Gabriel Dumont et le SIFC. Bien qu'ils soient plus petits, ils fonctionnent souvent en partenariat avec des collèges ou des universités de taille plus importante.

Les établissements de ce genre proposent un vaste éventail de cours qui vont bien au-delà de ceux offerts par les universités, les collèges et les instituts techniques. Par exemple le *Wilp Wilxo'oskwhl Nisga'a* (maison de la sagesse nisga'a), en Colombie-Britannique, a créé des partenariats avec la *University of Northern British Columbia* (université du Nord de la Colombie-Britannique), le Collège communautaire du Nord-Ouest et l'*Open Learning Agency* (agence de l'apprentissage ouvert). Ses programmes de formation bilingues et biculturels concernent des domaines très variés, entre autres : la gestion et la technologie forestières, la technologie des pêches, la biologie, les sciences, l'hôtellerie et le tourisme, les services sociaux, le commerce et la planification financière. Cet établissement offre également la possibilité d'étudier la langue, l'art contemporain et la spiritualité nisga'a.

Il existe aussi des établissements d'enseignement autochtones plus petits et à portée plus locale desservant essentiellement les membres d'un conseil tribal ou une région donnée. Le *Yellowhead Tribal Council* (conseil tribal Yellowhead), en Alberta, en est un exemple. Il offre des programmes préparatoires et universitaires à sa communauté.

Plusieurs de ces écoles plus petites dépendent de petites subventions à court terme qui sont accordées pour un projet bien précis et sont sujettes à changement. Généralement, les gouvernements provinciaux ne financent pas les établissements plus petits, bien qu'ils puissent accorder une aide financière aux personnes qui y sont inscrites à des programmes de formation approuvés par le ministère.

États-Unis

Collèges tribaux américains

Aux États-Unis, le mouvement des collèges tribaux a débuté à la fin des années 60 avec la création de petits collèges communautaires sur des réserves navahos et sioux ainsi que sur des

sites de lancement de missiles abandonnés du Nord de la Californie. Ces collèges se sont dotés d'un organisme national de défense de leurs intérêts, l'*American Indian College Fund* (fonds des collèges autochtones américains), et d'un journal professionnel, le *Tribal College: Journal of American Indian Higher Education* (collège tribal : journal de l'enseignement supérieur chez les autochtones des États-Unis).

En vertu du *Tribal College Act* (loi sur les collèges tribaux), les collèges tribaux ont droit à une aide financière gouvernementale calculée en fonction de leurs effectifs et bénéficient également de dons accordés par des entreprises et des organisations philanthropiques. Ils ont aussi leur propre *Tribal College Fund* (fonds des collèges tribaux), qui finance les priorités définies par chaque collège. Comme c'est le cas au Canada, le financement est un problème constant pour ces collèges. En 1983, le Congrès a modifié la loi sur les collèges tribaux pour fixer à 5280 \$ le montant accordé à chaque étudiante et étudiant équivalent temps plein d'origine autochtone. Ajusté en fonction de l'indice des prix à la consommation, ce montant équivaldrait à plus de 8000 \$US. Toutefois, à l'heure actuelle, le budget fédéral de 1996 n'accorde que 2900 \$US. Les coûts moyens encourus par une étudiante ou un étudiant non autochtone et non résident inscrit à un collège communautaire sont évalués à 7000 \$US³¹.

Tous les collèges tribaux sont gérés par un conseil d'administration dont les membres sont presque exclusivement des autochtones de la communauté locale. Bien que la majorité du personnel administratif soit autochtone, le corps professoral se compose principalement de non-autochtones. Ces collèges offrent des programmes d'un an menant à un certificat ainsi que des grades d'associé en arts, en sciences et en sciences appliquées.

Le rapport de recherche consulté au sujet des collèges tribaux américains contient de très nombreuses recommandations et initiatives pour resserrer les liens entre les communautés autochtones, les établissements d'enseignement et le secteur privé³².

Heritage College

Le *Heritage College* (collège du patrimoine) est un exemple d'un collège américain qui s'est adapté aux besoins des autochtones du pays. Situé à Spokane, dans l'État de Washington, ce collège a été fondé en 1981 en réponse à des demandes exprimées avec persistance et véhémence pour que des programmes postsecondaires de quatre ans et des programmes de maîtrise soient offerts à proximité des grandes populations agricoles du Nord et du Centre-Sud de l'État. Cette population en pleine croissance compte un nombre non négligeable d'autochtones et d'hispaniques. Les autochtones de la tribu yakima ont eux aussi bruyamment exigé la création de ce collège. Le *Heritage College* a ouvert ses portes le 1^{er} juillet 1982 à titre de collège indépendant privé sans but lucratif. Son principal campus se trouve sur la réserve des Yakima. Le collège a reçu l'agrément complet en 1986.

De nombreux districts scolaires un peu partout aux États-Unis offrent également les programmes de maîtrise en éducation et en enseignement du *Heritage College*. La *Northwest Association of Schools and Colleges* (association des écoles et des collèges du Nord-Ouest) encadre et approuve ces établissements.

³¹ Wayne J. Stein, «Tribal Colleges: 1968-1998», dans Eric Clearinghouse, *Next Steps: Research and Practice to Advance Indian Education*, 1999. Chapitre 11 de l'ouvrage.

³² Voir, par exemple, Michael Pavel, «American Indians and Alaska Natives in Higher Education», dans Eric Clearinghouse, *Next Steps: Research and Practice to Advance Indian Education*, 1999.

Nouvelle-Zélande

Te Wānanga-o-Raukawa

En Nouvelle-Zélande, la *Te Wānanga-o-Raukawa* – TWOR (Université de Raukawa), a été le premier établissement privé de niveau universitaire à être créé. Ce remarquable centre d'enseignement supérieur est voué au savoir maori. Les méthodes pédagogiques qui y sont mises en pratique s'appuient sur les connaissances et la sagesse ancestrale maories ainsi que sur une approche holistique de l'apprentissage et de l'enseignement. Les cours mettent l'accent sur l'apprentissage en groupe, ou «hui», plutôt que sur l'apprentissage individuel. Les trois principales matières enseignées sont les suivantes : la langue maorie; les études de l'*iwi* et du *hapū*; ainsi que la technologie de l'information et les télécommunications.

Australie

Batchelor College

Le *Batchelor College* est un établissement postsecondaire spécialisé qui offre des programmes de formation professionnelle et d'études supérieures aux autochtones et aux insulaires du détroit de Torres. La plupart des effectifs proviennent de collectivités isolées du Territoire du Nord. Un conseil constitué principalement d'autochtones et d'insulaires du détroit de Torres administre le collège. Ce dernier a mis au point plusieurs stratégies pédagogiques pour favoriser le succès des autochtones au niveau postsecondaire. En voici quelques exemples :

- Prestation mixte de l'enseignement – La prestation mixte de l'enseignement est plus souple et permet au Batchelor College de tenir compte des obligations de ses étudiantes et étudiants adultes, y compris leurs obligations familiales et cérémonielles.
- Philosophie bidirectionnelle («*both ways*») – La prestation mixte de l'enseignement met en pratique la philosophie bidirectionnelle du collège grâce à des programmes qui correspondent aux cultures et aux langues respectives des autochtones et des insulaires du détroit de Torres. Cette philosophie pédagogique cherche à concilier et à utiliser la culture dominante et la culture autochtone de l'Australie dans les méthodes d'enseignement et les ressources didactiques.
- Centres d'études communautaires – Pour appuyer ses programmes d'études, le collège a créé un réseau de centres d'études communautaires dans plus de 35 collectivités isolées du Territoire du Nord. Il a également conclu avec les conseils, les écoles et les cliniques de ces collectivités diverses ententes qui lui permettent de donner ses cours dans leurs locaux et d'utiliser ces derniers comme installations de soutien à la population étudiante.

Le collège a grandement profité du programme *Remote Area Teacher Education* – RATE (formation du personnel enseignant en région éloignée), qui facilite les échanges sur la rectitude culturelle des styles d'enseignement et des programmes d'études.

Programmes d'accès et de transition

Plusieurs établissements postsecondaires ont mis en œuvre des programmes visant à préparer les élèves à quitter leur communauté pour poursuivre des études postsecondaires. Cette transition, souvent difficile pour les non-autochtones, est tout particulièrement ardue pour les

autochtones, plusieurs d'entre eux ayant besoin d'un soutien particulier pour surmonter les obstacles déjà énumérés.

Certains programmes sont offerts aux autochtones, notamment les Programmes Accès du Manitoba. Ces programmes originaux et réussis ont été reproduits ailleurs au Canada.

Créés dans les années 70, les Programmes Accès regroupent 20 programmes offerts dans plusieurs établissements postsecondaires du Manitoba, soit l'Université du Manitoba, le Collège communautaire Red River, le Collège communautaire Keewatin et l'Université Brandon. La Division de l'enseignement postsecondaire et de l'acquisition des compétences du ministère de l'Éducation et de la Formation professionnelle du Manitoba finance les Programmes Accès.

Les Programmes Accès financent les études universitaires des personnes qui, pour des raisons d'ordre social, économique ou culturel, ou à cause de leur faible niveau d'instruction, n'ont jamais eu la possibilité de fréquenter une université. À quelques exceptions près, les bénéficiaires de ces programmes résident généralement au Manitoba. La priorité est accordée aux autochtones, qu'il s'agisse d'Indiennes et d'Indiens inscrits ou non inscrits, de Métisses et Métis ou d'Inuites et Inuits.

Les étudiantes et étudiants qui ne disposent pas des fonds suffisants peuvent présenter une demande au Programme d'aide aux étudiants du Manitoba et recevoir une bourse grâce aux Programmes Accès.

Le personnel des Programmes Accès fait activement du recrutement à l'échelle du Manitoba en visitant les communautés autochtones et en y présentant de l'information sur ces programmes. Des dossiers de recrutement sont envoyés aux écoles, aux organisations et aux organismes de service. Des annonces ont été diffusées dans les journaux et à la radio et un court vidéo a été distribué à un vaste auditoire.

Les Programmes Accès offrent divers services de soutien, y compris :

- une séance d'orientation préuniversitaire donnée avant le début des cours d'automne;
- des conseils pédagogiques personnalisés;
- une présentation des cours à crédits menant à un diplôme universitaire;
- des séances de tutorat;
- des consultations régulières avec des conseillères et conseillers scolaires;
- un soutien et des conseils personnalisés;
- une aide au logement;
- une aide pour les frais de garde d'enfant;
- une aide à l'adaptation à la vie universitaire ou urbaine;
- des ateliers sur la communication et le développement personnel;
- des services d'orientation professionnelle.

Programme de transition de l'Université de l'Alberta

L'Université de l'Alberta a elle aussi un programme de transition visant à accroître la participation des autochtones. Son *Transition Year Program* – TYP (programme de l'année de transition), est un Programme Accès universitaire d'une durée d'un an offert par les services de soutien aux autochtones de l'Université de l'Alberta, en partenariat avec neuf facultés. Le TYP s'adresse aux autochtones qui ne répondent pas aux critères d'une admission directe à une faculté donnée. Les étudiantes et étudiants qui terminent ce programme avec la moyenne pondérée requise peuvent être admissibles à l'une des neuf facultés et ont droit à un transfert complet de tous leurs crédits accumulés.

Programme d'accès australien : programme Cadigal de l'Université de Sydney

Le programme Cadigal est un programme d'accès et de soutien pour les autochtones de l'Australie et les insulaires du détroit de Torres qui souhaitent obtenir leur premier grade à l'Université de Sydney. Depuis sa mise en œuvre en 1992, ce programme stratégique fait la promotion de l'équité en matière d'accès et de la participation des autochtones. Il applique un barème de points moins rigoureux pour l'admission à l'université et tient compte d'autres attributs, tels que la motivation, le potentiel et l'expérience de vie des candidates et candidats adultes.

Ce programme offre :

- un programme d'orientation de deux semaines donné avant le début du semestre;
- la possibilité d'une charge de travail réduite pendant les deux premières années d'études;
- des programmes de soutien;
- un enseignement par les pairs;
- des salles d'étude et des installations informatiques;
- l'accès à d'autres ressources, tels des manuels et des modèles anatomiques.

Prestation communautaire

La prestation communautaire de l'enseignement est cruciale pour l'éducation des autochtones. L'éducation inspirée du modèle européen est axée sur les besoins et la distribution géographique d'une population étudiante non autochtone. Ce qui explique en grande partie pourquoi les établissements postsecondaires se retrouvent principalement dans des centres urbains. Autrefois, les autochtones désireux de poursuivre des études postsecondaires devaient quitter leur communauté, tout particulièrement s'ils habitaient sur une réserve.

La création de programmes communautaires permettant aux autochtones de poursuivre partiellement ou entièrement leurs études au sein de leur communauté est venue changer cette situation. Il est souvent impossible aux membres de communautés nordiques ou isolées de fréquenter un campus universitaire, principalement en raison de la distance, du manque de ressources financières et de leur mauvaise préparation aux études postsecondaires. Les programmes communautaires tentent d'éliminer les obstacles financiers et sociaux associés à un long exil passé sur un campus universitaire. Ces programmes jouent un rôle tout particulièrement important en permettant aux autochtones d'avoir accès en région éloignée à

des programmes postsecondaires. Les pages qui suivent présentent quelques exemples de programmes réussis qui intègrent la prestation communautaire de l'enseignement.

Brandon University Northern Teacher Education Program (BUNTEP)

Le *Brandon University Northern Teacher Education Program* – BUNTEP (programme de formation du personnel enseignant du Nord de l'Université Brandon), est un programme communautaire de formation en enseignement. Il constitue une solution de rechange à la formation conventionnelle en enseignement donnée par les campus. En offrant le programme dans les collectivités autochtones ou isolées, le BUNTEP appuie le développement de l'éducation et de l'économie dans le Nord et les régions rurales du Manitoba.

Les objectifs du BUNTEP sont :

- d'offrir des services postsecondaires dans des collectivités qui n'ont jamais eu la possibilité de tirer partie d'une telle expérience;
- de créer un système de prestation des services qui utilise toutes les ressources disponibles et qui permet à la collectivité ainsi qu'aux participantes et participants du BUNTEP de jouer un rôle direct dans sa planification et sa mise en œuvre;
- de veiller à ce que les bénéficiaires reçoivent une formation qui réponde aux besoins de la population en matière de services publics, que ce soit, par exemple, dans les secteurs de l'éducation, de l'administration municipale, de la santé ou des loisirs;
- de mettre au point des techniques novatrices pour la prestation de services dans les collectivités nordiques et rurales.

L'Université Brandon offre également le *Program for the Education of Native Teachers* – PENT (programme de formation du personnel enseignant autochtone). Ce programme communautaire offert par la Faculté d'éducation conjugue une expérience de travail acquise dans des écoles communautaires et une formation théorique reçue à l'Université Brandon. Les étudiantes et étudiants peuvent terminer à distance leur formation pendant l'hiver. Le programme donne également la possibilité d'effectuer par étapes un stage de 50 mois.

Programme de formation des enseignants indiens (PFEI)

Le Programme de formation des enseignants indiens (PFEI) a été créé en 1969 avec un petit groupe d'enseignantes et enseignants autochtones de la Colombie-Britannique. L'Université de la Colombie-Britannique offre ce programme communautaire depuis 1974. Les personnes qui participent au PFEI commencent leurs études dans un centre situé à Kamloops, Chilliwack, Duncan ou Vancouver (Colombie-Britannique). À chacun de ces centres, des coordonnatrices et coordonnateurs conseillent les étudiantes et étudiants pour leur carrière et leurs études, facilitent leur intégration, enseignent, organisent des activités pédagogiques et font des démarches auprès de personnes-ressources de la collectivité. Les étudiantes et étudiants peuvent également participer à des séminaires les préparant à travailler dans les écoles publiques et les écoles de bande. Des cours en études autochtones explorent les enjeux politiques, sociaux et économiques selon une perspective tantôt historique, tantôt contemporaine. Les politiques éducatives, les programmes d'études et l'école autochtones sont eux aussi au programme. Les cours permettent aux étudiantes et étudiants d'adapter, d'élaborer et d'évaluer les programmes d'études autochtones.

Les étudiantes et étudiants de première et deuxième année visitent l'Université de la Colombie-Britannique. Après leur première et deuxième année dans le PFEI, plusieurs d'entre eux suivent une session d'été sur le campus. Tout au long des années passées sur le campus, les étudiantes et étudiants peuvent participer à des séminaires où ils explorent les ressources mises à la disposition de la population étudiante de l'université, discutent de questions concernant les enseignantes et enseignants autochtones et tissent des liens avec les autres participantes et participants du PFEI.

La clé du succès du PFEI est la prestation communautaire de la formation, qui permet aux étudiantes et étudiants de demeurer dans leur propre communauté pendant les deux premières années du programme. De plus, les centres de soutien, situés au campus de l'Université de la Colombie-Britannique de même qu'aux divers centres, aident les étudiantes et étudiants à surmonter leurs difficultés scolaires et personnelles.

Northern Teacher Education Program (NORTEP) et Northern Professional Access College (NORPAC)

Le NORTEP/NORPAC est un autre programme de formation en enseignement qui cible principalement les personnes d'origine indienne ou métisse, qu'il s'agisse ou non d'Indiennes et Indiens inscrits. L'Université de la Saskatchewan et l'Université de Regina supervisent les cours du NORTEP/NORPAC et participent à leur mise en œuvre. Le NORTEP/NORPAC est encadré par un conseil d'administration constitué de 17 personnes élues du Nord représentant NORTEP Council Inc., le Grand conseil de Prince Albert, le *Meadow Lake Tribal Council* (conseil tribal de Meadow Lake) et les divisions scolaires de Creighton et de l'Île-à-la-Crosse.

Le NORTEP, qui ressemble au PFEI, offre au sein des communautés un programme de baccalauréat. Il s'agit d'un programme de formation hors campus qui fait alterner des périodes de deux semaines de classes universitaires et de une semaine d'expérience pratique en classe. Les personnes qui terminent le programme avec succès sont admissibles au Brevet d'enseignement spécialisé type A. Pendant leur séjour sur un campus du sud, les étudiantes et étudiants bénéficient des conseils scolaires et personnels des membres du corps professoral du NORTEP/NORPAC.

Ils peuvent en tout temps demander les conseils et l'aide des professeures et professeurs. De plus, le programme fait appel aux services d'organismes locaux de soutien. Pendant le volet du NORTEP/NORPAC qui se déroule dans le Nord, les étudiantes et étudiants reçoivent une allocation d'études. Le programme prend également en charge le coût des manuels, les frais de scolarité et les dépenses de transport.

Pendant le volet du programme qui se déroule dans le Nord, les étudiantes et étudiants sont hébergés à La Ronge (Saskatchewan) et ont accès à une cuisine. Ils doivent toutefois y apporter leur literie et pourvoir à leurs repas.

SUNTEP

Le *Saskatchewan Urban Native Teacher Education Program* – SUNTEP (programme de formation en enseignement pour les autochtones des centres urbains de la Saskatchewan), est administré par l'Institut Gabriel Dumont et est offert par l'entremise de l'Université de la Saskatchewan. Il est similaire au PFEI et au NORTEP.

Les deux premières années d'études se déroulent dans un établissement du SUNTEP. Les deux dernières années comportent un stage de quatre mois ainsi que des cours théoriques donnés à l'un des campus universitaires. Le SUNTEP est offert à trois endroits : Prince Albert, Regina et Saskatoon. Il y a également le *Métis Teacher Associate Program* (programme de grade d'associé pour la formation d'enseignantes et d'enseignants métis). Ce programme de deux ans mène à un certificat. Il repose sur des bases similaires à celles du SUNTEP et met l'accent sur la formation professionnelle et théorique ainsi que sur la réalisation de stages. Ce programme est conçu pour être offert au sein des communautés métisses.

Entre 1980 et 1990, 370 personnes, dont 80 p. 100 de femmes, ont obtenu un diplôme grâce au SUNTEP.

Université de l'Alaska à Fairbanks (UAF) et programme X-CED

L'Université de l'Alaska à Fairbanks (UAF), a créé des programmes communautaires en enseignement qui, à l'instar des programmes de formation du personnel enseignant offerts au Canada, s'adressent aux populations autochtones rurales traditionnellement négligées. Les cinq campus ruraux de l'UAF desservent localement une population étudiante essentiellement autochtone. Grâce à l'enseignement à distance, l'université offre sur ses campus ruraux des programmes de formation en enseignement.

Le programme X-CED de l'Université de l'Alaska est conçu spécialement pour former des enseignantes et enseignants autochtones dans leur propre communauté. Depuis sa création en 1970, environ 300 personnes ont terminé avec succès ce programme, qui a su conjuguer l'enseignement à distance et l'apprentissage au sein des collectivités éloignées pour mieux servir les régions rurales et isolées.

Selon plusieurs rapports, la prestation communautaire de l'éducation et l'enseignement à distance ont permis de résoudre un grand nombre de problèmes qui affectaient l'éducation des autochtones de l'Alaska³³.

First Nations Partnership Program

Le *First Nations Partnership Program* (programme de partenariats avec les Premières nations) a été créé pour répondre aux besoins exprimés par un groupe de communautés autochtones du Canada central, représentées par le *Meadow Lake Tribal Council* (conseil tribal de Meadow Lake). En 1989, ce conseil cherchait à offrir localement aux membres de la communauté une formation en services à l'enfance qui intégrerait leurs pratiques culturelles, leurs valeurs, leur langue et leur spiritualité et qui en assurerait ainsi la continuité. Il a rejeté les programmes réguliers, ceux-ci n'étant pas offerts localement et n'étant pas représentatifs de la culture tout au long de la formation. En partenariat, l'Université de Victoria et le Meadow Lake Tribal Council ont créé un modèle novateur représentatif de la culture. Grâce à ce modèle, le programme de formation a jusqu'à présent été mis en œuvre auprès de huit organisations autochtones.

³³ Ray Barnhardt, «Domestication of the Ivory Tower: Institutional Adaption to Cultural Distance», *Anthropology and Education Quarterly* (décembre 2001).

Programmes adaptés aux autochtones

Plusieurs des grands établissements postsecondaires réguliers du Canada sont en mesure d'offrir certains programmes de premier et de deuxième cycle conçus et coordonnés de façon à répondre aux attentes et aux besoins particuliers des autochtones. Ces programmes visent à élargir l'éventail des services offerts aux autochtones, à diversifier leurs compétences et leurs connaissances et à leur donner un accès plus équitable à toute la gamme des matières enseignées.

L'Université de la Colombie-Britannique et l'Université de l'Alberta ont réussi à mettre sur pied de tels programmes.

Études de droit pour les autochtones à l'Université de l'Alberta et à l'Université de la Colombie-Britannique

L'Université de la Colombie-Britannique et l'Université de l'Alberta offrent toutes les deux des programmes conçus pour promouvoir les études de droit auprès des autochtones.

Les autochtones inscrits au *First Nations Legal Studies Program* (programme d'études juridiques pour les Premières nations), à l'Université de la Colombie-Britannique, et au *Indigenous Legal Studies Program* (programme d'études de droit pour les autochtones), à l'Université de l'Alberta, suivent les mêmes cours obligatoires que les autres étudiantes et étudiants, sont évalués de la même manière et doivent répondre aux mêmes exigences pour obtenir leur diplôme. Ces deux programmes permettent aux écoles de droit de tenir compte d'autres facteurs que les résultats à l'examen d'admission et les notes universitaires dans l'étude des demandes d'admission soumises par des autochtones. Cette pratique répond à la nécessité de promouvoir une plus grande participation des autochtones aux études de droit et au milieu juridique. Elle reconnaît également l'importance de tenir compte des préjugés culturels et des obstacles auxquels certains autochtones sont parfois confrontés dans la poursuite de leurs études.

Le programme de l'Université de l'Alberta est financé par l'*Alberta Law Foundation* (fondation du droit de l'Alberta). Il conseille les candidates et candidats quant aux procédures et aux critères d'admission et offre des services d'orientation pédagogique aux personnes inscrites au programme de baccalauréat en droit ainsi que des services d'orientation professionnelle et de counselling d'emploi. Plusieurs services sont dispensés aux autochtones par l'entremise de ce programme, par exemple :

- conseils personnels et pédagogiques;
- soutien pédagogique;
- programme d'orientation;
- service de placement et d'emplois d'été;
- association des étudiantes et étudiants autochtones en droit;
- Programme d'études à temps partiel en droit.

Programme de deuxième cycle Ts`kel de l'Université de la Colombie-Britannique

Le programme de deuxième cycle Ts`kel a été créé dans le but d'offrir aux autochtones une formation en administration scolaire. Depuis sa création, il a étendu sa portée pour dispenser des programmes d'études en enseignement, en pédagogie, en psychologie scolaire et en éducation spécialisée. Ce programme applique les critères d'admission réguliers de l'Université de la Colombie-Britannique.

Les personnes inscrites à ce programme peuvent :

- suivre un séminaire pour interpréter et appliquer d'elles-mêmes les résultats de travaux de recherche sur l'éducation des autochtones;
- suivre un cours de mise en situation sur les questions liées à l'administration d'une école de bande autochtone;
- vivre une expérience pratique dans un établissement d'enseignement public ou autochtone;
- bénéficier du soutien du corps professoral du programme et des services de conseillères et conseillers de la faculté pour les travaux importants, les thèses et les dissertations;
- avoir accès aux locaux du programme, aux services aux étudiantes et étudiants et aux services de bibliothèque de la *First Nations House of Learning*;
- interagir avec le reste de la population étudiante et le corps professoral de leur département respectif, contribuer au vaste éventail d'expériences et d'intérêts de toutes les personnes et en tirer parti.

Programme de foresterie des Premières nations à l'Université de la Colombie-Britannique

Toujours plus soucieuse de jouer un rôle de premier plan dans la promotion des droits des Premières nations et des autochtones quant à la gestion des ressources forestières, la Faculté de foresterie de l'Université de la Colombie-Britannique a élaboré sa *First Nations Strategy* (stratégie des Premières nations). Cette dernière a été adoptée en 2001.

Pour appuyer cette stratégie, la Faculté de foresterie a mis sur pied une initiative de foresterie pour les Premières nations et a créé des contenus de cours portant exclusivement sur la foresterie autochtone. Cette initiative définit les objectifs d'une plus grande ouverture des programmes d'études actuels à l'égard de la foresterie autochtone. Elle crée des liens avec diverses communautés autochtones, où elle cherche activement à recruter de nouveaux étudiants et étudiantes.

Services de soutien

Les services de soutien ont joué un rôle central dans la création au Canada d'une infrastructure pour la population étudiante autochtone du niveau postsecondaire. Bien que ces services varient d'un établissement postsecondaire à l'autre, ceux destinés aux autochtones sont regroupés en fonction de domaines généraux :

- soutien scolaire;
- soutien personnel;
- soutien aux aînées et aînés;
- accès sur le campus à des endroits conçus pour les autochtones.

Soutien des aînées et aînés

L'appui et la disponibilité des aînées et aînés est une composante du soutien aux autochtones. Cette composante a souvent été abordée lors des entrevues. On considère que la présence et la sagesse des aînées et aînés préservent et favorisent une approche autochtone traditionnelle de l'apprentissage et fournissent un soutien social et culturel aux étudiantes et étudiants autochtones³⁴. De plus, les aînées et aînés comblent le fossé des générations creusé par les pensionnats et raffermissent le sentiment de fierté et d'appartenance des autochtones.

Les aînées et aînés ne sont généralement pas payés pour leur contribution, ce qui soulève une controverse. Puisqu'ils donnent de leur temps et apportent un appui précieux au processus d'éducation, plusieurs croient qu'ils devraient être payés au même titre que le personnel enseignant.

Les autochtones d'aujourd'hui apprécient la contribution des aînées et aînés, qui sont pour eux une source d'inspiration plutôt qu'une source de connaissances pratiques. Les aînées et aînés offrent un soutien et des points de références cruciaux pour la société autochtone, qui change et cherche à prendre sa place au sein de la société en général.

Au Canada comme aux États-Unis, les établissements d'enseignement ont recours aux aînées et aînés. Le programme *Elder-in-Residence* (aînées et aînés à demeure) est l'un des principaux éléments du programme d'études autochtones offert à l'Université de l'Alaska à Fairbanks. Des personnes connaissant bien la tradition autochtone sont invitées chaque semestre à faire un séjour prolongé sur le campus. Sous l'égide de la Faculté d'études autochtones, les étudiantes et étudiants inscrits à certains cours bénéficient d'un enseignement donné directement par les aînées et aînés. Ce cours vise à optimiser les contacts entre la population étudiante et les aînées et aînés, en classe comme à l'extérieur des cours, et à mieux faire connaître le style de vie des autochtones.

First Nations House of Learning à l'Université de la Colombie-Britannique

La *First Nations House of Learning* – FNHL (maison d'apprentissage des Premières nations), à l'Université de la Colombie-Britannique, cherche à coordonner toutes les facettes du soutien aux autochtones. Créée en 1987, elle regroupe les programmes toujours plus nombreux mis sur pied sur le campus à l'intention des autochtones et accroît la visibilité de ces programmes.

Le rôle de la FNHL n'est pas de coordonner les divers programmes, une tâche qui demeure la responsabilité de chaque faculté et de chaque département, mais plutôt de coordonner les efforts existants, de stimuler de nouvelles initiatives, d'offrir des services de soutien à la population étudiante et de faire le pont entre l'université et les communautés autochtones.

Les locaux de la FNHL sont situés dans une impressionnante maison longue autochtone. Inaugurée en 1993, cette maison est la plaque tournante des activités autochtones sur le campus. C'est un second chez-soi pour les autochtones, un endroit qui leur permet d'étudier et d'apprendre, qui témoigne de leur patrimoine et de leur culture et qui leur donne la possibilité de partager leurs connaissances et leur culture entre eux ainsi qu'avec la communauté universitaire et la société en général. L'édifice de style salish comporte le grand Sty-Wet Tan,

³⁴ Beatrice Medicine, «My Elders Tell Me», *Indian Education in Canada: The Challenge*, Vancouver, UBC Press, 1986. Vol. 2, Chapitre 8 de l'ouvrage.

un salon des aînées et aînés, la garderie S-Takya, un cercle sacré, un salon des étudiantes et étudiants, un salon du personnel, un laboratoire d'informatique, une cuisine, la bibliothèque Xwi7xwa et des bureaux administratifs.

La FNHL, pôle autochtone du campus, est également le point de départ pour la mise sur pied de nombreux autres services destinés à la population étudiante autochtone, qu'il s'agisse, par exemple, de la prestation de services de garderie, de la coordination d'une revue et d'un bulletin ou de l'organisation de conférences.

Bureau des services aux étudiantes et étudiants autochtones de l'Université de l'Alberta

L'Université de l'Alberta offre elle aussi un important réseau de services de soutien à sa population étudiante autochtone. Le bureau des services aux étudiantes et étudiants autochtones (*Native Student Services – NSS*) contribue à créer, à l'Université de l'Alberta, un milieu propice à la pleine participation et au succès des étudiantes et étudiants autochtones, conformément à la politique adoptée en 1991 par l'université en ce qui concerne la population étudiante autochtone.

L'université a mis en œuvre des stratégies et des services dans le but de maintenir ses effectifs (*Retention Strategies and Services – RSS*). Ces stratégies et ces services de soutien, dont quelques exemples sont donnés ci-dessous, incitent les étudiantes et étudiants autochtones à persévérer et les aident à réussir :

- *Aboriginal Student Housing Program* (programme de logement pour les étudiantes et étudiants autochtones);
- divers services de soutien, y compris des services d'entraide et d'orientation personnelle et scolaire;
- programme de bourses, qui répertorie et distribue, à l'intention des autochtones, de l'information sur les diverses bourses offertes;
- service de défense des intérêts des étudiantes et étudiants autochtones;
- Wahpahtihew, un programme de tutorat et de personnes modèles destiné aux autochtones;
- journée d'orientation pour les étudiantes et étudiants autochtones;
- service de coordination des aptitudes aux études, tutorat individualisé, séminaires d'études et ateliers;
- bulletins virtuels *Moose Call* (l'appel de l'orignal) et *Buffalo Yell News* (le cri du buffle) – tous deux axés sur l'éducation et la perspective des autochtones – et manuel publié annuellement à l'intention de la population étudiante autochtone;
- programme de relations communautaires. Ce programme fait le pont entre la communauté autochtone du campus, la population étudiante autochtone et les services offerts hors du campus. Il fournit un appui ferme aux efforts de recrutement et contribue à consolider les services de placement.

Élaboration de programmes d'études autochtones

La gestion des programmes d'études par les autochtones pourrait ne sembler qu'indirectement liée à l'augmentation des taux d'inscription et de succès des autochtones. Pourtant, elle joue un rôle déterminant en permettant aux communautés autochtones de modeler leur propre savoir

universitaire. Une plus grande maîtrise exercée par les autochtones sur l'élaboration des programmes d'études les inciterait à participer davantage aux divers niveaux du système postsecondaire.

L'élaboration des programmes d'études par les autochtones est depuis longtemps au cœur des priorités des éducatrices et éducateurs autochtones. Cet objectif n'est pas encore pleinement atteint, bien que les autochtones aient réalisé de nombreux gains depuis la parution de *La maîtrise indienne de l'éducation indienne*, une déclaration de principe publiée en 1972, dans laquelle la Fraternité des Indiens du Canada a rédigé une première ébauche de cet objectif. La Commission royale sur les peuples autochtones (CRPA) signale que la gestion de l'éducation par les autochtones s'accompagne d'un taux de succès nettement supérieur. Tout au long de son rapport, la CRPA recommande de confier davantage aux autochtones l'élaboration des programmes d'études.

Au Canada, l'élaboration des programmes d'études est appuyée par divers établissements, entre autres, le *Saskatchewan Indian Federated College* (collège indien fédéré de la Saskatchewan), l'Institut Gabriel Dumont et la *University of Northern British Columbia* (université du Nord de la Colombie-Britannique), ainsi que par plusieurs autres établissements des quatre coins du Canada.

Au *Batchelor College*, en Australie, le programme d'études a été partiellement établi par l'entremise d'un dialogue avec la population étudiante. Ce collège a mis sur pied un programme d'études qui conjugue le savoir autochtone et le savoir occidental.

Langue et alphabétisation

Au recensement de 1996, le quart des autochtones du Canada a déclaré parler une langue maternelle autochtone. Grâce à des efforts appuyant la survie et le développement des langues autochtones ainsi que la maîtrise du français et de l'anglais, le secteur postsecondaire offre aux autochtones une formation pertinente et nécessaire. Bien que ces efforts soient encore perçus comme étant timides, il n'en demeure pas moins qu'ils s'éloignent des pratiques assimilatrices qui visaient souvent à contrer l'apprentissage des langues autochtones traditionnelles.

Selon M^{me} Yvonne Hébert, une plus grande scolarisation des autochtones passe par la maîtrise de la langue et de fortes aptitudes en lecture et écriture³⁵. L'enseignement et la maîtrise des langues autochtones sont considérés comme essentiels à une plus grande participation des autochtones au système d'éducation. Il faut toutefois offrir un soutien structuré, tous les niveaux des systèmes d'éducation du Canada étant insuffisamment pourvus de l'infrastructure organisationnelle et pédagogique requise pour faciliter l'acquisition de compétences langagières.

Méthode d'évaluation de rechange

En Australie, le recours à une autre méthode d'évaluation est un des principaux efforts déployés pour appuyer la scolarisation des autochtones. Actuellement mise en œuvre dans certaines universités du pays, cette méthode d'évaluation de rechange applique des critères d'admission différents aux autochtones qui souhaitent poursuivre des études postsecondaires. De façon plus controversée, cette méthode évalue les personnes candidates de diverses façons, tient

³⁵ Yvonne Hébert, «The State of Aboriginal Literacy and Language», *Aboriginal Education: Fulfilling the Promise*, UBC Press, Vancouver, 2000. Chapitre 3 de l'ouvrage.

compte de la diversité, privilégie les instruments d'évaluation oraux et s'adapte aux styles d'apprentissage autochtones.

Cette méthode d'évaluation a été mise au point en réponse aux inquiétudes exprimées selon lesquelles la méthode d'évaluation utilisée pour le reste de la population défavorisait les autochtones de l'Australie. Initialement mise en œuvre aux fins d'admission aux programmes et de délivrance des grades, cette autre méthode d'évaluation a depuis élargi sa portée et s'applique maintenant aux échéanciers et aux exigences en matière d'assiduité.

Le débat sur les mérites d'une méthode d'évaluation de rechange repose essentiellement sur la question suivante : «Les autochtones apprennent-ils vraiment de manières différentes?». Les autochtones qui prennent part au débat insistent pour que l'évaluation se fasse de façon différente, mais non de manière moins rigoureuse. L'un des principaux problèmes avec cette méthode d'évaluation est qu'elle est perçue par les employeurs australiens et le public en général comme une forme de favoritisme ou une dilution des normes³⁶. Un autre problème est que certains programmes d'études conventionnels se prêtent mal à une méthode d'évaluation de rechange.

Au Canada, le succès du recours à des critères d'admission différents ne fait pas l'unanimité au sein des parties intéressées. L'une des personnes interrogées a signalé que les gens admis à un programme en fonction de tels critères se sentaient dépassés ou mal préparés, particulièrement s'il s'agissait d'adultes.

³⁶ Peter Christiansen et Ian Lilley, *The Road Forward? Alternative Assessment for Aboriginal and Torres Strait Islander Students at the Tertiary Level*, Australian Government Publishing Service, 1997.

SECTION C PRATIQUES EXEMPLAIRES : LEÇONS ET LACUNES

PRATIQUES EXEMPLAIRES : LEÇONS APPRISSES

Les entrevues et l'analyse bibliographique ont permis de dégager les principaux thèmes qui orientent les pratiques exemplaires visant à accroître les taux de participation des autochtones. Les sections suivantes donnent un aperçu de certains facteurs de succès et des problèmes rencontrés.

Aucune stratégie ne parvient à éliminer tous les obstacles pour tous les étudiants et étudiantes. Bien qu'un vaste éventail d'initiatives et de programmes aient vu le jour, la hausse des taux de participation des autochtones a été réalisée au prix de durs efforts et résulte d'une façon de voir qui tient compte de la culture et de la société autochtones. Au sujet des faibles taux de scolarisation des autochtones en général, M^{me} Verna Kirkness a écrit :

[TRADUCTION LIBRE] *Du point de vue des établissements, le problème est généralement défini en fonction du faible taux de réussite, de la déperdition élevée des effectifs, du manque de persévérance, etc., de telle sorte qu'il incombe aux étudiantes et étudiants de s'adapter. Toutefois, du point de vue des étudiantes et étudiants autochtones, le problème est décrit dans une perspective plus humaine, l'accent étant mis sur la nécessité d'avoir un système d'enseignement supérieur qui respecte leur identité, qui est adapté à leur perception du monde, qui offre de la réciprocité dans leurs relations avec les autres et qui les aide à prendre leur vie en mains³⁷.*

Les initiatives et programmes réussis décrits dans cette section sont des exemples d'efforts déployés avec succès pour permettre aux autochtones d'avoir accès à des programmes leur permettant d'obtenir de bons résultats. Sans de tels programmes, la communauté autochtone ne pourra atteindre ses objectifs au sein du système d'éducation postsecondaire.

Facteurs de succès

Succès de la prestation communautaire

La prestation communautaire a largement contribué à éliminer les obstacles sociaux, culturels et financiers que doivent surmonter les autochtones du Canada désireux de poursuivre des études postsecondaires.

La prestation communautaire joue également un rôle de premier plan dans la recherche de solutions à la pénurie d'enseignantes et d'enseignants autochtones. Grâce à elle, les programmes de formation en enseignement ont pu étendre leur portée jusque dans les communautés autochtones, particulièrement celles du Nord, permettant ainsi aux autochtones de réaliser plus de gains importants dans le domaine de l'enseignement que dans tout autre domaine d'études postsecondaires. Le NORTEP témoigne du succès des programmes communautaires. Offert à l'Université de la Saskatchewan, ce programme a enregistré des taux remarquables de participation et de réussite. Voici quelques-unes de ses réalisations :

³⁷ Verna J. Kirkness et Ray Barnhardt, «First Nations and Higher Education: The Four R's- Respect, Relevance, Reciprocity, Responsibility», *Journal of American Indian Education*, vol. 30, n° 3 (mai 1991).

- Ce programme a donné, à La Ronge, plus de 571 cours avec crédit à une population étudiante recrutée parmi 35 collectivités du Nord.
- Il a permis à 192 personnes du Nord, la plupart d'origine autochtone, d'obtenir leur brevet d'enseignement.
- Plus de 80 p. 100 de ces diplômées et diplômés travaillent maintenant comme enseignantes et enseignants ou exercent une autre profession liée à l'éducation. Presque tous se sont établis dans le Nord.
- Le pourcentage de personnes d'origine indienne ou métisse enseignant à la division scolaire Northern Lights est passé de 3 à 25 p. 100.
- Le taux de roulement du personnel enseignant à la division scolaire Northern Lights est passé de 75 à 20 p. 100, une baisse qui se traduit par plus de stabilité et de continuité dans les programmes scolaires.
- Les écoles de bande du Nord, dont le personnel enseignant ne comptait aucun autochtone au milieu des années 70, emploient maintenant plus de 70 diplômées et diplômés du NORTEP; neuf autres travaillent dans les divisions scolaires de l'Île-à-la-Crosse et de Creighton.

Selon les dossiers du SUNTEP, quelque 500 personnes ont obtenu leur diplôme grâce à ce programme depuis 1980; certains membres du personnel sont d'ailleurs diplômés de ce programme³⁸. De nombreuses personnes interrogées ont cité ce programme comme un exemple d'un programme très facilement accessible aux autochtones. La raison en est que le SUNTEP, contrairement à la plupart des autres programmes de formation en enseignement, offre une aide financière directe aux étudiantes et étudiants en prenant en charge leurs frais de scolarité.

L'Université McGill dessert la plus grande partie de sa population étudiante autochtone par l'entremise de l'apprentissage à distance. Elle offre plusieurs programmes, y compris un certificat en enseignement aux Premières nations et aux populations inuites. Selon les parties intéressées, plus de 380 personnes ont obtenu leur diplôme grâce à ces programmes.

Comme c'est le cas au Canada, plusieurs programmes de formation en enseignement sont aussi offerts aux États-Unis. Le programme X-CED de l'Université de l'Alaska s'inspire de plusieurs des modèles utilisés par les programmes de formation en enseignement du Canada pour desservir les régions rurales et isolées. Il a mis un terme à plusieurs des problèmes qui minaient l'éducation des autochtones de l'État. Les facteurs clés du succès de ce programme sont la création d'une faculté au sein de la communauté autochtone et la participation des autochtones à la conception et à la mise à jour constante du programme.

³⁸ Site Web de l'Institut Gabriel Dumont, mars 2002. Internet : www.gdins.org/.

Succès des Programmes Accès

Honnêtement, selon moi, rien au Canada n'est comparable aux Programmes Accès. Personne ne coordonne aussi bien qu'eux une aide financière et des services de soutien axés sur les besoins de la population étudiante.

– Personne interrogée du milieu de l'éducation des autochtones

Selon une étude réalisée par KPMG sur les Programmes Accès du Manitoba, ceux-ci ont fortement contribué à accroître la participation des autochtones de la province aux études postsecondaires. Le rapport Salasan publié en 1987 par le gouvernement fédéral donne lui aussi un appui retentissant au maintien de ces programmes. Grâce aux Programmes Accès, le Manitoba a réussi à hausser de manière importante les taux de participation et de réussite chez les autochtones. Une étude des Programmes Accès montre que le Manitoba, où ne vivent pourtant que 10 p. 100 des autochtones du Canada, compte le plus grand nombre de diplômées et diplômés universitaires autochtones au pays après l'Ontario³⁹.

Qu'elles soient du Manitoba ou d'ailleurs, les personnes interrogées avaient une opinion très favorable à l'égard des Programmes Accès et des efforts de recrutement déployés dans les communautés autochtones du Nord du Manitoba.

Avant la création à l'Université du Manitoba du Programme Accès en soins de santé – soit le *Special Premedical Studies Program* – SPSP (programme spécial d'études préparatoires en médecine), un seul autochtone connu avait obtenu un diplôme en médecine de cette université. En 1987, trois premiers médecins autochtones ont terminé avec succès le programme. Selon un rapport sur le SPSP, le taux de réussite total pour ce programme était de 43 p. 100 en 1992⁴⁰.

Pour la production du rapport sur le SPSP, des entrevues ont été réalisées auprès de diplômées et diplômés du programme. Pour ces personnes, le financement des cours, des livres et des frais de subsistance a contribué à leur succès scolaire. La possibilité de prendre une année de plus pour terminer les cours, un environnement général propice et une introduction à la médecine avant l'entrée à l'école médicale ont également contribué au succès de ces personnes. Toutefois, depuis la publication de cette étude, d'importantes coupures ont été apportées au financement de ce programme.

Dans le cadre d'un autre rapport du SPSP et des facultés de santé de l'Université du Manitoba, un sondage a été réalisé auprès des diplômées et diplômés autochtones. Les personnes interrogées ont déclaré que, de manière générale, elles s'étaient senties moins prêtes que leurs camarades non autochtones. Seulement de 12 à 20 p. 100 d'entre elles (tout dépendant du cours) se sont dites avoir été adéquatement préparées à poursuivre des études universitaires. Grâce au soutien du Programme Accès, leurs craintes se sont atténuées progressivement tout au long de leurs études⁴¹. La plupart des étudiantes et étudiants étaient d'avis que les tutrices et tuteurs ainsi que les conseillères et conseillés avaient eu une bonne influence.

³⁹ William J. Alcorn et J. Michael Campbell, *Access Programs: An Integrated Support System for Non-Traditional Students at the University of Manitoba*, Winnipeg, Université du Manitoba, 1997.

⁴⁰ R.G. Krause et M.C.C. Stephens, «Preparing Aboriginal Students for Medical School: Manitoba Program Increases Equality of Opportunity», *Médecin de famille canadien*, vol. 38 (mai 1992).

⁴¹ Joann Wiebe, Judy Sinclair, Sheila Nychuk et M.C.C. Stephens, «Assessing Aboriginal Graduates' Perceptions for Academic Success in Health Faculties», *Arctic Medical Research*, vol. 53, suppl. 2, p. 152-156.

Les Programmes Accès du Manitoba ont servi de modèles à d'autres programmes réussis mis sur pied ailleurs, tels les programmes de génie, de soins infirmiers et d'enseignement de l'Université Lakehead. L'*Engineering Access Program* – ENGAP (programme d'accès au génie), a formé quelque 35 ingénieures et ingénieurs autochtones et a servi de modèle au Programme Accès en génie offert à Lakehead à l'intention des autochtones. Selon le rapport Hikel (1994) sur les Programmes Accès, ce programme a accueilli 2400 étudiantes et étudiants entre 1985 et 1994 et a enregistré un taux de diplomation de 41,8 p. 100⁴².

Le Programme Accès en génie offert aux autochtones par l'Université Concordia a lui aussi donné de bons résultats. À l'aide de camps en sciences, de conférences, de campagnes de sensibilisation et de bulletins destinés aux élèves de 7^e et 8^e année, il a construit des ponts pour rejoindre les jeunes autochtones des niveaux primaire et secondaire. Toutes les stratégies du programme conjuguent la technologie et les traditions autochtones et les principes scientifiques occidentaux, telle l'ingénierie structurale d'un igloo.

Succès du *First Nations Partnership Program*

Les sept partenariats du *First Nations Partnership Program* (programme de partenariats avec les Premières nations) enregistrent des taux de persévérance scolaire et de succès deux fois supérieurs à la moyenne pancanadienne en ce qui concerne l'enseignement postsecondaire aux autochtones. Plus important encore, plus de 95 p. 100 des diplômées et diplômés demeurent dans leur propre communauté. Jusqu'à présent, avec trois programmes entièrement déployés en 1999, 65 p. 100 des diplômées et diplômés ont créé de nouveaux programmes pour les enfants et les jeunes, 13 p. 100 ont intégré le personnel des programmes en place au sein de leur communauté et 11 p. 100 ont choisi de poursuivre leurs études.

Succès du partenariat entre le Collège Capilano et la nation squawmish

Grâce à un partenariat réussi avec le Collège Capilano de North Vancouver, la nation squawmish de la Colombie-Britannique a mis sur pied un programme de transition à l'intention des étudiantes et étudiants autochtones. Les parties intéressées représentant la nation squawmish ont siégé au comité directeur. De plus, le collège tout comme la nation squawmish ont participé activement à l'élaboration de la structure et du contenu de ce programme de transition.

Le succès du programme est attribué à divers facteurs, entre autres⁴³ :

- les autochtones participaient à la gestion de leur propre éducation;
- le programme était offert au sein de la communauté autochtone;
- le niveau de rendement des étudiantes et étudiants déterminait leur placement au sein du programme;
- le collège suivait de près les progrès des étudiantes et étudiants;
- le rendement des étudiantes et étudiants déterminait le niveau de financement;
- les autochtones participaient à la conception du programme d'études;

⁴² William Alcorn et Benjamin Levin, *Post-Secondary Education for Indigenous Populations*, Conseil de recherches en sciences humaines, 1998.

⁴³ Dennis A. Wright, «Preparing First Nations Students for College: The Experience of the Squamish Nation of British Columbia», *Canadian Journal of Native Education*, vol. 22, n° 1 (1998).

- les services de soutien étaient proactifs.

Collèges tribaux

Les collèges tribaux favorisent une transition réussie entre les niveaux d'études, facilitent l'intégration au marché du travail et stimulent chez les autochtones un sentiment de fierté et d'assurance face à l'avenir.

Les personnes interrogées ont signalé la capacité des collèges tribaux de renforcer leurs communautés, leurs cultures et leurs langues. L'une d'elles a toutefois exprimé l'opinion que le succès des collèges tribaux aux États-Unis avait empêché le développement de programmes et d'établissements de second niveau, tels les établissements affiliés du Canada.

ABSTUDY et politiques australiennes

Plusieurs comités parlementaires successifs du Commonwealth, le ministère de l'Éducation du Commonwealth et ses successeurs ainsi que des analystes indépendants ont reconnu qu'ABSTUDY et d'autres programmes du genre constituaient des atouts non négligeables qui offraient aux autochtones un meilleur accès à l'éducation et qui les encourageaient à poursuivre leurs études plus longtemps.

L'Australie applique elle aussi, dans une large mesure, des critères de sélection différents pour favoriser la scolarisation des autochtones. Dans une étude sur le rendement des autochtones de l'Australie-Occidentale, 78 p. 100 des 268 étudiantes et étudiants autochtones interrogés avaient été admis à l'université sur la base de critères de sélection différents; en effet, 48 p. 100 n'avaient qu'une 10^e année d'instruction ou moins⁴⁴.

Le programme Cadigal de l'Université de Sydney a facilité l'accès à des programmes qui auraient autrement été inaccessibles. Il a permis à de nombreuses personnes de poursuivre leurs études au lieu de se laisser abattre et d'abandonner leur programme. Selon un article récent, le succès de ce programme est partiellement attribuable à une réduction de la charge de cours pendant les premières années, à l'existence de services de soutien et à la présence d'autres étudiantes et étudiants autochtones⁴⁵.

Programmes couronnés de succès de l'Université de la Colombie-Britannique

Grâce à son programme de droit pour les autochtones, l'Université de la Colombie-Britannique a formé presque autant de diplômées et diplômés autochtones que tous les autres établissements du Canada réunis. Des mesures de discrimination positive et l'appui de la *First Nations House of Learning* ont aidé les autochtones inscrits au Programme de formation des enseignants indiens (PFEI) et au programme de droit pour les autochtones. Le succès du PFEI, du programme de droit pour les autochtones et du programme de deuxième cycle Ts'kel a été attribué au fait que les autochtones participaient à leur conception et à leur élaboration. Ce succès découlerait également du soutien offert aux étudiantes et étudiants ainsi qu'à leur famille

⁴⁴ Roz Walker, *Indigenous Performance in Western Australia Universities: Reframing Retention and Success*, Curtin University of Technology, 2000.

⁴⁵ Sally Farrington, Kristie Daniel DiGregorio et Susan Page, *The Things That Matter: Understanding the Factors that Affect the Participation and Retention of Indigenous Students in the Cadigal Program at the Faculty of Health Sciences, University of Sydney*, document préparé pour la conférence annuelle de l'Association australienne pour la recherche en éducation, 1999.

et à leurs amis par la *First Nations House of Learning* et d'une évaluation constante des programmes.

Succès d'une éducation gérée par les autochtones

M. Eber Hampton explique de façon convaincante que, même si des pressions constantes ont été exercées au cours des dernières années sur les autochtones pour les inciter à poursuivre des études postsecondaires, le fait qu'une large majorité d'entre eux s'y abstiennent témoigne d'un sentiment d'exclusion généralisé⁴⁶. Il dit que ce sentiment d'exclusion découle des visés assimilatrices des établissements postsecondaires. La solution à ce problème consiste à confier aux autochtones un plus grand contrôle de l'éducation, y compris par la création d'établissements gérés par eux.

Dans *La maîtrise indienne de l'éducation indienne*, publiée en 1972 en réponse au livre blanc fédéral de 1969, la Fraternité des Indiens du Canada a énoncé les grandes lignes qui, à ses yeux, devaient orienter la réforme de l'éducation autochtone. Selon ce rapport, l'une des bases essentielles de cette future réforme était l'adoption d'une politique en faveur d'une gestion locale de l'éducation.

Bien que les autochtones aient commencé à exercer une certaine gestion de l'éducation postsecondaire, celle-ci n'est pas aussi développée qu'aux autres niveaux du système d'éducation. Presque tous les fonds affectés à l'éducation des autochtones servent à financer des universités et des programmes gérés par des non-autochtones. Selon plusieurs personnes interrogées et un grand nombre de documents consultés pour la présente étude, la gestion par les autochtones de leurs propres programmes et établissements s'accompagne toujours de taux de participation et de diplomation plus élevés dans ce segment de la population. À titre d'exemple, les autochtones représentent 15 p. 100 de la population étudiante de l'Université de Regina, dans une province où ils comptent pour 14 p. 100 de la population totale. Cette représentativité des effectifs découle du partenariat établi entre l'Université de Regina et le *Saskatchewan Indian Federated College* – SIFC (collège fédéré des Indiennes et Indiens de la Saskatchewan), un collège universitaire géré par les autochtones⁴⁷.

Le succès du SIFC incite le Manitoba à étudier la possibilité de créer un collège universitaire pour les autochtones des communautés du Nord de la province.

Succès des établissements autochtones

L'analyse bibliographique et les entrevues réalisées pour ce rapport témoignent d'un soutien unanime sans équivoque à l'égard des établissements autochtones existants. Certains des facteurs attribués à la capacité de ces établissements d'attirer et de retenir un effectif étudiant autochtone sont le pourcentage élevé de personnel autochtone (le personnel du SIFC est constitué d'environ 50 p. 100 d'autochtones) et un milieu solidaire créé par la présence d'autres étudiantes et étudiants autochtones. En outre, l'Institut Gabriel Dumont a reçu des louanges lors des entrevues pour avoir inculqué aux étudiantes et étudiants un fort sentiment de fierté à l'égard de leur identité métisse.

⁴⁶ Eber Hampton, «First Nations Controlled University Education in Canada», *Aboriginal Education: Fulfilling the Promise*, Vancouver, UBC Press, 2000, p. 208-221. Chapitre 12 de l'ouvrage.

⁴⁷ *Ibid.*

La gestion autochtone a réussi à étendre sa portée sur l'élaboration de programmes d'études et l'embauche du personnel dans les établissements postsecondaires non autochtones. À titre d'exemple, le rôle réussi confié aux autochtones dans l'élaboration d'un programme d'études autochtones à la *University of Northern British Columbia* – UNBC (université du Nord de la Colombie-Britannique), a notamment permis à l'établissement de conclure un protocole d'entente avec la nation nisga'a. Ce protocole d'entente donne à la nation nisga'a un droit de regard sur l'embauche du personnel affecté aux programmes autochtones et sur les normes de l'université. Les critères d'élaboration du programme d'études autochtones stipulent que le personnel doit être constitué de personnes ayant un baccalauréat ou une maîtrise et que ces personnes doivent pratiquer leur culture⁴⁸. Le bureau des programmes autochtones de l'UNBC a créé avec beaucoup de succès un programme d'étude sur les langues, les cultures et les questions contemporaines autochtones.

La Commission royale sur les peuples autochtones (CRPA) a recommandé la création d'une université autochtone internationale pour favoriser encore davantage la gestion autochtone d'un établissement indépendant. Elle reconnaît qu'il s'agit là d'un objectif à long terme tout en soulignant le rôle central d'une gestion autochtone de l'éducation.

Le désir des parents maoris d'offrir à leurs enfants une autre forme d'éducation a grandement contribué à transformer la culture maorie de la Nouvelle-Zélande. Il a favorisé la création de *Whare Waananga* (sites postsecondaires) qui enrichissent la culture maorie. La philosophie maorie, axée sur la praxis, a donné lieu à une forte conviction quant à la nécessité de désapprendre la culture coloniale et d'inculquer l'importance de résister à l'assimilation et d'être fier de sa propre culture⁴⁹.

Pour que les stratégies visant à accroître les taux d'inscription et de rétention des autochtones au niveau postsecondaire portent leur fruit, il importe que les autochtones gèrent leur éducation. Un changement fondamental dans la participation des autochtones à l'éducation postsecondaire dépend d'une plus grande gestion autochtone des établissements.

Succès du soutien aux étudiantes et étudiants

Le soutien aux étudiantes et étudiants améliore indéniablement le rendement et le moral des autochtones au niveau postsecondaire. Toutefois, cette amélioration n'étant pas quantifiable, elle fait rarement l'objet des analyses et des éloges dont bénéficient divers programmes et initiatives bien précis.

On reconnaît que le soutien aux étudiantes et étudiants a un effet favorable sur le taux de rétention. Ce soutien se limite parfois à des services en apparence aussi banals que la présence d'un membre du personnel qui prend le temps de parler individuellement aux nouveaux étudiants et étudiantes lors de la séance d'orientation. Ainsi, ceux-ci savent qu'ils peuvent parler à une personne qu'ils connaissent s'ils ont des questions ou des inquiétudes.

La *First Nations House of Learning* de l'Université de la Colombie-Britannique est souvent citée comme un modèle de soutien exhaustif aux autochtones du campus. Le personnel dévoué de cette maison longue veille à ce que la population étudiante ait accès à une gamme de services

⁴⁸ Mike Ewans, James McDonald et Deanna Nyce, «Acting Across Boundaries in Aboriginal Curriculum Development: Examples from Northern British Columbia», *Canadian Journal of Native Education*, vol. 23, n° 2 (1999).

⁴⁹ Graham Hingangaroa Smith, «Maori Education: Revolution and Transformative Action», *Canadian Journal of Native Education*, vol. 24, n° 1 (2000).

de soutien inexistant dans les autres universités. Toutes les initiatives de la *First Nations House of Learning* respectent quatre mots d'ordre : respect, pertinence, réciprocité et responsabilité.

La maison longue de l'Université de la Colombie-Britannique est un centre autochtone exemplaire. C'est un endroit où l'on peut simplement être soi-même sur le campus.

– Personne interrogée originaire de la Nouvelle-Zélande

À l'Université McGill, la Maison des Premières nations est elle aussi reconnue pour son soutien à la population étudiante autochtone. Les personnes interrogées ont également fait l'éloge du soutien offert par l'Université de Toronto et l'Université Concordia. En outre, cette dernière, qui dessert la plus importante population étudiante autochtone au Québec, a ouvert un centre autochtone. L'une des personnes interrogées a d'ailleurs souligné que ce centre, attendu depuis longtemps, favorisait le taux d'inscription et de rétention.

Les établissements postsecondaires tentent également de maintenir leurs effectifs par des initiatives de soutien originales. L'*Institute of Indigenous Government* – IIG (institut du gouvernement autochtone), a des classes plus petites, de telle sorte que le corps professoral peut consacrer davantage de temps à chaque étudiante et étudiant. L'Institut indien de la technologie de la Saskatchewan offre des ateliers utiles sur les toxicomanies pendant les heures de déjeuner. Il tente également d'inclure les conjointes et conjoints dans les activités de soutien aux étudiantes et étudiants. L'IIG embauche des étudiantes et étudiants pour occuper les postes de mentors et de tutrices et tuteurs; ainsi une large portion de son budget retourne aux étudiantes et étudiants. L'une des personnes interrogées a déclaré que son université, située en milieu urbain, avait installé un téléphone à partir duquel les autochtones originaires de communautés isolées du Nord pouvaient gratuitement appeler leurs proches. Cette mesure vise à contrer la solitude et à réduire les importants frais d'interurbain encourus par les étudiantes et étudiants autochtones.

On reconnaît également l'importance du rôle joué par les anciens étudiants et étudiantes. Une personne interrogée a dit que les anciens étudiants et étudiantes de son université avaient créé une bourse d'urgence pour les autochtones aux prises avec des problèmes financiers.

La sensibilisation du personnel et du corps professoral à la culture autochtone a elle aussi donné de bons résultats. Divers guides – tel *First Nations and Métis Students: a Faculty Guide* (étudiantes et étudiants des Premières nations et des communautés métisses : un guide à l'intention du corps professoral), publié en partenariat par l'Université de Regina, le SIFC et l'Institut Gabriel Dumont – portent sur la culture autochtone et favorisent ainsi une plus grande ouverture en classe aux différences culturelles. Le guide *First Nations and Métis Students* propose au corps professoral d'adopter un style d'enseignement imprégné d'humilité et de faire preuve d'ouverture et de réceptivité à l'égard de la diversité des Premières nations et des Métisses et Métis⁵⁰.

Le soutien offert par les établissements de l'Australie en réponse aux circonstances uniques des autochtones a donné lieu à diverses solutions de rechange pour leur évaluation. Le corps professoral de l'Université de l'Australie-Méridionale autorise l'interruption des études et permet

⁵⁰ Gaylene Anaquod et coll., *First Nations and Metis Students: A Faculty Guide*, Université de Regina, Saskatchewan Indian Federated College, Teaching Development Centre et Institut Gabriel Dumont.

ainsi de faire en huit ans un programme de trois ans menant à un grade. Le *Batchelor College* permet à ses étudiantes et étudiants autochtones de s'absenter et propose de nouveaux modèles d'évaluation pour l'octroi des crédits. Ces deux mesures sont reconnues comme étant parmi les plus efficaces du pays pour accroître le taux de réussite des autochtones⁵¹.

Les stratégies de recrutement de plusieurs établissements se distinguent par leur originalité : une personne interrogée a déclaré que son établissement déléguait des membres de son personnel à des événements communautaires autochtones, telles des fêtes, des funérailles et des réunions, pour montrer qu'il n'était pas une «tour d'ivoire».

Succès des programmes travail-études

Au Canada, plusieurs personnes interrogées croient qu'un plus grand nombre de programmes travail-études devraient être offerts au niveau postsecondaire et que les autochtones qui normalement ne sont pas admissibles à de tels programmes, notamment ceux qui reçoivent un financement par l'entremise de leur bande, devraient y avoir droit. Ces programmes semblent avoir de bonnes répercussions sur le niveau d'endettement personnel des autochtones.

Ces programmes ont donné de bons résultats aux États-Unis où, dans les collèges tribaux tel le Collège Little Big Horn, les étudiantes et étudiants peuvent travailler pour payer leur dette envers leur collège grâce au *Financial Debt Program* (programme de dette financière).

Selon une des entrevues, le personnel du Collège universitaire Malaspina a adressé une pétition à la Direction du service aux étudiantes et étudiants du gouvernement de la Colombie-Britannique pour permettre aux autochtones non admissibles de participer aux programmes travail-études. Cette démarche a porté fruit en mai 2000. L'une des personnes interrogées a déclaré :

Les programmes travail-études devraient être accessibles à tous les autochtones, même à ceux qui bénéficient d'une aide financière par l'entremise de leur bande.

Élaboration d'un programme d'études réussi

Favoriser un programme d'études et un milieu axés sur l'identité autochtone est l'un des principaux facteurs d'augmentation des taux d'inscription et de rétention. L'un des objectifs de l'éducation autochtone a toujours été l'élaboration d'un programme d'études autochtones.

La *First Nations House of Learning* de l'Université de la Colombie-Britannique s'est donné comme prochain objectif la création d'un programme d'études et de recherche autochtone⁵².

La *University of Northern British Columbia* – UNBC (université du Nord de la Colombie-Britannique), a un bureau des programmes pour les Premières nations, qui a mis au point un programme d'études répondant aux besoins de la communauté autochtone. À titre d'exemple, ce bureau a créé des programmes d'études métisses grâce à une stratégie qui permettait aux communautés autochtones de travailler en partenariat avec la structure universitaire. La communauté autochtone est propriétaire et responsable de tous les cours élaborés par l'*Office of First Nations Programming* (bureau des programmes d'études pour les

⁵¹ Jo Lampert et Ian Lilley, *Indigenous Australian Perspectives at the University of Queensland*, vol. 1 et 2, University of Queensland.

⁵² Ethel Gardner, «First Nations House of Learning: A Continuity of Transformation», *Aboriginal Education: Fulfilling the Promise*, Vancouver, UBC Press, 2000, p. 190-207. Chapitre 11 de l'ouvrage.

Premières nations). Le succès de l'établissement en ce qui concerne l'élaboration des programmes d'études repose sur son appui à la création d'un partenariat communautaire. Ce partenariat a permis l'élaboration de programmes d'études issus d'un effort concerté de la part de l'université et des communautés autochtones. Par exemple, pour l'élaboration réussie des programmes d'études métis de l'université, un comité constitué d'anciennes et d'anciens, de membres du personnel universitaire ainsi que de chefs et de spécialistes de la communauté métisse a été mis sur pied. Grâce à cet effort de coopération, auquel ont pris part les organisations métisses siégeant au comité, de nombreux détails au sujet des programmes se sont répandus de bouche à oreille au sein des communautés métisses et autochtones, à tel point que la majorité des effectifs provenaient de ces mêmes communautés⁵³. Puisque l'UNBC exige que tous ses programmes d'études mis au point par voie communautaire soient transférables aux autres universités, les cours doivent répondre aux normes universitaires de son programme d'études régulier.

Selon l'une des personnes interrogées, le Collège Little Big Horn, un collège tribal du Montana dont un des critères d'admission est la maîtrise de la langue crow, offre un programme d'études exemplaire axé sur la culture autochtone. Les étudiantes et étudiants sont chargés de faire une recherche sur les protocoles des traditions et des cérémonies culturelles. Une fois le projet terminé, le collège organise une cérémonie durant laquelle ces protocoles sont réintroduits dans la communauté.

En Australie, le programme *Remote Area Teacher Education* – RATE (formation du personnel enseignant en région éloignée), se sert d'une pédagogie et d'un programme d'études adaptés à la culture qui, dans le but d'éliminer les obstacles à l'instruction, établissent des ponts entre les tutrices et tuteurs, les écoles et les communautés. Ce programme cherche des idées originales pour l'élaboration du programme d'études.

L'élaboration de programmes d'études autochtones favorise le soutien et la participation des communautés autochtones.

⁵³ Mike Ewans, James McDonald et Deanna Nyce, «Acting Across Boundaries in Aboriginal Curriculum Development: Examples from Northern British Columbia», *Canadian Journal of Native Education*, vol. 23, n° 2 (1999).

LACUNES ET PROBLÈMES ÉPROUVÉS

Comme il a été démontré, l'augmentation progressive du nombre d'autochtones qui poursuivent et terminent des études postsecondaires est le fruit de plusieurs stratégies, programmes et initiatives. Chacun de ces éléments doit tenir compte du problème fondamental qui affecte les taux d'inscription et de rétention chez les autochtones : ceux-ci représentent un des groupes les plus démunis sur le plan économique au Canada. Si les conditions sociales et économiques des autochtones ne changent pas, les faibles taux d'inscription et de participation persisteront.

Bien que les sections suivantes portent sur certains des problèmes et des obstacles auxquels se buttent divers programmes, initiatives et stratégies, le facteur le plus fondamental qui entrave le succès de ces efforts est l'incapacité de placer ces initiatives dans des contextes sociaux plus vastes.

Cette lacune est perçue comme un problème rattaché au contexte et aux connaissances et pointe vers le premier impératif dont doit tenir compte l'élaboration de stratégies financières et sociales capables d'accroître la participation des autochtones : toute initiative future visant à hausser les taux d'inscription et de réussite des autochtones au niveau postsecondaire doit d'abord et avant tout être élaborée en partenariat avec les autochtones.

Manque d'initiatives sociales précises

Les initiatives universitaires n'ont pas cerné les facteurs sociaux et démographiques qui font entrave à l'éducation des autochtones au Canada. Des indices généraux ont été tirés de statistiques, de documents et d'entrevues réalisées pour le présent rapport. Cependant, il existe très peu de recherches précises ou d'initiatives générales sur les facteurs démographiques déterminants qui affectent les taux d'inscription et de rétention des autochtones.

Écart entre les femmes et les hommes autochtones au niveau postsecondaire

Jusqu'à présent, aucun effet ou travail de recherche général n'a été entrepris pour cerner les questions précises propres aux hommes et aux femmes autochtones (y compris les mères de famille) qui poursuivent des études postsecondaires. À l'échelle internationale, les femmes sont majoritaires au sein de la population étudiante autochtone. Elles représenteraient jusqu'à 80 p. 100 des effectifs autochtones selon certaines personnes interrogées. Leur nombre est disproportionné et leurs besoins en matière de financement et de soutien sont distincts. Les étudiantes autochtones ont souvent des charges financières plus lourdes que le reste de la population étudiante et doivent conjuguer leurs études et leurs responsabilités familiales. Toutefois, quelques stratégies financières ou autres pourraient être mises en œuvre par les établissements, le gouvernement provincial ou le gouvernement fédéral.

Plusieurs personnes interrogées ont signalé le peu de soutien offert par le système d'éducation postsecondaire aux femmes autochtones, notamment aux mères autochtones seules.

Le fardeau financier imposé aux femmes autochtones, particulièrement aux mères de famille, par la poursuite d'études postsecondaire ainsi que les besoins distincts des femmes autochtones en ce qui concerne le soutien social devraient être analysés et servir à l'élaboration de toute initiative visant à favoriser les taux d'inscription et de rétention.

D'autres recherches pourraient être entreprises pour trouver une stratégie capable d'inciter les hommes à poursuivre des études postsecondaires. En Australie, la déperdition des effectifs est davantage marquée chez les autochtones de sexe masculin. À titre d'exemple, dans une étude de cas sur les effectifs autochtones des universités australiennes, le taux de déperdition des effectifs était plus élevé chez les hommes qui vivaient seuls et qui n'avaient suivi aucun cours l'année précédant leur inscription à leur programme d'études⁵⁴. Aucune raison n'a été donnée pour expliquer ce fait.

Population étudiante autochtone adulte

La moyenne d'âge de la population étudiante autochtone est plus élevée que celle de la population étudiante non autochtone. Cette différence a une incidence sur les ressources dont les étudiantes et étudiants ont besoin et sur la façon dont ils étudient en général.

Plusieurs des personnes interrogées ont signalé que les étudiantes et étudiants autochtones étaient en moyenne plus âgés. Une analyse de la population étudiante autochtone réalisée dans le cadre d'une enquête menée en Australie-Occidentale a révélé que 75 p. 100 de la population étudiante universitaire d'origine autochtone était âgée de 25 ans ou plus, alors que la plupart des autres étudiantes et étudiants avaient moins de 25 ans. Là-bas comme au Canada, la plupart des étudiantes et étudiants adultes n'ont pas terminé leurs études secondaires.

Bien que les étudiantes et étudiants adultes jouissent souvent de compétences utiles à la vie courante dont sont dépourvus les jeunes fraîchement sortis du secondaire, il leur manque parfois les aptitudes de base aux études. Le BUNTEP, dont la moyenne d'âge de sa population étudiante est élevée, a dû mettre en place un volet sur les aptitudes de base, plusieurs étudiantes et étudiants adultes n'ayant pas les aptitudes requises pour réussir le programme. Ce volet est un cours préuniversitaire de 12 semaines.

Des recherches plus poussées et un soutien accru pour favoriser les taux d'inscription et de rétention chez les autochtones devraient tenir compte du pourcentage élevé d'étudiantes et étudiants adultes et de personnes ayant interrompu leurs études ainsi que de leur manque d'aptitudes de base.

Manque de recherches et d'initiatives pour les Métisses et Métis

Malgré les initiatives tel l'Institut Gabriel Dumont, il y a très peu de recherches sur le rendement et les besoins des Métisses et Métis du Canada. Puisqu'il ne sont généralement pas des Indiennes et Indiens inscrits et, par conséquent, n'ont pas accès aux fonds accordés aux bandes, ils sont souvent laissés pour compte par le système postsecondaire.

La Fédération des Métis du Manitoba a créé la bourse d'études Louis Riel à l'intention des Métisses et Métis. Il existe d'autres initiatives, mais un plus grand nombre de recherches et d'initiatives doivent s'intéresser aux étudiantes et étudiants métis.

Les Métisses et Métis, qui ne sont généralement pas admissibles aux fonds accordés aux bandes, ont besoin d'un meilleur soutien financier pour la poursuite d'études postsecondaires.

⁵⁴ Roz Walker, *Indigenous Performance in Western Australia Universities: Reframing Retention and Success*, Curtin University of Technology, 2000.

Manque de recherches et d'appui pour la création de partenariats de financement avec le secteur privé

Bien que le gouvernement ait traditionnellement versé la plus grande partie du soutien financier pour l'éducation des autochtones, de plus en plus d'efforts sont déployés pour tisser des liens et des partenariats avec le secteur privé afin d'appuyer l'éducation chez les autochtones, notamment par la promotion de dons des particuliers aux établissements autochtones, la création d'un plus grand nombre de bourses d'études pour autochtones et la mise sur pied de partenariats avec l'industrie et les employeurs pour soutenir la formation et l'embauche des diplômées et diplômés.

Services de garde d'enfants, logement, transport et réinstallation

Souvent, les droits d'inscription et le coût des livres ne constituent pas un obstacle. L'obstacle est plutôt les dépenses associées aux services de garde d'enfants, au transport, au logement, à la nourriture et à la famille.

En plus d'acheter les cartes de transport en commun et de payer les services de garde d'enfants au-delà des subventions provinciales, les étudiantes et étudiants doivent se procurer des manuels très coûteux. C'est pourquoi ils ont tendance à quêter ou à emprunter de l'argent et à photocopier les textes.

– Personnes interrogées

Bien que beaucoup des documents consultés aient souligné la pauvreté et le manque de soutien financier dont souffrent les autochtones au niveau postsecondaire, peu de recherches portent sur les problèmes financiers précis liés aux services de garde d'enfant, au logement et à la réinstallation des autochtones qui poursuivent des études postsecondaires. Lors des entrevues menées pour cette recherche, les coûts de logement et de réinstallation ont souvent été qualifiés de très problématiques. Bien que plusieurs des prêts, des subventions et des bourses tiennent compte des dépenses associées au logement et aux personnes à charge, ils sous-estiment souvent les dépenses propres aux autochtones ou n'en tiennent tout simplement pas compte.

Les étudiantes et étudiants autochtones sont encore dans un monde de survivance et ne peuvent appliquer toute leur énergie à l'apprentissage.

– Personne interrogée

Souvent, les autochtones délaissent des réseaux de soutien et de services de garde pour fréquenter une université ou un collège qui n'offre pas le même niveau de soutien. La plupart des programmes conçus spécialement pour les autochtones au niveau postsecondaire (à part les programmes communautaires) sont offerts dans les centres urbains, où le coût de la vie est plus élevé. Vancouver offre un exemple extrême mais révélateur. L'Université de la Colombie-Britannique offre aux autochtones des programmes d'études et de soutien parmi les plus novateurs. Elle est toutefois située dans une des banlieues les plus coûteuses de la ville qui est sans doute la plus dispendieuse du Canada. Au dire des personnes interrogées vivant dans de grands centres urbains, le faible taux d'inoccupation et le coût élevé des loyers font en sorte que, souvent, l'argent accordé mensuellement aux étudiantes et étudiants autochtones par les bandes ne suffit qu'à payer le logement.

Bien que certains systèmes de soutien mis en place par divers établissements postsecondaires offrent des services de garde d'enfants, notamment la maison longue de l'Université de la Colombie-Britannique, de tels services bénéficieraient d'un soutien accru. Les mères seules autochtones n'ont pas accès aux services de garde d'enfants dont elles ont besoin. Cette situation impose un lourd fardeau à un segment de plus en plus important de la population étudiante. Selon une des personnes interrogées, le personnel du centre pour autochtones du campus se retrouve souvent à devoir soudainement garder les enfants pendant que les parents sont en classe. On a également signalé qu'il y avait une liste d'attente de trois ans à la garderie locale pour les enfants autochtones.

Toute stratégie ou initiative existante visant à accroître les taux d'inscription et de rétention des autochtones au niveau postsecondaire doit tenir compte des dépenses et des contraintes supplémentaires des autochtones, qui doivent se réinstaller dans des collectivités urbaines où ils sont généralement privés du soutien financier traditionnellement offert par leur famille et leurs amis.

Problèmes de financement

Les études universitaires sont-elles gratuites pour tous les étudiants et étudiants autochtones? Ce mythe continue de circuler même s'il est totalement fallacieux. «Sur 100 demandeurs, seulement 50 obtiennent des subventions», déclare Randy Herrmann, directeur du programme ACCESS de [l'Université du Manitoba].

Le ministère des Affaires indiennes et du Nord réserve aussi une aide financière aux Indiens inscrits afin de couvrir l'achat des manuels ainsi que les frais de scolarité, de déplacement et de subsistance. Selon M. Herrmann, «les allocations permettent à peine de vivre, dans la plupart des cas».

– Anne Mullens⁵⁵

Inquiétudes des autochtones à l'égard du Programme d'enseignement postsecondaire

Le nombre de bénéficiaires du Programme d'enseignement postsecondaire a augmenté, passant d'environ 3600 en 1977-1978 à quelque 27 500 en 1999-2000. En 2000-2001, les budgets régionaux de base du programme totalisaient 293 millions de dollars. Selon l'Assemblée des Premières Nations, approximativement 8475 candidates et candidats autochtones n'ont pu avoir accès à une aide financière pour la poursuite d'études postsecondaires en 2000-2001⁵⁶.

L'Assemblée des Premières Nations exerce des pressions pour que l'aide financière aux autochtones soit accrue. Elle invoque à cette fin le taux de croissance proportionnellement plus élevé des populations autochtones, le nombre de plus en plus important d'autochtones qui s'intéressent aux études postsecondaires et la hausse des frais de scolarité et de subsistance. La dernière augmentation de l'aide financière remonte à 1994, lorsque 20 millions de dollars avaient été ajoutés. L'Assemblée des Premières Nations a analysé les dépenses moyennes encourues par personne pendant une année scolaire et les a comparées au montant moyen

⁵⁵ Anne Mullens, «Pourquoi les étudiants autochtones boudent les sciences», *Affaires universitaires*, Ottawa, Association des universités et collèges du Canada, n° 11 (novembre 2001).

⁵⁶ Site Web de l'Assemblée des Premières Nations, mars 2002. Internet : www.afn.ca.

accordé par étudiante ou étudiant autochtone. Elle est arrivée à la conclusion que l'aide financière fédérale suffisait à peine à payer 48 p. 100 des coûts encourus par année scolaire.

Limites de l'aide financière fédérale

Un plus grand nombre d'autochtones demande des prêts d'études pour se retrouver ensuite dans une situation précaire. Ils sont incapables de les rembourser ou de poursuivre leur formation.

– Personne interrogée

Bien que le gouvernement fédéral soit la plus importante source d'aide financière pour les étudiantes et étudiants autochtones, il ne répond pas aux besoins de tous les autochtones qui souhaitent poursuivre des études postsecondaires. Les Métisses et Métis et les autochtones qui n'entretiennent pas de liens étroits avec leur communauté d'origine ont un accès limité aux fonds fédéraux. La plupart d'entre eux doivent demander des prêts d'études ou espérer obtenir une bourse.

À cause des limites de l'aide financière accordée par le Programme de soutien aux étudiants du niveau postsecondaire, les membres des diverses communautés autochtones n'ont pas un accès juste et équitable à l'éducation.

Sauf dans les Territoires du Nord-Ouest et, dans une certaine mesure, au Yukon, les Indiennes et Indiens non inscrits ainsi que les Métisses et Métis n'ont pas accès aux fonds fédéraux versés aux bandes. Les Territoires du Nord-Ouest subventionnent l'éducation universitaire pour l'ensemble de la population, y compris les autochtones, les Métisses et Métis et les Inuites et Inuits; pour sa part, le Yukon accorde des subventions moins élevées. À l'extérieur des territoires, l'argent fédéral accordé aux bandes est inaccessible aux Indiennes et Indiens non inscrits, ceux-ci doivent chercher d'autres sources de financement. Par conséquent, ils ont souvent recours aux prêts d'études canadiens.

Bien que, théoriquement, les Indiennes et Indiens inscrits soient admissibles aux fonds des bandes pour financer leurs études postsecondaires, bon nombre d'entre eux ne reçoivent pas cet argent. Les autochtones expriment de plus en plus leur mécontentement quant aux ressources limitées accordées par les transferts du Programme de soutien aux étudiants du niveau postsecondaire. À cause de ces limites, un nombre restreint d'autochtones a accès aux fonds des bandes.

Fonds limités des bandes

En raison du caractère limité des fonds des bandes, les étudiantes et étudiants qui reçoivent un soutien financier de leur bande entretiennent souvent une relation inconfortable avec cette dernière. Ce soutien financier peut leur être coupé s'ils échouent à leurs cours ou s'ils ne poursuivent pas leur programme de façon ininterrompue. Certaines bandes exigent que les étudiantes et étudiants suivent au moins cinq cours par semestre ou imposent un nombre minimal d'heures de cours par semaine, deux exigences difficiles à remplir, particulièrement au début d'un programme. De plus, certaines personnes qui se sont déjà réinstallées pour poursuivre leurs études ne reçoivent jamais l'argent de la bande qu'elles s'attendent à recevoir ou qui leur a été promis.

En outre, l'aide financière de la bande tarde parfois. Selon plusieurs personnes interrogées, les étudiantes et étudiants qui reçoivent tard l'argent de la bande se retrouvent souvent dans une situation précaire. Cette situation crée des contraintes et des problèmes excessifs au début du programme, au moment où les personnes sont souvent aux prises avec le stress d'être dans un nouvel établissement. À cet égard, une des personnes interrogées a déclaré :

Les autochtones qui n'entretiennent pas de liens étroits avec leur bande devraient avoir accès à une autre source de financement. Il s'agit là d'un problème important puisque la majorité des autochtones qui fréquentent l'université vivent à la ville.

L'argent des bandes est distribué de façon extrêmement floue et subjective.

De même, puisque les bandes gèrent la distribution des fonds affectés à l'éducation, l'accès à ces fonds est souvent déterminé par les liens qui existent entre les étudiantes et étudiants et les membres de la bande. Les personnes interrogées ont signalé des problèmes d'abus et d'injustice dans la distribution des fonds de la bande. Une bonne partie des documents consultés et des personnes interrogées ont soulevé les questions de transparence et de favoritisme en ce qui concerne l'affectation des fonds du Programme de soutien aux étudiants du niveau postsecondaire. Souvent, les autochtones sentent qu'ils doivent rivaliser avec les autres membres de leur bande pour obtenir une aide financière. AINC a déterminé que ces problèmes seraient mieux résolus localement et que des lignes directrices pourraient être élaborées en fonction des circonstances locales. À l'heure actuelle, même les autochtones admissibles qui ont déjà reçu une aide financière de leur bande n'ont pas l'assurance que cette aide leur sera versée pendant toute la durée de leurs études. L'Assemblée des Premières Nations a recommandé que les communautés autochtones élaborent localement des critères de rendement pour les étudiantes et étudiants qui demandent un soutien financier à leur bande et qu'un mécanisme de suivi pancanadien soit mis en place.

De plus, le Programme de soutien aux étudiants du niveau postsecondaire ne couvre pas les programmes d'un an, l'apprentissage d'un métier, les études en informatique ou les programmes de perfectionnement. Il impose également des restrictions quant au choix de l'établissement et l'âge des étudiantes et étudiants.

Les autochtones bénéficieraient d'un soutien financier qui leur permettrait de terminer leur programme d'études après la fin de l'aide financière accordée par leur bande. En effet, plusieurs d'entre eux doivent abandonner à mi-chemin leur programme après que l'aide financière versée par la bande leur a été coupée.

Une personne interrogée a suggéré qu'AINC rétablisse les primes versées aux personnes qui terminent leurs études, qui allait parfois jusqu'à 3500 \$ par étudiante et étudiant.

Indiennes et Indiens réinscrits

Au Canada, le projet de loi C-31 (1985) a été présenté pour éliminer les articles discriminatoires de la *Loi sur les Indiens*. Ce projet de loi a permis à plusieurs personnes non inscrites d'obtenir le statut d'Indienne ou d'Indien inscrit. Souvent, ces personnes n'entretiennent pas de liens étroits avec leur bande tribale; par conséquent, bien qu'elles aient théoriquement droit aux fonds de leur bande, elles sont rarement sélectionnées par leur bande pour recevoir les fonds limités du Programme de soutien aux étudiants du niveau postsecondaire.

Soutien aux Métisses et Métis

Tout au long de cette enquête, le problème du manque d'aide financière accessible aux Métisses et Métis a été constamment soulevé. Plusieurs sont d'avis que les Métisses et Métis, qui n'ont pas droit à l'argent des bandes, sont les laissés pour compte du système d'aide financière.

En 1997, la Commission royale sur les peuples autochtones a formulé une recommandation qui conserve toute sa pertinence aujourd'hui encore⁵⁷ :

Qu'un fonds de bourses d'études soit établi pour les étudiants métis et les autres étudiants autochtones auxquels les politiques actuelles ne permettent pas d'avoir accès à une aide financière pour faire des études postsecondaires, selon les modalités suivantes : a) l'aide financière sera assurée en premier lieu par les gouvernements fédéral et provinciaux, avec des contributions supplémentaires provenant de sociétés privées et de donateurs individuels [...].

Les autochtones qui ne reçoivent pas d'aide financière d'une bande souffrent souvent d'une mauvaise cote de crédit, un problème supplémentaire commun aux personnes à faible revenu. Cette situation rend parfois difficile l'obtention de prêts d'études.

Le gouvernement fédéral doit tenir compte des limites auxquelles font face les autochtones qui recherchent un soutien financier, notamment par ceux qui n'ont pas accès aux fonds fédéraux versés aux bandes. Ce problème est particulièrement criant chez les Métisses et Métis.

Problèmes de financement des établissements autochtones

Plusieurs personnes interrogées se sont plaintes du sous-financement des établissements autochtones. Selon l'une d'elles, le niveau de financement de son établissement est le même depuis 10 ans. Une autre personne interrogée a déclaré que les établissements autochtones étaient souvent contraints de solliciter une aide financière supplémentaire auprès des bandes.

Le SIFC est le seul établissement autochtone à offrir un enseignement universitaire reconnu par l'Association des universités et collèges du Canada (AUCC). Au dire des parties intéressées, il est également le moins bien financé de ce groupe, une situation maintes fois portée à l'attention du public par le SIFC. Une des personnes interrogées a déclaré :

Aux termes des politiques actuelles, le SIFC, ou n'importe quoi d'autre lui ressemblant, ne pourrait jamais être créé aujourd'hui.

Plusieurs personnes interrogées ont dit qu'elles aimeraient voir le gouvernement fédéral financer directement les programmes et les établissements autochtones. À cet égard, l'une d'elles a déclaré :

Le gouvernement fédéral doit reconnaître qu'il a un rôle concret à jouer dans l'éducation postsecondaire des autochtones. Il dit qu'il ne veut pas empiéter sur le champ de compétence des provinces. Il s'agit là d'un grave problème.

⁵⁷ Recommandation 3.5.22 du rapport de la Commission royale sur les peuples autochtones.

Un grand nombre d'établissements autochtones ne reçoivent aucune aide financière directe de leur province. Plusieurs d'entre eux cherchent à créer des liens de financement avec leur gouvernement provincial. Selon certaines personnes interrogées dans les établissements autochtones plus petits, ils ont des listes d'attente et sont contraints de refuser des gens.

Aux États-Unis, les problèmes de financement ont d'importantes répercussions sur le corps professoral des collèges tribaux. Les problèmes qui concernent le corps professoral peuvent généralement être regroupés en fonction de trois catégories : le recrutement et le maintien d'un effectif enseignant pour les sciences et les mathématiques; le fort taux de roulement du personnel associé aux ajustements culturels requis pour vivre et travailler sur une réserve; et des salaires qui demeurent faibles malgré l'augmentation de la population étudiante. Le sous-financement affecte le recrutement, l'embauche et le maintien du corps professoral, du personnel administratif et du personnel de soutien. Le taux de roulement du personnel enseignant est élevé, plusieurs d'entre eux ayant de la difficulté à s'ajuster à l'isolement et à la culture différente des communautés autochtones. Le fait que les collèges tribaux ne peuvent payer des salaires élevés est perçu comme un autre facteur qui n'incite pas les professeures et professeurs à demeurer dans ces établissements.

Problèmes d'accès

Bien que des études indépendantes aient confirmé leur utilité et leur succès, les Programmes Accès sont victimes d'une diminution de financement depuis les compressions imposées par le gouvernement dans les années 90. Au début, le gouvernement fédéral finançait 60 p. 100 du budget de ces programmes, conformément à l'Entente-cadre de développement de 1974, l'Entente sur les terres septentrionales de 1976 et l'Entente sur la mise en valeur du Nord de 1982. Lorsque cette dernière a expiré en 1990, le gouvernement fédéral s'est délesté du financement et a depuis laissé au gouvernement du Manitoba la responsabilité d'assumer entièrement cette charge⁵⁸. L'aide financière provinciale a elle aussi fluctué.

Puisque les Programmes Accès de l'Université du Manitoba ne peuvent offrir une aide financière aux étudiantes et étudiants, ceux-ci sont contraints de trouver d'autres sources de financement, notamment par l'entremise du financement des bandes, la Fédération des Métis du Manitoba et les prêts d'études canadiens.

Depuis l'élimination du financement fédéral, le type d'étudiantes et d'étudiants admis aux programmes a lui aussi changé. À titre d'exemple, les chefs de famille monoparentale ne pouvant survivre avec l'aide financière actuellement offerte par les Programmes Accès, leur nombre a diminué au fil des ans. De la même manière, à mesure que le soutien financier fédéral a diminué dans les années 90, le nombre d'étudiantes et d'étudiants bénéficiant du financement des bandes a augmenté alors que celui des étudiantes et étudiants métis a diminué. Les programmes ont accueilli un nombre croissant de participantes et participants plus qualifiés requérant moins de soutien scolaire et personnel; une situation qui s'écarte de l'objectif premier des programmes, soit de desservir les personnes désavantagées⁵⁹. En outre, depuis la perte du soutien fédéral, seuls les étudiants et étudiantes les plus nécessiteux ont directement accès au soutien financier offert par l'entremise des Programmes Accès.

⁵⁸ William J. Alcorn et J. Michael Campbell, *Access Programs: An Integrated Support System for Non-Traditional Students at the University of Manitoba*, Winnipeg, Université du Manitoba, 1997.

⁵⁹ R.S. Hikel, *A Review of the Access Program: Policy Directions for the Future*, ministère de l'Éducation et de la Formation professionnelle du Manitoba, 1994.

Lacune du soutien aux étudiantes et étudiants

Selon plusieurs documents consultés et personnes interrogées, il importe d'accroître les ressources financières pour appuyer les autochtones dans la poursuite d'études postsecondaires. À la lumière d'études réalisées sur les autochtones du Canada et des États-Unis qui fréquentent un établissement postsecondaire, les principales raisons données pour expliquer le faible taux de réussite ont plus souvent trait à la nécessité d'établir des réseaux de soutien personnel et scolaire⁶⁰.

Bien que les facteurs financiers jouent un rôle de premier plan dans la sous-représentation des autochtones dans le secteur postsecondaire, la création de réseaux de soutien aux étudiantes et étudiants des établissements postsecondaires est essentielle à une hausse des taux de réussite.

Bien que de tels réseaux soient déjà en place dans plusieurs établissements plus importants ou plus innovateurs, il importe de poursuivre les efforts pour multiplier ces réseaux de soutien et les promouvoir plus activement là où ils existent déjà. Souvent, les autochtones se sentent seuls et isolés socialement et risquent de ne pas faire appel à l'aide qui leur est offerte, à moins que cette aide ne leur soit dispensée de façon originale et accessible. Les personnes interrogées ont à maintes reprises signalé la nécessité d'appuyer la participation des étudiantes et étudiants autochtones à la société, y compris en favorisant la participation de la famille.

Plusieurs mécanismes de soutien sont inconnus de ceux et celles qui en ont le plus besoin. L'Assemblée des Premières Nations a notamment souligné la nécessité d'avoir des systèmes de soutien visibles à tous les niveaux. Par conséquent, il faudra peut-être promouvoir davantage les programmes et les initiatives disponibles dans les collectivités autochtones ou trouver des moyens de rendre plus accessibles les services de soutien. Selon une personne interrogée, le suivi mené auprès des autochtones démontre que ceux qui abandonnent leurs études sont ceux qui ne font nullement appel aux services de soutien.

Les services de soutien sont tout particulièrement nécessaires lorsque les étudiantes et étudiants sont dépourvus des habiletés langagières et mathématiques de base requises pour leurs cours. Souvent, les adultes qui ont interrompu leurs études pendant un certain temps n'ont pas les habiletés nécessaires ou n'ont pas accès au soutien requis pour rafraîchir leurs habiletés.

Les services de soutien doivent également viser les besoins spéciaux des autochtones en ce qui concerne la santé. Les personnes interrogées ont signalé qu'il fallait se pencher sur les problèmes de santé, notamment ceux associés au syndrome d'alcoolisation fœtal, afin d'offrir aux autochtones le plein accès à l'éducation.

Le sous-financement met en évidence ces lacunes. Un doyen d'un établissement autochtone interrogé pour cette étude s'est plaint que le sous-financement ne permettait l'embauche que de deux conseillers pour une population de 450 étudiantes et étudiants autochtones.

L'appui aux autochtones signifie également qu'il faut financer des initiatives de sensibilisation des non-autochtones – y compris la population étudiante, le corps professoral et le personnel de soutien – à la culture autochtone. Une personne interrogée a déclaré :

⁶⁰ À titre d'exemple, voir l'analyse de Bernita L. Krumm, *Tribal Colleges: A Study of Development, Mission and Leadership*, 1995.

[Les non-autochtones] ont le droit d'être ignorants à l'égard des autochtones. Par conséquent, nous faisons inconsciemment preuve de racisme.

Lacunes du soutien à la transition entre le secondaire et le postsecondaire

Un des problèmes concernant les autochtones du secteur postsecondaire est le changement des niveaux de soutien entre le secondaire et le postsecondaire. Certaines personnes interrogées ont fait état du caractère froid et impersonnel des grandes universités qui intimide les étudiantes et étudiants, habitués à vivre dans des collectivités très unies où l'enseignement est dispensé de façon personnalisée.

Pour plusieurs, le meilleur moyen d'accroître les taux d'inscription et de rétention au niveau postsecondaire pour les générations autochtones futures consiste à mieux préparer les élèves au niveau secondaire. Si les élèves sont mal préparés aux défis de l'université ou du collège, ils hésiteront à s'y inscrire. En Colombie-Britannique, 38 p. 100 des autochtones terminent leur secondaire, comparativement à 77 p. 100 pour le reste de la population. Ces pourcentages ont été publiés dans un rapport qui a été soumis à la Commission des droits de la personne de la Colombie-Britannique et qui donne les raisons de cet écart. L'héritage des pensionnats, la méfiance ou l'indifférence à l'égard du système scolaire (perçu comme étant en opposition à la culture autochtone) et le manque de réflexion sur une perspective autochtone au sein du système d'enseignement secondaire sont divers facteurs mentionnés pour expliquer le mauvais rendement et le faible taux de réussite des autochtones au niveau secondaire.

Les données qui pointent vers un faible taux de rétention chez la population étudiante autochtone au niveau postsecondaire pointent également vers un manque de préparation des élèves au niveau secondaire.

Une personne interrogée a proposé d'offrir un incitatif financier quelconque ou un prix à la fin des études secondaires.

Souvent les habiletés langagières et mathématiques des adultes ne répondent pas aux exigences du programme. Récemment, un établissement a été obligé d'adopter des critères d'admission plus exigeants. La personne interrogée a déclaré que, par conséquent, l'établissement s'attendait à une diminution du nombre d'inscriptions.

Souvent, les autochtones sont conscients des lacunes de leur éducation secondaire. Au dire d'une des personnes interrogées :

Dans plusieurs cas, les étudiantes et étudiants autochtones viennent de quartiers de la ville où le système d'éducation n'est pas aussi efficace qu'ailleurs, et plusieurs d'entre eux manquent de confiance en eux-mêmes. Ils n'ont pas bénéficié d'un système de soutien pour les convaincre qu'ils peuvent réussir. Si quelqu'un n'est pas certain que ses études universitaires seront réussies et s'il doit prendre un prêt important, ces deux situations conjuguées sont d'importantes sources de démotivation. Pourquoi contracter une telle dette alors qu'on n'est pas sûr de réussir?

Lacunes quant au personnel autochtone

L'importance pour les apprenantes et apprenants autochtones d'avoir des autochtones au sein du personnel et du corps professoral ne doit pas être sous-estimée. L'importance du rôle joué par les autochtones au sein du corps professoral et du personnel de soutien s'explique de diverses façons :

- ils fournissent une expertise autochtone dans des domaines d'études universitaires;
- ils servent de modèles et de mentors;
- ils conseillent les étudiantes et étudiants;
- ils témoignent d'une équité généralisée.

À tous les niveaux, les professeures et professeurs autochtones ont mis en œuvre des stratégies d'enseignement et de soutien capables d'attirer et de retenir les étudiantes et étudiants autochtones. Ils sont en mesure de susciter une participation et une interaction plus grandes en raison de leur expérience et de leurs origines communes. De plus, ils ont recours à des méthodes pédagogiques conformes à leur vécu autochtone.

Malheureusement, au Canada comme ailleurs, les autochtones sont sous-représentés au sein du personnel des établissements postsecondaires.

La majorité du corps professoral des collèges tribaux des États-Unis n'étant pas autochtone, il est coupé des collectivités desservies et ne peut y jouer un rôle déterminant⁶¹. Encore une fois, cette situation démontre la nécessité pour les autochtones de recevoir une éducation dispensée par d'autres autochtones. Les non-autochtones ont souvent de la difficulté à s'adapter à la vie sur une réserve et, par conséquent, ne sont pas intéressés à y travailler pour une période prolongée.

Au *Batchelor College*, en Australie, le manque d'autochtones au sein du personnel a donné lieu à une mise en œuvre inégale des politiques du collège visant à incorporer le savoir et la pédagogie autochtones.

Pour créer un milieu plus chaleureux et propice à la participation, les établissements postsecondaires comptent un plus grand nombre d'autochtones au sein de leur personnel et de leur corps professoral.

Lacunes des programmes d'études

Selon la vaste majorité des documents consultés et des personnes interrogées, une des meilleures façons d'accroître les taux d'inscription et de rétention consiste à augmenter le contenu autochtone et à confier d'avantage aux autochtones l'élaboration des programmes d'études. On soutient que si les gens ne reconnaissent pas leur culture dans les programmes d'études et dans la culture générale de leur établissement postsecondaire, ils ont moins tendance à vouloir y étudier.

Les pressions exercées pour respecter les lignes directrices et l'eurocentrisme généralisé des programmes enseignés aux autochtones signifient que des non-autochtones formulent les

⁶¹ Bernita L. Krumm, *Tribal Colleges: A Study of Development, Mission and Leadership* (analyse), 1995.

priorités établies pour les autochtones au niveau postsecondaire. Cette situation concerne également l'élaboration des programmes d'études. Bien que diverses initiatives, telle l'initiative pour l'équité mise en œuvre à l'Université de la Saskatchewan au milieu des années 90, aient fait la promotion de l'élaboration de programmes d'études autochtones, plus d'efforts doivent être déployés dans ce domaine.

Plusieurs personnes interrogées soutiennent que l'enseignement des langues autochtones doit s'appuyer sur une pédagogie plus traditionnelle qui tienne compte des caractéristiques propres à ces langues, et non des caractéristiques propres aux langues occidentales. Actuellement, l'apprentissage et l'approfondissement des langues autochtones – utiles à la sauvegarde des traditions et à l'édification de la fierté autochtone – sont entravés par l'isolement et le peu de soutien offert aux personnes qui enseignent ces langues.

L'élaboration de programmes d'études autochtones revêt une importance à l'extérieur du Canada également. Signalant le faible taux d'inscription et de rétention des autochtones des États-Unis par rapport au reste de la population, une conférence nationale sur le maintien des effectifs étudiants autochtones est arrivée à la conclusion qu'il fallait élaborer davantage de programmes d'études axés sur les contenus et les styles d'apprentissage des autochtones du pays⁶².

Pour être efficaces, les programmes d'études doivent être élaborés en partenariat avec les membres des communautés autochtones et s'appuyer sur leur expertise. Ces partenariats sont tributaires d'une infrastructure déjà établie et de l'expertise des communautés autochtones. L'Université de la Colombie-Britannique a réussi à créer un modèle de coopération pour l'élaboration de programmes d'études autochtones. Ce modèle a d'ailleurs été créé grâce à la participation active de la Première nation nisga'a, qui jouit d'une infrastructure exceptionnellement bien établie appuyant son identité et sa quête d'autonomie gouvernementale.

Problèmes liés à la perception du public à l'égard des programmes autochtones et des méthodes d'évaluation de rechange

Dans la documentation consultée et lors des entrevues, la population étudiante et le corps professoral autochtones se sont dits inquiets de la perception négative ou hostile du public à l'égard des initiatives et des programmes axés sur les autochtones. La réaction du public est particulièrement marquée lorsqu'il s'agit de programmes de transition et des critères d'admission et méthodes d'évaluation de rechange.

Selon un sondage d'opinion réalisé auprès des diplômées et diplômés autochtones des facultés de santé, plusieurs s'inquiètent du fait que les non-autochtones ne reconnaissent pas le sérieux des Programmes Accès et croient qu'ils ne répondent pas aux mêmes normes de qualité et de rigueur que les programmes universitaires réguliers.

Pourtant, plusieurs personnes interrogées sont d'avis que les critères d'admission doivent être moins rigoureux pour les autochtones puisque ceux qui parviennent au niveau postsecondaire y sont arrivés malgré des circonstances extrêmement difficiles.

⁶² Différents auteurs. *Proceedings, Retain '96: Retention in Education for Today's American Indian Nations*, Tucson, University of Arizona, 1996.

Le modèle d'évaluation de rechange australien a été utilisé avec succès pour permettre le recours à des méthodes pédagogiques davantage adaptées à la culture des autochtones du pays. Le problème est que l'adoption de stratégies d'évaluation et d'apprentissage axées sur les forces des participantes et participants s'est traduite par un relâchement des efforts visant à corriger ou à évaluer leurs faiblesses. Ce problème, conjugué au racisme, a donné lieu à des attitudes négatives à l'égard des méthodes d'évaluation de rechange. Les personnes participant au programme Cadigal à l'Université de Sydney sont aux prises avec de telles attitudes négatives, qui contribuent fortement à les démotiver. Bon nombre d'étudiantes et d'étudiants non-autochtones croient que la seule raison du succès des personnes qui prennent part au programme Cadigal est de nature raciale⁶³.

Lacunes quant à l'éventail des matières étudiées par les autochtones

En général, la participation des autochtones à l'éducation est fonction des besoins immédiats de la communauté autochtone. Bien que des gains aient été réalisés dans les domaines de l'éducation et de la santé, il existe d'importants écarts quant aux taux d'inscription et de réussite dans certains autres domaines. Des programmes précis ont été mis en œuvre dans divers établissements réguliers et semi-autonomes pour diversifier l'éventail de matières étudiées par les autochtones au niveau postsecondaire. Toutefois, comme le montre le tableau 2-1, d'importants efforts restent à déployer dans ce domaine.

⁶³ Sally Farrington, Kristie Daniel DiGregorio et Susan Page, «The Things That Matter: Understanding the Factors that Affect the Participation and Retention of Indigenous Students in the Cadigal Program at the Faculty of Health Sciences, University of Sydney», rapport pour la conférence annuelle de l'Association australienne pour la recherche en éducation, 1999.

Tableau 2-1
Distribution des Canadiennes et Canadiens détenant un certificat, un diplôme ou un grade postsecondaire par programme ou principal domaine d'études

Type de programme ou principal domaine d'études	Indiennes et Indiens inscrits			Autres autochtones			Autres Canadiennes et Canadiens		
	Hommes	Femmes	Total	Hommes	Femmes	Total	Hommes	Femmes	Total
Métiers et autres certificats non universitaires									
Éducation, loisirs et services d'orientation	5,3	12,9	9,4	2,8	8,7	5,7	1,6	8,8	5,1
Beaux-arts et arts appliqués	2,8	7,7	5,5	3,8	10,1	6,9	4,5	10,6	3,7
Lettres, sciences humaines et domaines connexes	1,9	2,6	2,3	2,0	2,2	2,1	2,5	3,4	3,0
Sciences sociales et domaines connexes	10,5	11,7	11,1	6,1	8,5	7,3	4,0	4,9	4,4
Commerce, gestion et administration	8,9	32,3	21,5	8,5	36,1	22,2	13,1	38,3	25,6
Agriculture, sciences et technologies biologiques	5,6	5,2	5,4	5,2	5,4	5,3	5,0	4,2	4,6
Génie et sciences appliquées	1,0	0,3	0,6	0,8	0,3	0,6	0,6	0,1	0,4
Techniques du génie et métiers	58,6	8,9	31,7	66,7	10,3	38,8	64,6	6,6	35,9
Professions, sciences et technologies de la santé	4,4	17,6	11,5	3,4	17,6	10,5	2,8	22,0	12,3
Mathématiques et sciences physiques	0,4	0,3	0,4	0,4	0,6	0,5	1,1	0,9	1,0
Autres ou domaines non spécialisés	0,4	0,6	0,5	0,2	0,2	0,2	0,2	0,2	0,2
Total (pourcentage)	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Total (nombre)	28 250	33 175	61 420	23 245	22 825	46 075	2 753 585	2 692 765	5 446 355
Certificats et grades universitaires									
Éducation, loisirs et services d'orientation	25,1	36,6	32,6	18,8	30,6	25,6	11,9	26,4	19,0
Beaux-arts et arts appliqués	1,9	2,1	2,1	3,5	4,0	3,9	1,9	3,5	2,7
Lettres, sciences humaines et domaines connexes	10,2	6,8	8,0	11,4	10,3	10,9	9,9	13,3	11,6
Sciences sociales et domaines connexes	30,3	33,3	32,3	28,3	29,6	29,0	16,8	18,2	17,5
Commerce, gestion et administration	16,2	9,4	11,7	14,4	9,7	11,8	20,2	13,8	17,0
Agriculture, sciences et technologies biologiques	2,7	2,0	2,2	2,6	2,9	2,8	4,8	4,8	4,8
Génie et sciences appliquées	6,4	0,7	2,6	8,7	1,5	4,7	17,4	2,4	10,1
Techniques du génie et métiers	0,3	0,2	0,2	0,7	0,0	0,3	0,3	0,1	0,2
Professions, sciences et technologies de la santé	3,1	6,5	5,4	3,6	8,6	6,7	6,8	13,0	9,8
Mathématiques et sciences physiques	4,0	1,8	2,5	7,0	1,8	4,0	9,9	4,3	7,2

Autres ou domaines non spécialisés	0,3	0,5	0,4	0,0	0,4	0,2	0,1	0,1	0,1
Total (pourcentage)	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Total (nombre)	4 425	8 655	13 080	4 405	5 850	10 255	1 781 555	1 721 355	3 502 910

Un des domaines généraux qu'il importe de promouvoir est celui des sciences. Bien que l'Université de la Colombie-Britannique et la Fédération des nations indiennes de la Saskatchewan aient toutes les deux pris des mesures pour combler l'écart, les autochtones continuent à ne constituer qu'un faible pourcentage de la population étudiante des facultés de sciences, notamment des sciences physiques. Cet écart serait largement attribuable à la mauvaise préparation des autochtones au niveau secondaire et au fait que les jeunes autochtones sont peu exposés au choix de carrières et aux habiletés dont jouissent ceux et celles qui étudient les mathématiques et les sciences physiques.

Si l'on veut que les communautés autochtones atteignent un plus haut degré d'autonomie, on soutient qu'un plus grand nombre d'autochtones doivent exercer des professions axées sur les sciences, particulièrement celles liées à la gestion des richesses naturelles et à la santé. À mesure que se multiplient les ententes sur les revendications et l'autonomie gouvernementale, le besoin d'avoir des autochtones qualifiés dans ces domaines se fait de plus en plus pressant.

M^{me} Anne Mullens a récemment écrit un article sur les autochtones et les sciences⁶⁴. Elle croit, à l'instar de M. Herman Michell du SIFC, avec qui elle a discuté, qu'une grave pénurie d'autochtones sévit dans les domaines de la santé et des sciences. Selon M. Michell, pour que les autochtones puissent gérer efficacement les programmes essentiels à l'autonomie gouvernementale, il faut absolument avoir un réservoir équilibré de personnes-ressources autochtones formées. M^{me} Mullens estime que parmi les 45 000 étudiantes et étudiants inscrits aux 34 programmes de génie offerts au Canada, seulement 140 sont autochtones. Elle soutient également que, au dire de l'Association médicale canadienne, sur un effectif total de 58 000 médecins, seulement 100 sont d'origine autochtone.

Des études ont révélé que les problèmes liés à la diversification des champs de connaissances des autochtones sont similaires à ceux éprouvés par les femmes voilà une génération : le manque de modèles et de mentors. Il existe également des problèmes d'alphabétisation et de sous-financement des écoles secondaires autochtones.

Il existe bel et bien des fonds visant à financer la diversification des matières étudiées par les autochtones. À titre d'exemple, le gouvernement de l'Alberta offre l'*Aboriginal Health Careers Bursary* (bourse d'études en santé pour autochtones). Cette bourse, dont le budget s'élève à 200 000 \$, est accordée aux autochtones de la province qui étudient dans le domaine de la santé. Des bourses similaires sont également offertes aux États-Unis, telles les bourses Sequoyah et Everett pour les étudiantes et étudiants qui poursuivent une formation préparatoire en médecine.

L'*Institute of Indigenous Government* (institut du gouvernement autochtone) a récemment créé, en partenariat avec le Collège Kwantlen, un programme de sciences pour former les gens dans les domaines de la santé et des sciences. De plus, l'Université de la Saskatchewan a mis sur pied le *Cameco Access Program in Engineering and Science – CAPES* (programme Cameco d'accès au génie et aux sciences). En 2002-2003, pour la première fois, la Faculté de

⁶⁴ Anne Mullens, «Pourquoi les étudiants autochtones boudent les sciences», *Affaires universitaires* (novembre 2001).

médecine de l'Université de la Colombie-Britannique a réservé 5 p. 100 de ses places à des autochtones.

Pour sa part, le ministère de l'Apprentissage appuie l'*Alberta Aboriginal Apprenticeship Project* (projet d'apprentissage pour les autochtones de l'Alberta), une initiative conjointe entre le secteur privé et les représentantes et représentants autochtones qui vise à favoriser la participation des autochtones aux programmes d'apprentissage de l'Alberta. La première étape de ce projet pilote de cinq ans a été mise en œuvre en juin 2001 à Edmonton; si ce projet pilote est réussi, sa portée sera élargie.

Lacunes du soutien communautaire

Bien que plusieurs lacunes affectant les taux d'inscription et de réussite des autochtones au niveau postsecondaire puissent être atténuées ou éliminées à l'échelle des gouvernements ou des établissements, les obstacles culturels, sociaux et familiaux peuvent également être solutionnés par l'entremise d'initiatives communautaires. S'il est vrai que le présent rapport porte essentiellement sur les «pratiques exemplaires» visant à accroître les taux d'inscription et de réussite des autochtones, diverses lacunes du soutien communautaire ont été signalées dans les documents consultés et, tout particulièrement, lors des entrevues.

Plusieurs des personnes interrogées ont déclaré que les stratégies conçues pour favoriser la poursuite d'études postsecondaires par les autochtones devaient s'appuyer également sur une participation et un soutien accrus de la part des communautés autochtones, et ce tant sur les réserves qu'à l'extérieur de celles-ci. Puisqu'on soutient fréquemment que les autochtones, contrairement aux non-autochtones, voient habituellement le succès comme un objectif collectif plutôt qu'individuel, les personnes interrogées ont indiqué que les communautés autochtones devraient promouvoir les réussites et le potentiel autochtones au niveau postsecondaire. La nécessité d'avoir des modèles autochtones a souvent été soulevée lors des entrevues. Une des personnes interrogées a recommandé de multiplier les possibilités «de voir les réussites des autochtones». Bien que diverses initiatives réussies contribuent à créer des ponts entre les autochtones et le système d'enseignement postsecondaire, tel le programme de relations communautaires de l'Université de l'Alberta, on juge important d'accroître le soutien à l'échelle de la communauté et de l'établissement.

Pour favoriser le succès au niveau postsecondaire, les parties intéressées proposent d'accroître la participation des familles à l'éducation des autochtones. La poursuite d'études postsecondaires exige une préparation adéquate au niveau primaire-secondaire, et on signale souvent que les familles et les communautés doivent elles aussi contribuer à cette préparation. Selon une des personnes interrogées, diverses initiatives devraient être mises en œuvre pour promouvoir une plus grande participation de la famille à la vie scolaire de l'étudiante ou de l'étudiant, et ce à tous les niveaux d'enseignement.

Les personnes interrogées et les documents consultés proposent également de s'attaquer à certains problèmes sociaux au sein de la communauté autochtone afin de jeter les bases d'une communauté autochtone solide capable d'appuyer la poursuite d'études postsecondaires réussies. De manière plus précise, on souligne les problèmes de toxicomanie et de méfiance à l'égard du système d'éducation régulier. Pour plusieurs personnes interrogées, les communautés autochtones ne peuvent atteindre leur plein potentiel à cause de problèmes d'abus d'alcool et de drogues. On soutient qu'il faut multiplier les centres de traitement et les programmes de sensibilisation aux problèmes d'abus d'alcool et de drogue et de toxicomanie.

Le corps professoral, la population étudiante et la communauté autochtone en général doivent être davantage informés des risques associés à l'abus de drogues et d'alcool. Les communautés autochtones doivent également promouvoir une plus grande confiance à l'égard du système d'éducation postsecondaire. La méfiance généralisée à l'égard du système d'éducation régulier constitue un facteur démotivant important qui entrave la poursuite d'études collégiales ou universitaires par les autochtones. Lors des entrevues, une personne a déclaré : «Plusieurs [autochtones] craignent d'être rejetés par leur communauté après leurs études [postsecondaires].» Malgré les avantages réels pour les communautés autochtones d'une éducation et de compétences plus poussées, les autochtones se méfient de l'éducation postsecondaire. Cette méfiance, bien qu'elle soit certainement justifiée, est perçue comme un important obstacle à la hausse des taux d'inscription et de réussite.

SECTION D SOMMAIRE ET CONCLUSION

Les faibles taux d'inscription et de réussite chez les autochtones portent à croire que, malgré le vaste éventail de stratégies et d'initiatives qui existent au niveau postsecondaire, encore davantage d'efforts doivent être déployés dans ce domaine. De plus, les données démographiques démontrent qu'il est particulièrement essentiel de promouvoir auprès des autochtones la poursuite d'études collégiales et universitaires. En effet, les jeunes autochtones qui sont en âge de travailler ou de fréquenter un établissement postsecondaire sont actuellement très nombreux, et cette situation se maintiendra au cours de la prochaine décennie.

Les autochtones sont aux prises avec de nombreuses contraintes qui limitent leur participation au secteur postsecondaire. Bien que les difficultés financières aient été mentionnées tout au long de cette recherche comme étant un obstacle de taille, on estime qu'il faut faire plus que de simplement distribuer de nouveaux fonds si l'on veut promouvoir la poursuite d'études postsecondaires chez les autochtones. Selon la documentation consultée et les personnes interrogées, il importe de comprendre les peuples autochtones et les obstacles auxquels ils sont aux prises en raison de facteurs historiques et sociaux; à maintes reprises, on a signalé qu'il s'agissait là d'une condition clé à remplir pour accroître la participation des autochtones au niveau postsecondaire. C'est pourquoi la plupart des sources de ce projet insistent sur la nécessité de multiplier les partenariats et d'accroître l'encadrement.

Les personnes interrogées et les travaux de recherche consultés montrent qu'il existe des pratiques exemplaires permettant de promouvoir et d'appuyer l'éducation postsecondaire des autochtones. Toutefois, on a souvent répété qu'il fallait déployer encore plus d'efforts pour soutenir ce groupe et qu'il était essentiel de créer de nouvelles initiatives pour s'attaquer aux problèmes de longue date et pour favoriser une participation équitable des autochtones au niveau postsecondaire.

Les personnes interrogées ont fait l'éloge de plusieurs initiatives et programmes, qui ont en commun les caractéristiques suivantes :

- une prestation communautaire de l'enseignement, comme c'est le cas avec les programmes de formation du personnel enseignant;
- un soutien à la transition et le recours à des critères d'admission différents;
- un soutien scolaire et personnel, tel celui offert par la *First Nations House of Learning* de l'Université de la Colombie-Britannique;
- un appui à la gestion autochtone de l'éducation, que ce soit sur le plan de l'enseignement, de l'élaboration des programmes d'études ou de la gestion des établissements.

On juge important de poursuivre la recherche et d'appuyer les initiatives aux fins suivantes :

- Comblen les lacunes actuelles du financement fédéral et du financement des bandes – On juge important d'accroître le soutien aux autochtones qui n'ont pas pleinement accès pendant toute la durée de leurs études à l'aide financière fédérale accordée en vertu du Programme d'enseignement postsecondaire, y compris les Métisses et Métis, les autochtones visés par le projet de loi C-31 et les autochtones qui ne répondent pas aux critères de financement établis par leur bande.
- Solutionner le problème du soutien limité accordé à certains groupes autochtones précis – Les statistiques, la documentation consultée et les entrevues réalisées témoignent toutes

des tendances démographiques marquées qui caractérisent les autochtones au niveau postsecondaire et portent à croire à la nécessité de multiplier les travaux de recherche et les services de soutien visant certains groupes démographiques autochtones précis, notamment les Métisses et Métis, les étudiantes et étudiants adultes autochtones, les femmes autochtones ayant des enfants ou des responsabilités familiales et les hommes autochtones encore plus sous-représentés au niveau postsecondaire, particulièrement dans certains programmes précis.

- Contre la sous-représentation des autochtones dans certains champs d'études précis, telles les sciences et les professions de la santé – Bien qu'au cours des dernières décennies les autochtones aient fait des progrès dans les domaines de l'éducation et du droit, il a été recommandé tout au long de cette étude de promouvoir davantage la participation des autochtones dans les domaines où ils sont sous-représentés et dans les domaines où leur nombre devrait être accru pour répondre aux besoins de leur communauté, notamment ceux de la santé et des sciences.
- Comblent les lacunes du soutien accordé à la gestion par les autochtones de leur propre éducation – Il a été recommandé d'accroître le soutien pour favoriser une participation plus grande des autochtones à l'élaboration des programmes d'études secondaires et pour leur en confier davantage la gestion. On soutient qu'il faut accroître le nombre d'autochtones au sein du personnel et du corps professoral et appuyer plus vigoureusement les établissements autochtones tel le *Saskatchewan Indian Federated College*.
- Comblent les lacunes du soutien communautaire – Bien que la majorité des personnes interrogées recommandent un plus grand soutien aux étudiantes et étudiants autochtones de la part des établissements postsecondaires et des gouvernements, les parties intéressées ont également déclaré que plus d'efforts pourraient être déployés au sein des communautés autochtones pour éliminer certains obstacles. Elles ont signalé qu'une promotion plus dynamique des succès postsecondaires autochtones au sein des communautés fournirait des modèles à suivre aux jeunes autochtones, et ce sur les réserves comme à l'extérieur de celles-ci. Elles ont également signalé que la création, au sein des communautés et des établissements postsecondaires, d'un plus grand nombre de programmes et de centres de traitement pour les problèmes liés à l'alcool, aux substances chimiques et à la violence aiderait certains étudiants et étudiantes actuels ou potentiels. Un soutien et une participation accrues de la part de la famille à tous les niveaux de l'éducation sont eux aussi perçus comme étant des composantes cruciales d'une prochaine étape. De plus, étant donné les nombreux commentaires au sujet du haut niveau de méfiance des autochtones à l'égard de l'éducation, le soutien de la communauté pourrait être utile pour promouvoir l'éducation postsecondaire auprès des jeunes autochtones.

Addenda au rapport *Pratiques exemplaires permettant d'accroître les taux de scolarisation postsecondaire des autochtones*
Données du dernier recensement de 2001

Le présent *addenda* fait état des données nouvellement publiées du recensement de 2001 et complète l'information statistique du rapport.

Les données suivantes, provenant du recensement de 2001, s'ajoutent au «Tableau 1-1, Proportion de la population du Canada qui poursuivait ou avait terminé des études postsecondaires» :

Année du recensement	Âge	Indiennes et Indiens inscrits	Autres autochtones	Autres Canadiennes et Canadiens
2001	15-24	20 %	26 %	43 %
	25-44	52 %	58 %	69 %
	45-64	45 %	48 %	56 %
	65+	14 %	20 %	32 %
	Population totale âgée de 15 ans et plus	40 %	45 %	55 %

Source : Statistique Canada, tabulations spéciales, recensement de 2001

1986	15-24	15 %	24 %	38 %
	25-44	35 %	48 %	56 %
	45-64	15 %	28 %	37 %
	65+	4 %	14 %	23 %
	Population totale âgée de 15 ans et plus	23 %	36 %	43 %
1991	15-24	19 %	28 %	40 %
	25-44	44 %	55 %	60 %
	45-64	26 %	40 %	43 %
	65+	8 %	18 %	26 %
	Population totale âgée de 15 ans et plus	31 %	43 %	48 %
1996	15-24	20 %	29 %	41 %
	25-44	49 %	58 %	64 %
	45-64	37 %	47 %	50 %
	65+	10 %	20 %	20 %
	Population totale âgée de 15 ans et plus	37 %	47 %	51 %

Source : Direction de recherches et de l'analyse, Affaires indiennes et du Nord Canada, *Études postsecondaires et situation à l'égard de l'activité des Autochtones Canada, 1996.*

Comme le montre le tableau, bien que les taux d'inscription et de diplomation se soient accrus chez les Indiennes et Indiens inscrits et chez les autres autochtones, ils correspondent en fait à la tendance générale enregistrée dans l'ensemble de la population. Au cours de la période de 15 ans étudiée, le taux de scolarisation du groupe d'âge actif le plus important, soit celui des 25-44 ans, s'est accru de 17 points de pourcentage chez les Indiennes et

Indiens inscrits et de 10 points chez les Indiennes et Indiens non inscrits. Toutefois, on enregistre une hausse similaire de 13 points de pourcentage dans le reste de la population. Le taux de scolarisation s'est donc accru de 49 p. 100 chez les Indiennes et Indiens inscrits, de 25 p. 100 chez les Indiennes et Indiens non inscrits et de 14 p. 100 dans le reste de la population.

Chômage et pauvreté

Selon le recensement de 2001, 43 p. 100 des Indiennes et Indiens inscrits et 58 p. 100 de toutes les autres personnes ayant une identité autochtone avaient un emploi, comparativement à 67 p. 100 dans le reste de la population du Canada. Les taux d'emploi sont particulièrement bas parmi les Indiennes et Indiens inscrits âgés entre 15 et 24 ans. Tous âges confondus, le taux de chômage chez les Indiennes et Indiens inscrits était de 23 p. 100 en 2001, comparativement à 15 p. 100 parmi les autres personnes ayant une identité autochtone et à 7 p. 100 dans le reste de la population du pays. À 33 p. 100, le taux de chômage chez les Indiennes et Indiens inscrits âgés entre 15 et 24 ans était particulièrement élevé.

Population autochtone du Canada

Au Canada, lors du recensement de 2001, 976 305 personnes ont déclaré être des Indiennes et Indiens de l'Amérique du Nord, des Métisses et Métis ou des Inuites et Inuits, soit environ 3,3 p. 100 de la population totale du pays. De cette population, 62,4 p. 100 étaient des Indiennes et Indiens de l'Amérique du Nord, 30 p. 100 étaient des Métisses et Métis et 4,6 p. 100 étaient des Inuites et Inuits. En 2001, la population autochtone était en moyenne 13 ans plus jeune que la population générale. Au cours de la prochaine décennie, cet écart se manifestera par une augmentation importante de la population autochtone d'âge actif par rapport au reste de la population. Avec un taux de natalité environ une fois et demie plus élevé que la population non autochtone, les autochtones enregistrent la plus forte croissance démographique au Canada.

Taux de scolarisation des autochtones au Canada

À la lumière des données démographiques sur la population autochtone du Canada, il est impératif d'améliorer les taux d'inscription et de rétention.

Parmi les personnes âgées de 15 ans ou plus qui ne fréquentaient pas l'école et qui ont répondu au recensement de 2001, 5 p. 100 des Indiennes et Indiens inscrits et 6 p. 100 des autres personnes ayant une identité autochtone avaient un grade universitaire, comparativement à 18 p. 100 dans le reste de la population du Canada. Trente-huit pour cent des Indiennes et Indiens inscrits et 44 p. 100 des autres personnes ayant une identité autochtone avaient fait des études postsecondaires partielles; soit beaucoup moins que dans le reste de la population (54 p. 100).

Manque de préparation scolaire

La pauvreté ainsi que la méfiance et l'indifférence caractéristiques des autochtones à l'égard de l'éducation contribuent à leur faible rendement au

niveau secondaire. Pour plusieurs d'entre eux, le manque de préparation scolaire constitue un obstacle important à la poursuite d'études postsecondaires. Selon les données de recensement, en 2001, 48,1 p. 100 des autochtones du Canada âgés de 15 ans et plus n'avaient pas terminé leurs études secondaires (une diminution par rapport aux données de 1996, où ce taux était de 52,6 p. 100) et 9,9 p. 100 n'avaient qu'un diplôme d'études secondaires (comparativement à 8,6 p. 100 en 1996).

Le taux de familles monoparentales a augmenté. En 1996, le tiers des autochtones vivaient dans une famille monoparentale; en 2001, ce taux était de 35,4 p. 100, soit environ deux fois plus que dans le reste de la population (16,9 p. 100). Dans les régions métropolitaines, le pourcentage d'enfants autochtones appartenant à une famille monoparentale a atteint 45,6 p. 100.