

LA POPULATION AUTOCHTONE
ET L'ÉDUCATION POSTSECONDAIRE
CE QUE LES ENSEIGNANTS ONT APPRIS

JANVIER 2004

LA POPULATION AUTOCHTONE
ET L'ÉDUCATION POSTSECONDAIRE
CE QUE LES ENSEIGNANTS ONT APPRIS

JANVIER 2004

Rédigé par :

R.A. Malatest & Associates Ltd.

Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire

1000 Sherbrooke Ouest

Bureau 800

Montréal, QC

H3A 3R2

Publié en 2004 par
La Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire
1000, rue Sherbrooke Ouest, bureau 800, Montréal, Canada H3A 3R2
Sans frais : 1-877-786-3999
Télécopieur : (514) 985-5987
Internet : www.boursesmillenaire.ca
Courriel : boursesmillenaire@bm-ms.org

L'argent est-il important : Collection de recherches du millénaire
N° 8

Catalogage avant publication de la Bibliothèque nationale du Canada

R.A. Malatest et associés ltée
La population autochtone et l'éducation postsecondaire :
ce que les enseignants ont appris

Comprend les références bibliographiques.
ISSN 1704-8435 Collection de recherches du millénaire (en ligne)

Conception de la couverture : Interpôles
Mise en page : Charlton + Company Design Group

Les opinions exprimées dans ce document sont celles des auteurs. Elles ne reflètent pas nécessairement celles de la Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire ou d'autres organismes qui auraient pu soutenir financièrement ou autrement la réalisation de ce projet.

TABLE DES MATIÈRES

Sommaire exécutif	1
Remerciements	3
Introduction	5
Les données sur l'éducation postsecondaire chez les Autochtones	6
La population autochtone au Canada	6
Méthodologie	8
Les défis méthodologiques	9
L'absence de données quantitatives fiables	9
Les limites méthodologiques de ce rapport	10
Les obstacles à la réussite des Autochtones au postsecondaire	11
Les obstacles historiques	11
Les obstacles sociaux	12
Les obstacles géographiques et démographiques	14
Les obstacles culturels	15
Les obstacles individuels et personnels	17
Le financement de l'éducation postsecondaire pour les étudiants autochtones	19
Le financement gouvernemental	19
Les sources de financement privées	23
Stratégies en vue des études postsecondaires des Autochtones	25
Stratégies gouvernementales	25
Programmes d'accessibilité	26
La prestation en milieu communautaire	29
Établissements autochtones	31
Les partenariats entre établissements autochtones et non autochtones	35
Les programmes axés sur les Autochtones dans les établissements grand public	36
L'élaboration des programmes pédagogiques	37
Les langues autochtones	38
Les initiatives dans les domaines des sciences et de la santé	39
Le soutien aux étudiants	42
Les moyens d'évaluation alternatifs	44
Conclusion	45
Références	47

SOMMAIRE EXÉCUTIF

Le rapport étudie l'éducation postsecondaire des Autochtones du Canada du point de vue des intervenants sur le terrain. Il décrit les pratiques et initiatives qui, d'après les recherches, favorisent une hausse des taux d'inscription et de réussite scolaire. Cette approche strictement qualitative présente d'importantes lacunes méthodologiques, mais pallie le manque de données empiriques et quantitatives sur le sujet.

Les taux d'inscription et de diplomation postsecondaire des Autochtones du Canada ne cessent d'augmenter depuis une vingtaine d'années, mais demeurent sensiblement inférieurs à ceux des autres segments de la population. Le premier chapitre pose le problème en abordant les obstacles à l'éducation postsecondaire des Autochtones. Défavorisés dès le départ en raison de problèmes socioéconomiques (pauvreté, chômage, etc.), ceux-ci doivent également surmonter des barrières moins tangibles, comme la discrimination, le faible estime de soi et le manque de sensibilité des établissements à l'égard de leur culture. Plusieurs entreprennent des études collégiales ou universitaires sans formation adéquate; d'autres essaient tant bien que mal de conjuguer études et responsabilités familiales. Ajoutons à cela le rôle des établissements dans l'assimilation des autochtones et le constat est clair : dans leur cas, les obstacles à l'éducation postsecondaire sont énormes.

Le deuxième chapitre offre un aperçu de diverses initiatives financières mises en œuvre pour faciliter l'accès à l'éducation des Autochtones. La plus connue d'entre elles est bien sûr le Programme d'aide aux étudiants de niveau postsecondaire du gouvernement fédéral. Géré par les conseils de bande, ce programme permet à de nombreux autochtones de poursuivre des études postsecondaires, mais comporte certaines faiblesses (quantité des fonds disponibles, choix des récipiendaires et processus d'études des dossiers).

Le dernier chapitre traite des différentes stratégies et initiatives utilisées pour adapter l'éducation postsecondaire à la réalité autochtone et en favoriser l'accès. Il y est question :

- **de programmes d'accès.** Ils guident et appuient les Autochtones et les autres segments de population sous-représentés, en offrant des services d'aide à la transition, de soutien et d'orientation. Au Manitoba, ils ont contribué à l'amélioration du taux de réussite des étudiants autochtones;
- **d'enseignement dans les communautés.** Cette stratégie atténue les problèmes inhérents à la fréquentation d'un établissement éloigné ou situé en milieu urbain, et sensibilise enseignants et personnel à la réalité autochtone. Les résultats découlant de sa mise en œuvre indiquent qu'elle favorise l'accès des segments sous-représentés de la population (p. ex., les Autochtones des communautés nordiques et isolées);
- **du contrôle des Autochtones sur les établissements.** Elle vise à aider les étudiants autochtones à surmonter leur sentiment d'exclusion et à favoriser leur autodétermination au niveau postsecondaire. Cette stratégie inclut la mise en place de programmes d'études conçus par et pour les Autochtones;

- **de partenariats entre les communautés autochtones et les grands établissements d'enseignement.** De concert avec les communautés autochtones, les grands établissements ont développé des programmes d'études accessibles et appropriés. Ils ont aussi gagné jusqu'à un certain point la confiance des Autochtones;
- **de services de soutien aux étudiants autochtones.** Ces derniers tirent profit d'un soutien personnel et pédagogique adapté, comme celui offert à la *First Nations House of Learning* (University of British Columbia). Cet établissement leur offre un « second chez-soi », amenuisant du même coup le sentiment d'isolement très fréquent chez les étudiants autochtones des grands établissements urbains.

Dans l'ensemble, les intervenants sont favorables à ces initiatives et recommandent qu'elles soient renforcées et élargies. Plusieurs croient qu'elles ont contribué en partie aux récentes augmentations des taux d'inscription et de diplomation des Autochtones.

Le rapport est étoffé d'exemples de l'Australie, de la Nouvelle-Zélande et des États-Unis permettant une analyse comparative. Celle-ci révèle d'ailleurs que le Canada ne fait pas cavalier seul face aux problèmes que pose l'éducation des Autochtones, les enseignants de ces quatre pays en tirant des conclusions similaires.

REMERCIEMENTS

Ce rapport a été réalisé par R.A. Malatest & Associates Ltd. pour la Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire, en partenariat avec le Conseil des ministres de l'Éducation du Canada (CMEC).

Comme en témoigne la participation importante à ce projet d'enseignants, de coordonnateurs de l'enseignement autochtone et d'autres intervenants, de nombreuses personnes attachent de toute évidence beaucoup d'importance aux questions liées à l'éducation post-secondaire des Autochtones. Sans leur participation, cette recherche n'aurait pu être menée à terme.

INTRODUCTION

Au Canada, de plus en plus d'étudiants autochtones s'inscrivent à des programmes d'études postsecondaires et les complètent avec succès. Leur taux d'inscription augmente plus rapidement que celui d'autres segments de la population — il était nettement inférieur au départ —, et les établissements appuient sans cesse davantage leurs efforts. Leurs taux de maintien des effectifs et de réussite demeurent malgré tout de loin inférieurs à ceux des autres Canadiens. Parallèlement, l'économie canadienne exige une scolarité de plus en plus élevée pour accéder à l'emploi, alors que l'on connaît la relation étroite entre le niveau d'instruction et l'emploi, le bien-être économique et la santé. Le faible taux de scolarité de la population autochtone influencera sans doute demain son état général de santé, sa richesse et ses possibilités.

Ce rapport examine différentes stratégies, initiatives et pratiques visant à accroître le taux d'inscription des étudiants autochtones aux études postsecondaires. Il offre un aperçu général de la situation actuelle au Canada, étoffé d'exemples américains, néo-zélandais et australiens permettant une analyse comparative.

Le suivi des inscriptions et du maintien des effectifs étudiants constitue un moyen limité pour comprendre l'évolution de l'éducation chez les Autochtones. Selon les critiques, de nombreux Autochtones évitent d'entreprendre des études postsecondaires, jugées comme assimilatrice et sans lien avec leur culture. Si le système d'éducation postsecondaire ne tient pas compte de leurs besoins sociaux, culturels et économiques, leur faible taux d'inscription n'est peut-être pas un phénomène aussi négatif qu'on pourrait le croire.

Dans un même ordre d'idées, Colin Bourke et ses collègues font valoir, dans une étude sur le rendement des étudiants autochtones australiens, que le concept de réussite en éducation est tributaire de la culture.¹ Certains étudiants atteignent leurs objectifs en ne terminant qu'une partie d'un cours ou d'un programme, les taux de décrochage ne prennent pas en compte le nombre d'étudiants retournant aux études et de nombreux cas de décrochage supposé sont plutôt des absences temporaires causées par la nécessité de répondre à d'autres obligations.

Ces arguments sont peut-être pertinents, mais il importe de se rappeler que l'éducation postsecondaire des Autochtones n'est plus ce qu'elle était. Au cours de la dernière génération, elle s'est transformée pour répondre aux besoins des communautés autochtones. Selon les intervenants interviewés, ces transformations ont modifié le contenu des cours et la perception des étudiants autochtones à l'endroit de leurs études. Elles ont également contribué à une augmentation importante des effectifs étudiants autochtones.

Ce rapport appuie l'objectif consistant à augmenter les taux d'inscription et de diplomation des Autochtones, et vise essentiellement à fournir des stratégies à cette fin. Il examine dans un premier temps les obstacles qui empêchent les Autochtones de poursuivre des études postsecondaires et, dans un deuxième, les stratégies de financement permettant de résoudre le problème de la pauvreté chez les étudiants autochtones. Pour terminer, nous analysons les différentes stratégies et initiatives qui feront de l'éducation postsecondaire une expérience plus adaptée, gérable et stimulante pour les Autochtones.

1. Bourke, Colin J., Jennifer K. Burden et Samantha Moore, 1996. *Factors Affecting Performance of Aboriginal and Torres Strait Islander Students at Australian Universities: A Case Study*. Bureau de l'éducation supérieure du DETYA — Department of Education, Training and Youth Affairs (ministère de l'éducation, de la formation et de la jeunesse du gouvernement australien).

LES DONNÉES SUR L'ÉDUCATION POSTSECONDAIRE CHEZ LES AUTOCHTONES

L'éducation des Autochtones au Canada, surtout au niveau postsecondaire, est dans un piètre état. Si le nombre d'Autochtones inscrits aux programmes postsecondaires au cours des vingt dernières années était supérieur à celui de toutes les générations précédentes réunies, et que beaucoup plus d'autochtones poursuivent des études collégiales et universitaires après l'école secondaire ou y reviennent à l'âge adulte, la population autochtone est toujours nettement sous-représentée parmi les effectifs étudiants des collèges, universités et autres établissements postsecondaires canadiens. Le nombre croissant de diplômés autochtones semble indiquer que le taux de scolarité s'améliore rapidement, mais cette croissance comporte des limites importantes.

La population autochtone au Canada

Au cours du recensement de 1996, 799 010 personnes au Canada — soit environ 3 % de la population du pays — ont déclaré qu'elles étaient des Indiens d'Amérique du Nord, des Métis ou des Inuits.² Les deux tiers environ de cette population étaient des Indiens d'Amérique du Nord, un quart, des Métis, et 5 %, des Inuits. La population autochtone avait en moyenne 10 ans de moins que la population générale, ce qui signifie que la population autochtone en âge de travailler augmentera de façon importante dans la prochaine décennie, comparativement à la population non autochtone. La population autochtone constitue le groupe dont le taux

de croissance est le plus élevé au Canada et son taux de natalité est environ 70 % supérieur à celui du reste de la population.³

Le recensement de 1996 a également révélé que chez les répondants âgés de 15 ans et plus qui ne fréquentaient pas l'école, 3 % des Indiens inscrits (c.-à-d. de plein droit) et 4 % des membres d'autres groupes d'identité autochtone avaient obtenu des diplômes universitaires, comparativement à 14 % chez tous les autres Canadiens.⁴ Le pourcentage d'Indiens inscrits ayant fait des études postsecondaires s'élevait à 37 %, alors qu'il était de 47 % chez tous les autres groupes d'identité autochtone, des taux sensiblement inférieurs à celui relevé chez tous les autres Canadiens, soit 51 %.

Les données sur l'éducation traduisent un écart important entre la scolarisation des Autochtones et des non-Autochtones. Le tableau 1 compare les données sur l'éducation tirées des recensements de 1986, 1991 et 1996.

Les taux d'inscription et de diplomation postsecondaires chez les Indiens inscrits et les autres Autochtones se sont accrus, ce qui reflète l'amélioration générale au sein de toutes les populations. Le taux de scolarité postsecondaire des Indiens inscrits dans la principale catégorie d'âge de la population active, soit 25 à 44 ans, s'est amélioré de 14 % au cours de la décennie, comparativement aux Indiens non inscrits, chez qui ce taux est de 10 %. Toutefois, le taux des non-Autochtones a également grimpé de 8 %. L'écart s'est rétréci, mais de peu.

2. Statistique Canada, Population selon le groupe autochtone, Recensement de 1996.

3. Statistique Canada, Le Quotidien, Le Recensement de 1996 : données sur les Autochtones.

4. Direction de la Recherche et de l'analyse, ministère des Affaires indiennes et du Nord canadien, 1996. *Études postsecondaires et situation à l'égard de l'activité des Autochtones*, Canada 1996, page i.

TABEAU 1 : PROPORTION DES CANADIENS AYANT SUIVI DES COURS POSTSECONDAIRES OU AYANT OBTENU UN DIPLÔME POSTSECONDAIRE

ANNÉE DU RECENSEMENT	ÂGE	INDIENS INSCRITS	AUTRES AUTOCHTONES	AUTRES CANADIENS
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 : Direction de la Recherche et de l'analyse, ministère des Affaires indiennes et du Nord canadien, 1996. *Études postsecondaires et situation à l'égard de l'activité des Autochtones, Canada 1996.*

LES TAUX DE SCOLARITÉ POSTSECONDAIRE CHEZ LES AUTOCHTONES D'AUSTRALIE

Environ 2,1 % des Australiens sont des Autochtones et des insulaires du détroit de Torres.⁵ Selon des statistiques du bureau de l'éducation supérieure du ministère de l'éducation, de la formation et de la jeunesse de ce pays, le nombre d'étudiants universitaires issus de ces groupes a doublé au cours des dernières années, et le taux d'inscription aux études supérieures augmente plus rapidement chez les étudiants autochtones que chez les autres étudiants australiens. Les étudiants autochtones et les étudiants insulaires du détroit de Torres ne comptent toutefois que pour 1 % de tous les effectifs postsecondaires.⁶

D'autres statistiques australiennes révèlent l'information suivante :

... Le taux de maintien des effectifs étudiants autochtones au sein des établissements correspond à 78 % du taux chez les étudiants non autochtones.⁷

D'autres études récentes ont relevé des taux de réussite inférieurs, ainsi que d'autres résultats encore plus lamentables.⁸

5. Australian Bureau of Statistics (Bureau australien de la statistique), 1999.

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

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

8. Walker, Roz, août 2000. *Indigenous Performance in Western Australia Universities: Reframing Retention and Success*, un document du DETYA.

LES TAUX DE SCOLARITÉ CHEZ LES AUTOCHTONES DE LA NOUVELLE-ZÉLANDE

En 2000, les Maoris composaient environ 15 % de la population totale et 20 % de celle des établissements d'enseignement de la Nouvelle-Zélande (niveaux primaire, secondaire et post-secondaire). Le nombre d'étudiants maoris fréquentant des établissements postsecondaires est comparativement peu élevé, bien que ce chiffre augmente. En 1990, les Maoris composaient 6 % de tous les étudiants inscrits dans les universités de Nouvelle-Zélande et, en 1997, ce chiffre avait grimpé à 9 %. Tout comme au Canada, le nombre d'étudiants adultes et de femmes était proportionnellement plus élevés dans les établissements postsecondaires. La majorité des étudiants autochtones au postsecondaire étaient âgés de plus de 25 ans, et un peu plus de 55 % d'entre eux étaient des femmes. Selon les statistiques, l'écart de scolarité entre les étudiants maoris et les autres étudiants est de plus en plus grand.⁹

LES TAUX DE SCOLARITÉ CHEZ LES AUTOCHTONES DES ÉTATS-UNIS

La population d'Autochtones américains est sous-représentée dans le milieu de l'enseignement post-secondaire. Les Autochtones américains constituent environ 1,5 % de la population américaine totale qui fréquente des établissements offrant des programmes de deux ans, mais seulement 0,5 % de celle des établissements offrant des programmes de quatre ans.¹⁰ Selon une récente étude sur les Autochtones américains fréquentant 32 universités et collèges américains, leur taux de diplomation n'était que de 25 %, et celui du maintien des effectifs après une première année était très peu élevé, à 45 %.¹¹

MÉTHODOLOGIE

Bien qu'il ne prétende en aucune façon présenter une étude exhaustive des enjeux liés à l'éducation postsecondaire, ce rapport fait appel à plusieurs méthodes de recherche.

Une recherche et une analyse documentaire importante ont été réalisées pour colliger l'information sur l'éducation post-secondaire des Autochtones au Canada, aux États-Unis, en Australie et en Nouvelle-Zélande. Des suggestions émises par les intervenants et des documents de recherche ont également enrichi cette démarche analytique. Les instances gouvernementales et les établissements d'enseignement ont fourni les

données de recherche moins accessibles. Enfin, des données statistiques pertinentes étoffent la documentation.

Des entrevues ont été réalisées auprès de 59 intervenants, y compris des gens de tous les paliers de l'enseignement postsecondaire, des sous-ministres adjoints aux conseillers responsables du soutien aux étudiants autochtones. La majorité des entrevues ont été réalisées au téléphone ou en personne. Des exemplaires imprimés du questionnaire ont été envoyés aux personnes qui ne pouvaient être interviewées au téléphone.

9. Smith, Graham Hingangaroa, 2000. « Maori Education: Revolution and Transformative Action », CJNE, vol. 24, n° 1, 2000.

10. U.S. Department of Education (ministère de l'éducation des États-Unis), Digest of Education Statistics 1999, tableau 209.

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

Nous avons visité des établissements dans tout l'Ouest canadien, choisis pour les raisons suivantes :

- Ils ont mis au point des stratégies et des initiatives exceptionnelles de recrutement et de maintien des effectifs auprès des étudiants autochtones.
- Les établissements offraient des programmes spécifiques destinés aux étudiants autochtones depuis un certain temps.
- Les établissements étaient contrôlés par des Autochtones et étaient parmi les premiers à l'être.
- Les personnes qui œuvraient dans ces établissements travaillaient depuis longtemps dans le cadre de programmes et dans des établissements conçus pour les étudiants autochtones de niveau postsecondaire.

De plus, de nombreux spécialistes interviewés étaient des diplômés de programmes conçus spécialement pour favoriser le maintien des effectifs étudiants au postsecondaire, et la plupart étaient d'ascendance autochtone.

Les organismes et établissements suivants ont été visités :

- la *First Nations University of Canada*;
- la *Federation of Saskatchewan Indians*;
- le *Indian Teacher Education Program* (University of Saskatchewan);
- le *Saskatchewan Indian Institute of Technologies*;
- le *Saskatchewan Urban Native Teacher Education Program, Dumont Technical Institute*;
- le *Gabriel Dumont Institute of Native Studies*;
- le *Teaching Development Centre* (University of Regina);
- l'University of Regina;
- l'University of Alberta;
- l'University of British Columbia.

Ce rapport tente de couvrir les thèmes et les points dominants relevés dans le cadre de l'analyse documentaire, des entrevues et des visites de site. Les statistiques spécifiques à un programme ou à un établissement, relevées dans la documentation ou au cours des entrevues, ont été intégrées en tant qu'éléments favorisant une compréhension générale des questions liées au sujet et n'ont pas servi à une analyse quantitative des programmes et pratiques, exercice situé en marge des objectifs de ce rapport.

Dans ce rapport, le terme « Autochtone » a été utilisé pour décrire, en général, les Premières nations, les Métis et les Inuits du Canada. Le terme « Autochtone » a également été utilisé pour désigner les populations autochtones de tous les pays qui ont fait l'objet d'une étude dans le cadre de ce rapport. Nous avons utilisé ces termes pour nous reporter spécifiquement à une population autochtone particulière, telle que les Autochtones de l'Alaska ou les Maoris. Certaines sections du rapport contiennent des citations d'intervenants, mais nous avons conservé l'anonymat de ces derniers.

LES DÉFIS MÉTHODOLOGIQUES

L'absence de données quantitatives fiables

Ce projet vise principalement à identifier les pratiques et enjeux liés à la hausse du maintien des effectifs autochtones et, surtout, à celle des inscriptions autochtones au niveau postsecondaire. Les données disponibles ne permettent cependant pas de quantifier ces éléments et il faut interpréter les données statistiques de ce rapport comme des indicateurs d'observations générales. La comparaison statistique entre les taux d'inscription aux programmes et ceux de diplomation ne fait pas partie du mandat de cette étude.

Des données quantitatives sur les taux de réussite sont disponibles pour nombre d'initiatives et de programmes jugés positifs en ce qui concerne l'amélioration des taux de scolarité postsecondaire. Ces données ont toutefois été prélevées à partir de ressources internes ou de diverses sources présentant différentes hypothèses et méthodologies.

L'absence de données statistiques sur l'ascendance autochtone par programme constitue une des lacunes méthodologiques de ce rapport. Beaucoup d'établissements disposent de moyens limités pour repérer les taux d'inscription et de maintien des effectifs. Les données disponibles dépendaient souvent des déclarations volontaires des étudiants, lesquelles pouvaient s'appuyer sur différentes définitions du concept d'identité autochtone. Par conséquent, les taux d'inscription et de diplomation sont souvent des estimations. Un intervenant d'un établissement collégial a dû revoir un à un chaque formulaire d'inscription pour repérer les étudiants autochtones. Malgré cette démarche, les données obtenues étaient toujours incomplètes.

Ils me poussent constamment à compiler différentes statistiques [sur les taux d'inscription et de maintien des effectifs], mais je n'ai pas les ressources pour le faire.

— Un conseiller autochtone

Le portrait statistique général de l'état de l'éducation des Autochtones au Canada a été constitué à partir du recensement, car il n'existe aucune autre démarche concertée pouvant aider au repérage des taux de scolarité des Autochtones au fil du temps. Toutefois, les données de recensement doivent être vues comme des indicateurs généraux plutôt que comme des faits précis. Les intervenants autochtones signalent que nombre des leurs éprouvent de la méfiance face au recensement. Ceux qui ne maîtrisent pas suffisamment le français ou l'anglais écrits ne répondent pas aux questionnaires de

recensement, alors que d'autres évitent délibérément de fournir de l'information au gouvernement. Les résultats peuvent donc comporter un biais en faveur des Autochtones qui ont fait des études officielles et qui évoluent moins en marge de la population canadienne. De plus, l'exclusion de certaines grandes réserves du dernier recensement soulève un bémol supplémentaire quant à la qualité des données statistiques sur les Autochtones.

Les limites méthodologiques de ce rapport

Cette étude comporte une limite méthodologique très importante : une grande part de l'information sur les stratégies visant à augmenter les taux d'inscription et de diplomation chez les Autochtones a été recueillie auprès des intervenants du milieu. Ceux-ci constituaient bien sûr une source d'information précieuse, mais ils affichaient aussi certains partis pris. Ils sont souvent incapables de critiquer les initiatives existantes ou peu enclins à le faire. Ils perçoivent aussi l'identification des lacunes et des échecs des stratégies dans un domaine qui, selon plusieurs, est pauvre en ressources comme une action improductive. De plus, les spécialistes de l'éducation autochtone postsecondaire au Canada forme une communauté restreinte, ce qui peut empêcher plusieurs personnes d'émettre des critiques.

Au cours des visites de site et des entrevues, les intervenants ont souvent souligné les lacunes en matière de financement gouvernemental et d'infrastructure éducative, mais peu ont affirmé qu'une pratique ou une initiative spécifique n'avait pas réussi à améliorer la participation autochtone. Il est possible que la totalité des pratiques et initiatives aient été fructueuses, mais les lacunes méthodologiques de ce rapport suggère qu'il faut entreprendre des études plus exhaustives et dotées d'un élément de suivi documenté plus important.

LES OBSTACLES À LA RÉUSSITE DES AUTOCHTONES AU POSTSECONDAIRE

Les défis que doivent relever les Autochtones en matière d'éducation postsecondaire ne leur sont pas exclusifs. Nombre d'obstacles entravant l'accès aux études postsecondaires et la réussite de celles-ci sont liés à la position précaire de la communauté autochtone dans la société canadienne. Une initiative ou un programme n'est efficace que s'il tient compte de tous ces obstacles. C'est l'un des principaux constats ressortant des entrevues et de l'analyse documentaire.

LES OBSTACLES HISTORIQUES

Avant la fin des années 60, les obstacles qui empêchaient les Autochtones d'accéder aux études postsecondaires étaient en grande partie insurmontables. Les politiques gouvernementales se servaient du système d'éducation pour assimiler les Autochtones à la société euro-pécanadienne dominante. Pour de nombreux étudiants autochtones, l'assimilation est une composante importante de l'éducation postsecondaire, ce qui a provoqué, dans de nombreuses communautés autochtones, un grand sentiment de méfiance et d'hostilité face à l'éducation.

Par le passé, les Autochtones ont réalisé des études supérieures à un prix élevé : un amendement à la *Loi sur les Indiens*, introduit en 1876, les forçait à renoncer à leur statut d'Indien inscrit, un processus appelé « l'émancipation ». Après la Seconde Guerre mondiale, la loi a été changée, mais l'éducation demeurait un puissant outil d'assimilation qui tendait à aliéner les Autochtones scolarisés de leur famille et de leur communauté.

Peu après 1911, le gouvernement fédéral a introduit un amendement à la *Loi sur les Indiens* obligeant tous les enfants de sept à quinze ans à fréquenter l'école. Des pensionnats — les « écoles résidentielles » — ont été mis sur pied dans toutes les régions du

Canada. Le nombre de pensionnats a atteint son maximum en 1931 (80 établissements). Le dernier de ceux-ci a fermé ses portes en 1986. À la fin des années 90, la majorité des Indiens inscrits fréquentaient des écoles primaires et secondaires gérées par le conseil de bande ou des écoles provinciales pour grand public.

Le système des écoles résidentielles a été l'un des exemples les plus marquants des politiques éducatives gouvernementales visant l'assimilation. De la formation religieuse et professionnelle aux règlements interdisant aux élèves autochtones l'usage de leur langue et l'exercice de leurs pratiques culturelles, les pensionnats ont déraciné la culture autochtone et supprimé son histoire. Ils ont donc suscité, dans de nombreuses communautés autochtones, une méfiance face aux établissements d'enseignement en général.

Le plus récent rapport sur les questions autochtones a été publié en 1996 par la Commission royale sur les peuples autochtones. Selon ce rapport, de nombreux problèmes relevés aujourd'hui dans les communautés autochtones — la violence, l'alcoolisme et la perte de fierté et de spiritualité — remontent au sentiment de déchirement vécus par les enfants autochtones lorsqu'ils ont été expédiés dans les écoles résidentielles. Le legs de ces établissements demeure, chez les Autochtones, un obstacle à la poursuite d'études postsecondaires.

LES OBSTACLES SOCIAUX

Pour beaucoup d'Autochtones, le manque de préparation scolaire constitue un obstacle important à la poursuite d'études postsecondaires. Des données du recensement canadien de 1996 démontrent que, cette même année, 53,6 % des autochtones de 15 ans et plus n'avaient pas terminé leurs études secondaires et que 8,6 % n'avaient qu'un diplôme secondaire en poche. En 1997–1998, le nombre d'Indiens inscrits fréquentant l'enseignement public (tous niveaux confondus) s'élevait à 110 000, soit 10 000 de plus qu'en 1991–1992. Le nombre total d'Autochtones possédant un diplôme d'études secondaires a toutefois légèrement décliné durant la même période.¹²

Les compétences des Autochtones au terme des études secondaires sont souvent limitées, les établissements scolaires des réserves et régions isolées n'offrant généralement pas la préparation scolaire nécessaire pour assurer la réussite des études postsecondaires. Hull, Phillips et Polyzoi ont constaté, dans les années 80, que la plupart des étudiants des réserves avaient, à 13 ans, au moins une année scolaire de retard sur le niveau normal pour les jeunes de leur âge. Les évaluations et études portant sur les écoles des réserves du Nord de l'Ontario et de la région des Prairies ont constamment relevé de faibles rendements scolaires.¹³ Une mauvaise préparation scolaire constitue un obstacle important pour les étudiants autochtones de niveau postsecondaire, et elle contribue à un haut taux de décrochage chez les Autochtones fréquentant les établissements universitaires et collégiaux.

Dans des entrevues réalisées auprès de diplômés universitaires autochtones dans le cadre d'un rapport réalisé en 1992 et portant sur un programme de transition de l'Université du Manitoba, les répondants ont indiqué que l'absence de modèles professionnels ayant fait des études universitaires et la piètre qualité des enseignements pré-universitaires sont les principaux facteurs dissuasifs empêchant les Autochtones de poursuivre des études universitaires. L'absence de modèles influençait la perception des répondants, les laissant croire que les études universitaires n'étaient pas à leur portée.

Un récent rapport commandé par le ministère des Affaires indiennes et du Nord canadien concluait également que les résultats relativement faibles des groupes autochtones au niveau postsecondaire reflétaient la faiblesse des fondements établis au primaire et au secondaire.¹⁴ Les intervenants ayant participé à l'étude appuyaient cette conclusion. L'un d'eux témoignait :

La qualité de l'enseignement secondaire sur les réserves ne les prépare pas à la vie au postsecondaire. Ils doivent suivre des cours de rattrapage lorsqu'ils arrivent à ce stade et certains deviennent frustrés et décrochent.

Beaucoup d'étudiants autochtones ne terminent pas leur secondaire (en Colombie-Britannique, seulement 38 % obtiennent leur diplôme secondaire, comparativement à 77 % pour les autres Canadiens). S'ils poursuivent leurs études postsecondaires, c'est à titre d'étudiants adultes. D'autres terminent leur secondaire, mais il leur manque certains cours essentiels comme les mathématiques et les sciences, ou des techniques d'étude, de

12. Un aperçu des données des programmes des AINC, DGI / DGIC, juin 2000.

13. Hull, J., R. Phillips et E. Polyzoi, 1995. « Indian Control and Delivery of Special Education Services to Students in Band-operated Schools in Manitoba », in *Alberta Journal of Educational Research*, XLI: 1 (mars 1995).

14. Hull, J., 2000. *Études postsecondaires et situation à l'égard de l'activité des Autochtones*, Canada 1996. Prologica Research Inc.

gestion de temps et des connaissances informatiques. Une des personnes que nous avons interviewées a révélé que son établissement avait resserré les normes d'admissibilité et qu'on s'attendait, par conséquent, à une diminution des inscriptions de candidats autochtones.

Les étudiants autochtones sont souvent conscients des lacunes de l'éducation qu'ils ont reçue. Une des personnes interviewées commentait :

Souvent, les étudiants autochtones proviennent de quartiers de la ville où le système d'éducation n'est pas aussi bon que dans d'autres quartiers, et beaucoup d'étudiants autochtones apprennent en n'ayant pas confiance en eux. Ils n'ont pas bénéficié d'un système de soutien appuyant l'idée qu'ils sont capables. Lorsqu'on est incertain de son succès à l'université et qu'on doit emprunter une forte somme pour étudier, ces deux facteurs combinés forment un facteur dissuasif de taille. Pourquoi contracter une telle dette si on n'est pas sûr de réussir?

Un des intervenants interviewés a suggéré de remettre une récompense ou un incitatif financier une fois le secondaire terminé.

Selon les chercheurs Verna Kirkness et Ray Barnhardt, la discrimination, obstacle dissuasif important aux études supérieures, constitue le plus grand problème des étudiants universitaires autochtones. L'université représente souvent pour les Autochtones un milieu impersonnel et hostile, qui ne reconnaît pas leur culture, leurs traditions et leurs valeurs. Kirkness et Barnhardt signalent qu'on s'attend à ce que les Autochtones doivent renoncer à leur culture et adopter les composantes d'une nouvelle réalité.

Les étudiants qui entrent à l'université doivent s'adapter à son fonctionnement s'ils veulent récolter les bénéfices des connaissances et des compétences qu'elle offre (de meilleurs emplois et une meilleure rémunération). Au yeux de la société, ce sont des avantages convoités et d'une grande valeur. Selon cette perspective, lorsqu'un groupe particulier d'étudiants, comme ceux possédant des origines autochtones, ne s'adaptent pas rapidement aux normes et aux attentes traditionnelles et institutionnelles, et n'atteignent pas des niveaux de « réussite » comparables à ceux des autres étudiants, la réaction habituelle consiste à cibler les étudiants anormaux et à intensifier les efforts de socialisation pour les intégrer au milieu institutionnel.¹⁵

Le recensement de 1996 indique un taux de chômage élevé chez les Autochtones. Dans tous les groupes d'âge, le taux des Indiens inscrits était de 26 % en 1996, comparativement à 19 % chez les autres groupes d'identité autochtone, et à 9 % chez les autres Canadiens. Le taux de chômage chez les Indiens inscrits dans le groupe des 15 à 24 ans était particulièrement élevé, soit 41 %.¹⁶ Ce taux est supérieur à 50 % dans de nombreuses communautés autochtones et il peut même y atteindre 75 %. Dans certaines réserves, les prestations d'aide sociale et les emplois saisonniers constituent souvent les principales sources de revenus, et la majorité des familles autochtones n'ont pas un revenu d'emploi suffisant pour offrir à leurs enfants des études postsecondaires. La plupart des étudiants autochtones doivent se tourner vers d'autres ressources pour poursuivre des études collégiales ou universitaires.

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

16. Hull, Jeremy, octobre 2000. *Études postsecondaires et situation à l'égard de l'activité des Autochtones*, Canada 1966, un document des AINC.

LE MANQUE DE SENSIBILITÉ CULTURELLE EN AUSTRALIE

Dans une recherche effectuée en Australie, 43 % des étudiants autochtones australiens et insulaires du détroit de Torres ont signalé, chez certains membres du personnel, un manque de sensibilité face aux questions culturelles. Les commentaires suivants, émis par des étudiants, mettent en évidence le manque de sensibilité culturelle de certains membres du personnel, notamment ceux qui donnent des cours pour grand public.¹⁷

La majorité du personnel ne connaît pas la culture et l'histoire autochtones.

Certains membres du personnel ont des préjugés déguisés. Ils émettent des commentaires en ma présence en ne sachant pas que je suis d'origine autochtone.

Dans le cadre de la même recherche, environ 43 % des étudiants ont révélé que le sentiment d'isolement et de marginalité culturelle constitue un facteur important pouvant les mener à envisager d'abandonner leurs études.

LES OBSTACLES GÉOGRAPHIQUES ET DÉMOGRAPHIQUES

Souvent, ce ne sont ni les frais de scolarité ni le coût des livres qui font obstacle. Ce sont les frais de garderie, de déplacement, de logement et de nourriture, et les dépenses familiales.

Achetez une simple passe d'autobus. Ajoutez ensuite les frais de garderie supplémentaires non couverts par les subventions provinciales. Puis les coûts des manuels, qui ont augmenté de façon faramineuse, et vous obtiendrez des étudiants qui ont tendance à quémander, à emprunter ou à photocopier les textes.

L'étudiant autochtone est encore en mode de survie. Il ne peut consacrer toutes ses énergies à l'apprentissage.

— *Tirés d'entretiens avec des intervenants*

Selon les études consultées, la pauvreté et l'absence de soutien financier sont les principaux obstacles empêchant les Autochtones d'accéder aux études postsecondaires. Il y a toutefois peu d'information sur les problèmes financiers spécifiques liés aux services de garde d'enfants, au logement

et au déménagement. L'aide financière (les prêts, les subventions et les bourses) est calculée en fonction des coûts de logement et des personnes à charge, mais les montants sont fréquemment sous-estimés et ne tiennent pas compte de certains frais spécifiques que les Autochtones doivent assumer.

Pour poursuivre leurs études universitaires et collégiales, les étudiants autochtones doivent quitter des réseaux leur procurant aide financière et soutien de vie. La plupart des programmes postsecondaires qui s'adressent spécifiquement aux étudiants autochtones, autres que ceux dispensés à même les communautés, sont offerts en milieu urbain, où le coût de la vie est plus élevé. Les stratégies pour améliorer les taux d'inscription et de diplomation des Autochtones au niveau postsecondaire doivent donc inclure les dépenses et les fardeaux financiers supplémentaires imposés aux Autochtones qui s'installent dans des communautés urbaines, où le coût de la vie est plus élevé et où ils sont loin du soutien de la famille et des amis.

17. Roz Walker, août 2000. *Indigenous Performance in Western Australia Universities: Reframing Retention and Success*, un document du DETYA.

ÂGE DES ÉTUDIANTS AUTOCHTONES EN AUSTRALIE

Selon une analyse, 75 % des étudiants autochtones d'Australie occidentale étaient âgés de 25 ans ou plus. En comparaison, la plupart des étudiants en général sont âgés de 25 ans ou moins. Comme au Canada, beaucoup d'étudiants adultes n'avaient pas terminé leurs études secondaires.

Beaucoup de nos étudiants sont des chefs de famille monoparentale. Ils n'ont pas les ressources financières pour poursuivre des études et prendre soin de leur famille en même temps.

De nombreux étudiants autochtones ont des responsabilités familiales et ont besoin d'un soutien financier supplémentaire pour les aider à vivre pendant la période où ils poursuivent des études collégiales.

— *Tirés d'entrevues auprès d'intervenants*

Selon les statistiques consultées et nos entrevues, les responsabilités familiales empêchent souvent les Autochtones de mener à terme leur projet d'études. En 1997–1998, les deux tiers (66 %) des étudiants autochtones de plein droit inscrits au post-secondaire étaient des femmes.¹⁸ À l'échelle internationale, les femmes autochtones constituent la majorité des effectifs étudiants autochtones. Les intervenants de certains programmes indiquent qu'elles constituent 80 % des effectifs étudiants autochtones, et le nombre d'étudiantes ayant des personnes à charge a tendance à être plus élevé chez les Autochtones que chez les non-Autochtones. Une étude réalisée en 1999 en Colombie-Britannique auprès d'anciens étudiants d'établissements collégiaux et d'autres instituts démontrait que les étudiants autochtones ayant un conjoint et des enfants étaient plus nombreux et plus âgés que la population en général.¹⁹ Les communautés autochtones

tendent à partager les responsabilités familiales de façon collective, et cela peut mener à une interruption des études postsecondaires.

Les étudiants autochtones sont en moyenne plus âgés que leurs homologues non autochtones. Cette situation influe sur le type de ressources dont ils ont besoin et leur façon d'étudier. Les étudiants adultes sont normalement mieux préparés à la vie quotidienne que ceux nouvellement diplômés du secondaire, mais ils manquent parfois de connaissances scolaires de base. Le programme de formation d'enseignants dans le Nord de l'université de Brandon, le *Brandon University Northern Teacher Education Program* (BUNTEP) comporte une forte proportion d'étudiants adultes et offre un cours de connaissances scolaires de base de 12 semaines.

LES OBSTACLES CULTURELS

Trop souvent, le système d'éducation post-secondaire ne reconnaît et ne respecte pas la culture, les traditions et les valeurs des Autochtones. Selon Barnhardt, leurs réalités respectives sont trop éloignées :

Les étudiants doivent acquérir et accepter une nouvelle façon de voir le monde. Non seulement cette approche remplace-t-elle leur perception du monde extérieur, mais elle la dévalorise également. Pour beaucoup d'entre eux, le sacrifice est trop grand. Ils décrochent et retournent dans leur communauté, traînant

18. Un aperçu des données des programmes des AINC, DGI / DGIC, juin 2000.

19. BC Ministry of Advanced Education, Training and Technology, 1999 (ministère de l'éducation supérieure, de la formation et de la technologie de la Colombie-Britannique). *1999 BC College and Institute Aboriginal Former Student Outcomes*.

*avec eux une réputation de lâcheurs. Ceux qui survivent pendant quatre ans ou plus dans le milieu universitaire se sentent souvent coincés entre deux mondes. Comme ni l'un ni l'autre ne répond à leurs nouveaux goûts et aspirations, ils s'acharnent alors à réconcilier ces deux visions opposées.*²⁰

Les universités ont habituellement des pratiques de longue date qui sont perçues comme véhiculant les valeurs et normes culturelles de la société dominante, non autochtone. Comme le rapporte la Commission royale sur les peuples autochtones :

*Il y a notamment la question des programmes de formation et d'éducation eux-mêmes. Beaucoup d'entre eux ne font pas la moindre place aux perspectives, valeurs et questions autochtones. En fait, ils tiennent peu compte du milieu de travail dans lequel les étudiants mettront en pratique leurs connaissances et leurs compétences professionnelles. Les autochtones n'ont pas l'occasion d'affirmer leur identité dans la culture officielle de l'établissement. Cet environnement reproduit parfois les éléments négatifs les ayant déjà incités à abandonner leurs études. Ce type d'établissement n'offre pas toujours de système de soutien aux autochtones : réseaux de camarades; activités familiales; conseils financiers, personnels et scolaires; service de garde d'enfants. Le peu d'empressement à offrir des programmes de soutien adaptés aux autochtones les empêche souvent de compléter leurs études avec succès. L'absence de contrôle par les autochtones sur leur éducation, déjà fort évidente dans celles des enfants et des jeunes, ressort également dans celle des adultes.*²¹

La question de la culture du système postsecondaire revenait souvent dans la documentation analysée et les entrevues réalisées pour ce projet. Les établissements universitaires et collégiaux se préoccupent peu des effets de celle-ci sur les étudiants. La quasi-totalité du corps enseignant est d'ailleurs issue de groupes culturels et socioéconomiques différents de ceux des étudiants autochtones. La plupart des enseignants connaissent très peu la culture, les traditions et les valeurs de base autochtones. Ils ne reconnaissent pas la diversité de ces peuples et comprennent mal la diversité des besoins des étudiants autochtones. De la même façon, ils sont peu sensibles à leur approche cognitive et à leur style d'apprentissage différents. Eber Hampton affirme que les étudiants autochtones perçoivent « l'éducation occidentale [comme une forme] d'hostilité qui se manifeste dans sa structure, ses programmes d'études, son histoire et le personnel de ses établissements ». ²² Comme l'a souligné l'un des répondants :

On permet aux non-Autochtones de ne pas connaître la culture des peuples autochtones. Inconsciemment, nous avons donc des comportements racistes.

Le pourcentage de personnel autochtone au postsecondaire ne reflète pas la composition de l'ensemble de la population. Pour créer un environnement plus accueillant et favorisant la participation, les établissements postsecondaires doivent intégrer plus d'Autochtones dans leur personnel et leur corps professoral.

20. Barnhardt, Ray, 2001. « Domestication of the Ivory Tower: Institutional Adaptation to Cultural Distance ». Article inédit.

21. Commission royale sur les peuples autochtones, vol. 3, chap. 5.

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

Il est important d'assurer une représentation autochtone au sein du personnel de soutien et du corps professoral pour les raisons suivantes :

- Pour intégrer les connaissances autochtones dans les programmes d'études
- Pour offrir des modèles professionnels et des mentors
- Pour offrir des ressources-conseils aux étudiants
- Pour assurer une équité générale.

Les enseignants autochtones de tous les niveaux pratiquent des stratégies d'enseignement et de soutien ayant démontré leur capacité d'attirer et de fidéliser les étudiants autochtones. Ils sont capables de susciter une participation et une interaction accrues grâce aux liens tissés par l'expérience et l'histoire communes. Leurs méthodes d'enseignement répondent également au vécu autochtone.

LES OBSTACLES INDIVIDUELS ET PERSONNELS

L'analyse documentaire et les entrevues auprès des intervenants en font clairement ressortir les principaux thèmes : une faible estime de soi et le manque de motivation. Ces éléments se sont manifestés sous forme de sentiments d'impuissance, d'apathie, de colère et de frustration, et de problèmes de santé mentale et physique. À leur tour, ces états peuvent mener à l'alcoolisme et à la toxicomanie, à des larcins, à la violence physique et sexuelle et, pour certains, à l'emprisonnement, suivi d'un autre cycle de désespoir. C'est là le lot de beaucoup d'étudiants autochtones. Il se peut aussi que leur communauté ne possède pas les appuis familiaux et institutionnels leur permettant de développer un esprit sain dans un corps sain.

Donald Unruh émet les commentaires suivants concernant les programmes autochtones de l'Université du Manitoba :

La problématique la plus importante et qui, malgré nos meilleurs efforts, entraîne les plus grandes difficultés est celle du soutien personnel et familial. Plus d'étudiants abandonnent leurs études pour des « raisons personnelles » que pour toutes les autres raisons réunies. (En fait, l'échec scolaire est la dernière raison invoquée en cas d'abandon.)... Le stress familial, la discrimination, la solitude et un environnement étranger constituent des difficultés qui, conjuguées, découragent les étudiants.²³

23. Unruh, Donald, 1989. « Equality of Access and Equality of Condition Programming for Success », article inédit.

Les personnes interviewées ont aussi exprimé des préoccupations semblables :

Pour les étudiants de régions rurales, le déplacement. Plus ils proviennent de loin, plus leur communauté est isolée et plus grande est leur détresse.

La solitude, puisqu'ils sont loin de leur communauté. Aucun soutien de la famille ni de la collectivité.

Beaucoup de ces préoccupations sont accentuées dans le milieu concurrentiel caractéristique de l'établissement universitaire ou collégial. Les diplômés autochtones des programmes de santé de l'Université du Manitoba ont dit avoir ressenti des états de stress importants durant leur séjour et des sentiments négatifs face à leur projet d'études, provoqués en grande partie par le sentiment d'isolement, l'impression de ne pas être à la hauteur et la discrimination. La plupart des répondants ont affirmé avoir souffert de stress, d'attaques de panique, de maux de tête et d'anxiété.²⁴

LES QUESTIONS PERSONNELLES ET FAMILIALES EN AUSTRALIE

Une étude réalisée en Australie occidentale a révélé que les facteurs clés entravant la réussite des Autochtones au niveau postsecondaire étaient semblables à ceux relevés au Canada : des questions familiales et personnelles (82 %) et une crainte chez les étudiants de ne pas réussir leurs cours (75 %)²⁵ constituaient les deux principaux facteurs identifiés par plus de 75 % des répondants. Dans trois des établissements ayant participé à l'étude, 80 % de tous les abandons et renvois étaient liés à des « questions personnelles ou familiales ».

24. Wiebe, Joann, Judy Sinclair, Sheila Nychuk et M.C.C. Stephens, 1994. « Assessing Aboriginal Graduates Perceptions for Academic Success in Health Faculties », *Arctic Medical Research*, vol. 53: sup. 2, pp. 152–156.

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

LE FINANCEMENT DE L'ÉDUCATION POSTSECONDAIRE POUR LES ÉTUDIANTS AUTOCHTONES

L'éducation universitaire est-elle gratuite pour tous les étudiants autochtones? Ce mythe très répandu est tout à fait faux. Pour 100 Autochtones qui veulent poursuivre des études, seulement 50 reçoivent une aide financière.

De plus, le ministère des Affaires indiennes et du Nord canadien n'accorde d'aide financière qu'aux Autochtones et aux Inuits inscrits qui sont admissibles. Cette aide sert à couvrir les frais de scolarité et les dépenses de déplacements et comprend une allocation de subsistance. Dans la plupart des universités, cette allocation couvre à peine les frais de subsistance.

— Randy Herrmann, directeur des programmes d'accessibilité, Université du Manitoba²⁶

LE FINANCEMENT GOUVERNEMENTAL

Les Indiens inscrits ont droit à une aide limitée consacrée à l'éducation postsecondaire des Autochtones au Canada par le biais du Programme d'enseignement postsecondaire du ministère des Affaires indiennes et du Nord canadien. Ce programme inclut le Programme d'aide aux étudiants de niveau postsecondaire, le Programme préparatoire à l'entrée au collège et à l'université et le Programme d'aide aux étudiants indiens. Ces programmes couvrent toutes les formations postsecondaires, y compris les programmes de diplomation et de certification des collèges communautaires, les programmes de premier cycle et les programmes de diplomation professionnelle.

Les programmes de soutien aux étudiants et les programmes préparatoires à l'entrée au collège et à l'université prévoient une aide aux Autochtones et aux Inuits admissibles

afin de les aider à payer les frais de scolarité, de déplacement et de subsistance ainsi que les livres. Le Programme d'aide aux étudiants indiens offre une aide financière, par le biais des établissements postsecondaires, dans le cadre de la prestation de programmes spéciaux pour Autochtones. Près de 100 % du financement combiné offert par les programmes est dispensé directement par les Premières Nations ou par leurs organisations administratives.²⁷ Les conseils de bande définissent leurs propres politiques et critères de sélection.

Les lignes directrices du Programme de soutien aux étudiants, émises en 1988, ont limité le financement, et des restrictions ont été introduites concernant l'admissibilité. L'aide financière pour les frais de garderie et de logement a également été retirée.

26. Herrmann, Randy, 2001. « The Funding Myth », University Affairs, novembre 2001. Ottawa : Association des universités et collèges du Canada, 11.

27. Site Web du ministère des Affaires indiennes, mars 2002. http://www.ainc-inac.gc.ca/ps/edu/ense_e.html.

Le Programme de soutien aux étudiants n'est pas accessible à tous les Indiens inscrits, et aucun Indien non inscrit n'est admissible. Beaucoup d'Autochtones se tournent donc vers les prêts canadiens aux étudiants et les programmes provinciaux de prêts et bourses connexes. Selon ces programmes, les étudiants célibataires sans personnes à charge peuvent recevoir une aide maximale de 275 \$ par semaine d'étude, et la plus grande partie de ce financement est accordé sous forme de prêts. Les étudiants avec personnes à charge (et, en Ontario, les étudiants mariés) ont droit à un montant supérieur, soit de 315 \$ à 500 \$ par semaine. Le financement supplémentaire auquel ils ont droit leur est surtout accordé sous forme de bourse ou de prêt admissible à une annulation de dette. Les étudiants autochtones qui ont reçu des bourses de leur conseil de bande dans le cadre du Programme de soutien aux étudiants ne sont habituellement pas admissibles aux prêts étudiants.

Les prêts étudiants, souvent insuffisants, ne favorisent pas la fidélisation ni la réussite des étudiants autochtones. Ceux-ci doivent déboursier davantage pour leurs déplacements et leur subsistance. Selon certains intervenants, la dette d'études est plus élevée pour cette population.

Pour les familles blanches, les prêts étudiants sont un supplément. Pour les Autochtones, ils constituent leur revenu total. Les prêts sont conçus pour des étudiants blancs, âgés de 18 ans, qui n'ont pas à se déplacer ni à faire vivre une famille.

De plus en plus d'étudiants des Premières Nations demandent un prêt étudiant et s'embarquent dans une galère. Ils ne sont pas capables de le rembourser et ne peuvent suivre à nouveau une autre formation.

— Tirés d'entrevues auprès d'intervenants

L'AIDE FINANCIÈRE ALLOUÉE AUX AUTOCHTONES POUR L'ÉDUCATION POSTSECONDAIRE AUX ÉTATS-UNIS

Les Autochtones américains et ceux de l'Alaska sont admissibles à une aide financière spéciale dispensée par le *Bureau of Indian Affairs* (bureau des affaires indiennes), qui a offert plus de 30 millions de dollars en 1994 à 15 000 étudiants autochtones américains, par le biais de bourses dont la moyenne se chiffre à 2 412 \$. Des fonds sont également disponibles pour les Autochtones américains et les Autochtones de l'Alaska par le biais des *Special Higher Education Grant Programs* (programmes spéciaux de bourses pour les études supérieures). Les étudiants des domaines des affaires, de l'éducation, de l'ingénierie, du droit, des ressources naturelles et de la santé ont la priorité. Une aide financière est également offerte aux étudiants autochtones américains par le biais de programmes d'État, d'établissements, de fondations privées et d'organismes tribaux. Les Autochtones américains sont aussi admissibles aux bourses Pell et au *Native American Vocational Technical Education Program* (programme d'enseignement professionnel et technique pour les Autochtones américains). De plus, certains États se sont dotés d'initiatives indépendantes, telles que la *Michigan Indian Tuition Waiver* (exemption de frais de scolarité pour les Autochtones du Michigan), une disposition selon laquelle le Michigan dispense les Autochtones résidant sur son territoire de l'obligation de payer les frais de scolarité. Ce programme, en vigueur entre 1976 et 1996, a desservi 15 000 Autochtones américains, et 70 % ont obtenu un certificat, un diplôme ou un grade universitaire.

AUSTRALIE : ABSTUDY

La *Australian Aboriginal Student Allowance* (allocation pour les étudiants autochtones australiens) a été créée en 1968 pour améliorer les possibilités d'emploi chez les étudiants autochtones. Des bourses du programme ABSTUDY étaient offertes aux étudiants autochtones australiens à temps plein ou à temps partiel qui poursuivaient des études universitaires ou collégiales ou qui étudiaient dans des établissements accrédités. Les étudiants à temps plein recevaient des allocations pour les frais de scolarité, les manuels et le matériel, les déplacements, la subsistance et les personnes à charge. Les étudiants à temps partiel recevaient des allocations moins élevées. En décembre 1998, des compressions budgétaires gouvernementales ont limité l'octroi d'allocations ABSTUDY aux étudiants les plus nécessiteux.

ABSTUDY a entraîné une augmentation importante de la participation des Autochtones australiens aux programmes d'enseignement supérieur depuis 1968. Nombre de programmes spéciaux ont été mis sur pied, surtout dans les domaines de l'éducation, du droit et de la santé, et d'autres programmes ont été modifiés pour répondre aux besoins des Autochtones australiens. Selon le gouvernement et l'opinion d'évaluateurs indépendants, ce programme a bel et bien incité les Autochtones australiens à poursuivre des études postsecondaires.

Le gouvernement du Canada accorde des bourses d'études aux étudiants atteints d'un handicap permanent, aux étudiants à temps partiel ayant des besoins importants, aux femmes inscrites à certains programmes de doctorat et aux bénéficiaires de prêts d'études avec personnes à charge. Développement des ressources humaines Canada a aussi fourni un financement pour les Autochtones par le biais d'indemnités de formation.

Les Indiens inscrits sont théoriquement admissibles au financement dispensé par les conseils de bande pour la poursuite d'études supérieures, mais beaucoup ne reçoivent pas cette aide. En raison des ressources limitées dont dispose le *Programme de soutien aux étudiants*, les fonds dispensés par les conseils de bande ne sont pas suffisants pour répondre à la demande. L'Assemblée des Premières

Nations estime qu'environ 8 475 demandeurs autochtones n'ont pas reçu d'aide financière pour leurs études postsecondaires en 2000–2001.²⁸

Le nombre d'étudiants ayant reçu une aide dans le cadre du programme pour études postsecondaires est passé d'environ 3 600 en 1977–1978 à environ 27 500 en 1999–2000. L'aide financière n'a pas augmenté depuis 1994, année où 20 millions de dollars ont été ajoutés. À partir de 2000–2001, les budgets régionaux de base du programme s'élevaient au total à 293 millions de dollars. Une comparaison effectuée par l'Assemblée des Premières Nations a révélé que les étudiants autochtones reçoivent une aide financière qui ne couvre que 48 % des coûts moyens estimés par étudiant à l'échelle provinciale, pour chaque année scolaire.

28. Site Web de l'Assemblée des Premières Nations, mars 2002, <http://www.afn.ca>.

Le Programme de soutien aux étudiants comporte d'autres lacunes : il accorde une aide pour des programmes d'un an, des formations dans les métiers, des études informatiques et des cours de mise à jour, mais il impose des restrictions quant au choix de l'établissement et à l'âge de l'étudiant.

Le Programme de soutien aux étudiants exclut les Indiens non inscrits et les Métis, sauf dans les Territoires du Nord-Ouest et, dans une certaine mesure, au Yukon. Les Territoires du Nord-Ouest accordent une aide financière pour les études universitaires à tous les résidents, y compris les Autochtones, les Métis et les Inuits, mais le Yukon offre un soutien financier plus modeste.

Au cours de notre recherche, la question de l'absence de soutien financier à la population métisse est revenue à maintes reprises. La *Manitoba Métis Federation* offre aux étudiants métis la bourse Louis-Riel, mais beaucoup de gens sont d'avis que les Métis sont mal servis par le système fédéral parce qu'ils ne sont pas admissibles à l'aide financière dispensée par les conseils de bande. En 1997, la Commission royale sur les peuples autochtones a émis la recommandation suivante :

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 post-secondaires, selon les modalités suivantes : l'aide financière sera assurée au premier chef par les gouvernements fédéral et provinciaux, avec des contributions supplémentaires provenant de sociétés privées et de donateurs individuels.²⁹

Les « Indiens du projet de loi C-31 » — un nom souvent donné aux personnes qui ont obtenu le statut d'Indien par le biais des amendements à la *Loi sur les Indiens* introduits en 1985 — éprouvent également des difficultés à obtenir l'aide financière accordée par le Programme d'aide aux étudiants. Peu d'entre eux entretiennent des liens étroits avec les conseils de bande et sont donc rarement sélectionnés, bien que théoriquement admissibles aux aides financières dispensées par ces conseils. Ceux qui sont choisis ont souvent des liens précaires avec leurs bienfaiteurs. Certains conseils de bande exigent que les étudiants s'inscrivent à un nombre donné de cours par semestre ou d'heures par semaine; d'autres conseils ne garantissent pas la prestation d'aide financière pendant toute la durée du programme, ce qui, pour l'étudiant, ajoute au sentiment d'incertitude. Les étudiants qui échouent ou qui s'absentent pendant un temps peuvent perdre leur aide financière. Certains conseils de bande ont promis des fonds à des étudiants, pour ensuite retirer leur aide.

Il arrive aussi que la remise de l'aide soit retardée. Les étudiants vivent ainsi fréquemment des problèmes parce que leur conseil leur remet les fonds avec un certain retard, ce qui ajoute au stress en début de programme, alors qu'ils sont déjà stressés par le fait d'arriver dans un nouvel établissement. Comme en témoigne un intervenant lors d'une entrevue :

Pour les Autochtones qui ont peu de contact avec leur conseil de bande, il faut offrir une autre option que l'aide financière dispensée par les conseils. Cette question est importante puisque la majorité des Autochtones

29. Commission royale sur les peuples autochtones, 3.5.22.

qui fréquentent l'université proviennent des villes. L'aide financière accordée par les conseils de bande est extrêmement nébuleuse et discrétionnaire.

Les personnes interviewées affirment que la prestation d'aide financière par les conseils de bande est à la merci du népotisme, du favoritisme et de pratiques injustes. L'aide financière est souvent versée aux étudiants en fonction des relations entretenues avec les membres du conseil de bande, et certains étudiants ont l'impression d'être en concurrence pour obtenir de l'argent. Le ministère des Affaires indiennes et du Nord canadien est d'avis que ces questions peuvent être résolues à l'échelle locale et que des lignes directrices peuvent être établies en fonction des réalités régionales. L'Assemblée des Premières Nations recommande aux Premières Nations de développer des critères de rendement régionaux pour évaluer les étudiants qui demandent une aide financière aux conseils de bande, et d'effectuer un suivi documenté à l'échelle pancanadienne.

La mise en place d'une aide financière permettant aux étudiants autochtones de terminer leurs programmes d'études, malgré une interruption des fonds dispensés par les conseils de bande, s'avérerait positive pour cette population. Selon une suggestion de l'une des personnes interviewées, le gouvernement fédéral pourrait rétablir les primes d'obtention de diplôme, lesquelles pouvaient atteindre le montant de 3 500 \$ par étudiant diplômé.

LES SOURCES DE FINANCEMENT PRIVÉES

Traditionnellement, le gouvernement a assumé la plus grande part de l'aide financière octroyée à l'éducation autochtone et dispensée à l'extérieur des communautés des Premières Nations. On déploie cependant sans cesse plus d'efforts pour développer des liens et des partenariats avec le secteur privé. Mentionnons parmi les démarches en cours un appel aux dons privés au profit des établissements autochtones, la création de bourses d'études et l'élaboration de liens avec les industries et les employeurs pour améliorer la formation et les possibilités d'emploi chez les diplômés.

Le programme *2001 Scholarships, Bursaries and Awards for Aboriginal Students* du ministère des Affaires indiennes et du Nord canadien a établi une liste de plus de 400 bourses et prix s'élevant à plus de deux millions de dollars et offerts chaque année à des étudiants autochtones. Des bourses d'études sont également disponibles auprès de divers groupes, y compris des organisations autochtones, des établissements universitaires et collégiaux, des entreprises et des fondations. Des renseignements à ce sujet sont disponibles dans des manuels, dans Internet et auprès d'établissements d'enseignement. De nombreuses bourses d'études pour étudiants autochtones proviennent de la Fondation pour l'avancement des jeunes autochtones.

STRATÉGIES EN VUE DES ÉTUDES POSTSECONDAIRES DES AUTOCHTONES

Du point de vue des établissements, on a traditionnellement défini le problème en termes de piètre rendement scolaire, de taux élevé de diminution des effectifs et de faible taux de maintien des effectifs, d'une mauvaise persistance, etc., le fardeau de l'adaptation incombant ainsi à l'étudiant. Du point de vue de l'étudiant autochtone, le problème se pose davantage en termes humains : on met l'accent sur la nécessité d'un système d'études postsecondaires qui respecte les étudiants, qui soit compatible avec leur vision du monde, qui leur offre des relations d'égal à égal avec autrui, et qui les aide à assumer des responsabilités dans leur vie.³⁰

— Verna Kirkness et Ray Barnhardt [traduction]

Ces 40 dernières années, la reconnaissance des besoins spécifiques des étudiants autochtones a entraîné une transformation de l'éducation postsecondaire dispensée à cette population. De nouveaux programmes ont vu le jour, visant à responsabiliser les étudiants et tenant compte de leur culture. Les responsables de ces programmes ont aussi tenté de prendre en compte les désavantages économiques fondamentaux et d'établir des consultations et des collaborations avec les Autochtones. Il n'y a pas de remède miracle : une seule et même stratégie ne peut permettre aux étudiants de surmonter tous les obstacles. Il faut cependant reconnaître que ces initiatives ont permis l'augmentation graduelle des taux d'inscription et de diplomation des étudiants autochtones.

STRATÉGIES GOUVERNEMENTALES

Les taux relativement faibles d'inscription et de diplomation des étudiants autochtones dans les programmes postsecondaires ont conduit à la mise au point d'un certain nombre de stratégies gouvernementales visant à améliorer la participation et le maintien de cette clientèle dans les programmes. De la même façon, ils ont mené à l'élaboration de stratégies provinciales et fédérale orientant le développement d'initiatives en vue d'améliorer les niveaux de scolarisation des Autochtones.

Parmi ces initiatives, citons le *Post-Secondary Sector Aboriginal Education and Training Action Plan* (plan d'action pour l'éducation et la formation des Autochtones dans le secteur postsecondaire) en développement au *Department of Post-Secondary Education and Skill Training* (ministère de l'éducation postsecondaire et de la formation professionnelle) de la Saskatchewan.³¹ Ce plan d'action énonce des objectifs à court terme (5 ans) et à long terme (20 ans) pour l'éducation des Autochtones

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

31. Department of Post-Secondary Education and Skills Training, 2002. Ébauche de *The Post-Secondary Sector Aboriginal Education and Training Action Plan*.

dans la province, et propose divers moyens de les réaliser. On y établit notamment des objectifs spécifiques en matière d'alphabétisation, d'aptitudes aux études, d'aptitudes à la vie quotidienne, et de taux d'inscription et de diplomation. L'Alberta s'est également attaquée au problème en se dotant de *Strengthening Relationships — The Government of Alberta's Aboriginal Policy Framework*, un cadre stratégique qui a donné naissance à de nombreuses initiatives ciblant les étudiants postsecondaires autochtones.

PROGRAMMES D'ACCESSIBILITÉ

En toute franchise, il n'existe rien, à mon avis, qui s'approche des programmes d'accessibilité en place dans l'ensemble du Canada. Aucune autre instance ne coordonne le financement et le soutien, ni ne répond aux besoins des étudiants aussi bien que ces programmes.

— *Intervenant autochtone*

Plusieurs établissements postsecondaires se sont dotés de programmes d'accessibilité en bonne et due forme pour préparer les étudiants à la transition à la vie d'étudiants de niveau postsecondaire. Ces programmes financent les études universitaires de clientèles traditionnellement exclues de celles-ci pour des raisons sociales, économiques ou culturelles, ou parce qu'elles ne possédaient pas l'éducation de base nécessaire. Beaucoup de ces programmes effectuent un recrutement actif auprès des étudiants, puis les aident à obtenir les qualifications et le financement nécessaires pour être admis à un établissement postsecondaire. Une fois admis, les étudiants reçoivent du soutien sous forme d'orientation universitaire sur mesure et des

conseils personnalisés (en matière d'études, de carrière ou de questions personnelles) ou un coup de pouce pour surmonter divers problèmes, depuis la recherche d'un logement à celle d'une garderie en passant par l'adaptation à la vie urbaine. Le passage à la vie universitaire s'avère exigeant pour tous, mais il est particulièrement difficile pour les autochtones. De nombreuses universités de l'Ouest ont donc conçu des programmes d'accessibilité à leur intention.

Les établissements postsecondaires du Manitoba se sont dotés de tels programmes dans les années 1970. Leur personnel recrute des candidats des communautés autochtones des quatre coins de la province et en y offrant des renseignements sur les programmes. On envoie des trousseaux d'information aux écoles et aux agences de services, les journaux et la radio sont le théâtre de campagnes promotionnelles et une vidéo fait l'objet d'une large diffusion. En tout, il y a eu, dans cette province, 20 initiatives ayant servi de modèles aux programmes d'accessibilité ailleurs au Canada. Ceux du Manitoba s'adressent principalement aux résidents de cette province, mais certaines exceptions ont déjà été autorisées. On privilégie les demandes des Autochtones (Indiens inscrits ou non), de Métis ou d'Inuits. Les étudiants peuvent s'adresser au programme provincial de bourses d'études de la province (le *Manitoba Student Financial Assistance Program*) pour recevoir de l'aide financière.

Le programme d'accessibilité prévoit :

- une importante orientation pré-universitaire offerte aux étudiants avant le début des cours à l'automne;
- des conseils pédagogiques individualisés;
- une introduction aux cours universitaires créditées;
- des séances de tutorat;

- des rencontres régulières avec les conseillers pédagogiques;
- des conseils et du soutien d'ordre personnel;
- de l'aide à la recherche de logement;
- de l'aide à la recherche de services de garde d'enfants;
- de l'aide à l'adaptation aux milieux universitaire/urbain;
- des ateliers de croissance personnelle et de communication;
- de l'orientation professionnelle.

Selon le cabinet-conseil KPMG, les programmes d'accessibilité du Manitoba ont largement contribué à améliorer la participation des Autochtones aux études postsecondaires. Un rapport de 1987 du gouvernement fédéral se prononçait d'ailleurs clairement en faveur du maintien de ces programmes. Le Manitoba ne compte que 10 % de la population autochtone du pays, mais on y trouve le deuxième plus important bassin d'Autochtones qui terminent des études universitaires après l'Ontario.³²

Avant la mise sur pied du *Special Premedical Studies Program* (programme spécial d'études pré médicales) à l'Université du Manitoba, un seul médecin d'origine autochtone avait obtenu son diplôme de cet établissement. En 1987, les trois premiers étudiants autochtones issus du programme d'accessibilité ont obtenu leur diplôme en médecine, et le taux de réussite du programme s'élevait à 43 % en 1992.³³ Les diplômés du programme ont affirmé que ce dernier avait financé leurs frais de scolarité,

leurs livres et leurs frais de subsistance, en plus de leur donner une année supplémentaire pour terminer leur scolarité. Ils ont ajouté que l'environnement encourageant et l'initiation à la médecine avant le début des études en médecine avaient contribué à leur réussite.

On a distribué des questionnaires aux diplômés autochtones dans le cadre d'une autre étude sur le programme pré médical. Ils ont confié se sentir moins bien préparés que leurs collègues d'autres segments de population : selon le cours, entre 12 et 20 % d'entre eux se considéraient comme de bons étudiants en entrant à l'université, mais le soutien reçu du programme d'accessibilité a diminué leurs craintes au fil de leurs études.³⁴ La plupart considèrent que les tuteurs et conseillers ont eu une incidence positive sur leurs études.

La formule initiale de financement des programmes d'accessibilité, énoncée dans 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, stipulait une répartition 60/40 des coûts entre les paliers fédéral et provincial. Lorsque l'*Entente sur la mise en valeur* a pris fin en 1990, le gouvernement fédéral a refile le financement au gouvernement du Manitoba, qui en assume tout le financement depuis.³⁵ Le financement provincial a fluctué.

L'absence de financement du gouvernement fédéral a entraîné un changement de la clientèle du programme. Incapable de survivre avec le financement actuel, le nombre de chefs de famille monoparentale a diminué au fil du temps. De la même façon,

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

33. Krause, R.G. et M.C.C. Stephens. « Preparing Aboriginal Students for Medical School: Manitoba Program Increases Equality of Opportunity » *Canadian Family Physician*, volume 38, mai 1992.

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

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

la diminution du financement du programme d'accessibilité dans les années 90 a eu des effets similaires : le nombre d'étudiants obtenant de l'aide de leur conseil de bande a augmenté et le nombre d'étudiants métis a diminué. Peu à peu, les candidats reçus au programme sont devenus plus qualifiés et ont moins besoin de soutien scolaire et personnel. Cela a pour effet de remettre en cause l'objectif du programme : venir en aide aux étudiants défavorisés.³⁶

Le rapport Hikel (1994) sur le programme d'accessibilité du Manitoba rapporte que, entre 1985 et 1994, le programme avait reçu 2 400 étudiants, avec un taux de diplomation global de 41,8 %.³⁷ D'autres provinces ont mis sur pied des programmes semblables, comme

les programmes d'ingénierie, de sciences infirmières et d'éducation à l'Université Lakehead, qui a diplômé environ 35 ingénieurs autochtones, et le programme d'accessibilité au génie pour les étudiants de l'Université Concordia, le *Native Access to Engineering Program*. Concordia a eu recours à des camps scientifiques, des conférences, des activités de rayonnement et à un bulletin d'information auprès d'étudiants autochtones des niveaux primaire et secondaire. Les stratégies déployées combinent les traditions et technologies autochtones aux principes scientifiques occidentaux. On y étudie par exemple l'ingénierie structurale d'un igloo.

L'Université de l'Alberta propose pour sa part un programme d'année de transition

AUSTRALIE : LE PROGRAMME CADIGAL DE L'UNIVERSITÉ DE SYDNEY

Le programme Cadigal (*Cadigal Program*) est un programme d'accès et de soutien de l'Université de Sydney destiné aux Autochtones australiens et aux insulaires du détroit de Torres. Il permet d'admettre à l'université des étudiants ayant obtenu un résultat plus faible à l'index d'admission à l'université, et prend également en compte des attributs comme le degré de motivation, l'aptitude au succès et, pour les étudiants adultes, les expériences de vie.

Parmi les caractéristiques du programme, citons :

- un mini-programme d'orientation de deux semaines avant le début du trimestre;
- la possibilité d'une charge de travail réduite au cours des deux premières années d'études;
- des programmes de soutien;
- l'enseignement par les pairs;
- des salles d'études et de l'équipement informatique;
- l'accès à d'autres ressources comme des manuels scolaires et des modèles anatomiques.

Un article récent mentionnait, parmi les facteurs contribuant au succès du programme, une charge de travail réduite au cours des premières années, le soutien disponible et la présence d'autres étudiants autochtones.³⁸

36. Hikel, R.S, 1994. *A Review of the Access program: Policy Directions for the Future*. The Department of Education and Training (ministère de l'éducation et de la formation), Manitoba.

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

38. Farrington, Sally, Kristie Daniel DiGregorio et Susan Page, 1999. « 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 », présentation dans le cadre de la conférence annuelle de la Australian Association for Research in Education en 1999.

(*Transition Year Program*) pour accroître la participation des Autochtones à ses programmes. Offert de concert avec neuf facultés, le programme s'adresse aux étudiants autochtones qui ne pourraient peut-être pas être admis directement dans une faculté donnée. Ceux qui réussissent le programme et obtiennent la moyenne pondérée cumulative exigée peuvent être admis à l'une des neuf facultés participantes et obtenir le transfert de tous leurs crédits.

LA PRESTATION EN MILIEU COMMUNAUTAIRE

La prestation dans la communauté est un facteur critique de l'éducation des Autochtones. Comme la plupart des établissements postsecondaires sont situés dans des centres urbains, les Autochtones doivent souvent déménager pour poursuivre des études. Les programmes prévoyant l'éducation en milieu communautaire permettent aux étudiants autochtones de suivre une partie (ou la totalité) de leurs cours postsecondaires dans leur milieu d'origine. On espère ainsi supprimer la majeure partie des difficultés financières et sociales liées à l'installation à long terme sur un campus universitaire. Ces programmes ont joué un rôle particulièrement important pour rendre les programmes accessibles aux étudiants vivant dans des régions éloignées. C'est dans le domaine de la formation des maîtres, plus que dans toute autre discipline postsecondaire, que les programmes de formation en milieu communautaire ont permis de réaliser les gains les plus importants à ce jour.

Le *Northern Teacher Education Program* (programme de formation d'enseignants dans le Nord), à l'Université de Brandon, au Manitoba, est un exemple de ce genre de formation. Ce programme, offert dans les collectivités autochtones ou éloignées, vise à obtenir la participation des collectivités à la planification et à la prestation de la formation,

afin que la formation des étudiants réponde aux besoins de la collectivité en matière d'éducation, de gestion locale et de services de santé et de loisirs.

L'Université de Brandon offre également un programme de formation des maîtres autochtones, le *Program for the Education of Native Teachers (PENT)*. Ce programme de formation des maîtres en milieu communautaire conjugue des cours dispensés à l'Université de Brandon à du travail dans les écoles de la collectivité. Les étudiants ont la possibilité de suivre leurs cours à distance durant l'hiver et leurs 50 mois de stage sont répartis à divers moments du programme.

Le *Native Indian Teacher Education Program* (programme de formation des maîtres autochtones indiens) a été mis sur pied par un petit groupe d'enseignants autochtones de la Colombie-Britannique en 1969, et il est offert par l'Université de la Colombie-Britannique — la *University of British Columbia*, ou UBC — depuis 1974. Les étudiants commencent leur formation dans des centres en milieu communautaire à Kamloops, Chilliwack, Duncan ou Vancouver; les étudiants de première et de deuxième année effectuent des visites d'orientation à la UBC. Dans chaque centre, des coordonnateurs sont disponibles pour donner des conseils aux étudiants en matière de développement professionnel et universitaire, faciliter leurs expériences dans les écoles, assurer l'enseignement et faciliter l'accès à des personnes-ressources et à des activités locales. Les étudiants participent aussi à des séminaires visant à les préparer aux expériences qu'ils auront dans les écoles de bande ou les établissements publics. On intègre à la formation des maîtres des cours d'études autochtones portant sur les enjeux politiques, sociaux et économiques selon des perspectives historiques et contemporaines. Ces cours permettent notamment aux étudiants d'adapter, d'élaborer et d'évaluer des programmes d'études autochtones.

En Saskatchewan, le *Northern Teacher Education Program* (programme de formation d'enseignants dans le Nord) et le *Northern Professional Access College* (collège d'accès professionnel du Nord) sont des programmes de formation des maîtres s'adressant principalement aux étudiants d'origine indienne ou métisse, qu'ils aient ou non le statut d'inscrits.

NORTEP est un programme de baccalauréat en éducation hors campus proposant, en alternance, des périodes de deux semaines de cours en classe à l'université et des stages d'une semaine dans les écoles. Les étudiants peuvent demander des conseils et du soutien en tout temps au corps professoral, et le programme fait appel aux ressources d'autres organismes locaux. Les étudiants reçoivent une prestation NORTEP/NORPAC durant le volet nordique du programme; leurs manuels, leurs frais de scolarité et le transport sont également payés. Durant le volet nordique, les étudiants sont logés à La Ronge, en Saskatchewan.

Depuis sa mise en œuvre, NORTEP a permis de dispenser 571 cours universitaires crédités, sur place à La Ronge, à des étudiants issus de 35 collectivités du Nord. Il a permis la diplomation de 192 habitants du Nord — la plupart d'origine autochtone — à titre d'enseignants. Plus de 80 % des diplômés se sont trouvé du travail comme enseignants ou comme professionnels de l'éducation, la plupart dans le Nord. Le pourcentage de professeurs indiens ou métis dans la commission scolaire *Northern Lights* est ainsi passé

de 3 à 25 %. Le taux de roulement chez les enseignants au sein de cette commission scolaire a chuté de 75 à 20 %. Quant aux écoles de bande du Nord, qui n'avaient aucun membre d'origine autochtone parmi leur personnel au milieu des années 1970, elles donnent actuellement du travail à plus de 70 diplômés de NORTEP, et on compte neuf autres employés autochtones au sein des commissions scolaires Ile-a-la-Crosse et Creighton.

Le *Saskatchewan Urban Native Teacher Education Program* (programme de formation des maîtres autochtones en milieu urbain) forme des maîtres par le biais de l'Université de la Saskatchewan. Au cours des deux premières années, les étudiants suivent des cours à Prince Albert, à Regina ou à Saskatoon. Leurs deux dernières années prévoient un stage de quatre mois et, parfois, du travail en classe sur un des campus universitaires. Il existe également un programme de deux ans pour les auxiliaires en enseignement, le *Métis Teacher Associate Program*, conçu pour être dispensé sur place dans les collectivités métisses.

Le programme de formation en enseignement a produit plus de 500 diplômés depuis 1980; certains des formateurs actuels sont eux-mêmes des diplômés du programme.³⁹ Dans les entretiens avec les intervenants, ce programme était souvent cité en exemple. Contrairement à plusieurs autres programmes, celui-ci offre une aide financière directe aux étudiants en prenant en charge leurs frais de scolarité.

39. www.gdins.org/, site Web de l'Institut Gabriel-Dumont, mars 2002.

AUX ÉTATS-UNIS : LE PROGRAMME X-CED DE LA UNIVERSITY OF ALASKA FAIRBANKS

La *University of Alaska Fairbanks* offre de l'éducation en milieu communautaire afin d'atteindre des populations rurales autochtones, souvent laissées pour compte. Ses cinq campus ruraux servent une clientèle composée principalement d'Autochtones dans leur milieu d'origine. Le programme X-CED vise à former des Autochtones afin qu'ils deviennent des enseignants dans leur propre communauté. Depuis sa mise sur pied en 1970, X-CED, qui s'inspire de certains programmes de formation des maîtres au Canada, a produit environ 300 diplômés. On attribue notamment sa réussite en Alaska au recours à un corps professoral autochtone local, et à la participation des Autochtones à l'élaboration et à la mise à jour de la formation. Selon les études, la prestation en milieu communautaire et la formation à distance ont permis de résoudre bon nombre des problèmes qui minaient l'éducation des Autochtones en Alaska.⁴⁰

ÉTABLISSEMENTS AUTOCHTONES

Compte tenu de l'augmentation des clientèles recevant (et réussissant) des formations postsecondaires, une stratégie a consisté à mettre sur pied de nouveaux établissements, conçus et gérés par les Autochtones eux-mêmes. Par le passé, ceux-ci ont eu moins de contrôle sur les établissements postsecondaires que sur ceux des autres niveaux. On évite ainsi que le budget en éducation des autochtones soit dépensé uniquement dans des établissements et des programmes qui ne sont pas contrôlés par des Autochtones et dont on pourrait considérer qu'ils sont assimilationnistes.⁴¹ Dans un rapport de 1972 intitulé *Indian Control of Indian Education (Le contrôle de l'éducation des Indiens par les Indiens)*, la Fraternité des Indiens du Canada (devenue l'Assemblée des Premières Nations) faisait valoir que le contrôle local était l'un des points de départ essentiels des futures réformes de l'éducation des Autochtones.

La documentation dépouillée et les entretiens réalisés pour cette étude ont démontré que dans toutes les situations où on donne aux Autochtones le contrôle de leurs propres programmes ou établissements, ils augmentent leurs taux d'inscription et de diplomation. Par exemple, l'Université de Regina compte 15 % d'étudiants autochtones inscrits, dans une province où les Autochtones représentent 14 % de l'ensemble de la population. Ce taux d'inscription représentatif est attribuable à la collaboration de l'Université de Regina avec la *First Nations University of Canada*, à Regina, (l'Université des Premières Nations du Canada, ou FNUC), un collège universitaire géré par des Autochtones.⁴²

Ray Barnhardt a identifié un certain nombre de grands thèmes qui se recourent à travers les pratiques et objectifs des établissements d'éducation des Autochtones,

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

41. Hampton, Eber, 2000. « First Nations Controlled University Education in Canada », *Aboriginal Education: Fulfilling the Promise*, p. 208–221. UBC Press, Vancouver.

42. Hampton, Eber, 2000. « First Nations Controlled University Education in Canada », *Aboriginal Education: Fulfilling the Promise*, p. 208–221. UBC Press, Vancouver.

aux quatre coins de la planète.⁴³ Ces grands thèmes comprennent notamment :

- l'engagement envers la collectivité;
- l'intégration des fonctions;
- un leadership local soutenu;
- la participation des aînés;
- l'harmonie spirituelle;
- l'usage des langues locales;
- les méthodes de connaissance traditionnelles;
- les pratiques pédagogiques traditionnelles;
- un environnement humain;
- le caractère participatif de la recherche.

La documentation dépouillée et les entretiens réalisés militaient en faveur des établissements autochtones existants. Parmi les facteurs considérés comme ayant aidé ces établissements à attirer et à fidéliser les étudiants autochtones, on citait entre autres la proportion importante de personnel autochtone et le soutien d'autres étudiants autochtones.

Plusieurs intervenants déploraient le sous-financement des établissements autochtones. Selon l'un d'eux, le financement à son établissement demeurait au même niveau depuis 10 ans. Un autre faisait remarquer que les établissements autochtones doivent souvent demander du financement d'appoint aux bandes. Les intervenants des plus petits établissements affirment qu'ils ont des listes d'attente et sont obligés de refuser des candidats. Plusieurs établissements autochtones ne reçoivent aucun financement direct de la province, mais leurs responsables souhaiteraient établir un mécanisme de financement par les provinces; d'autres

intervenants déclarent qu'ils aimeraient recevoir des fonds directement du gouvernement fédéral. Selon un intervenant :

Le gouvernement fédéral doit reconnaître qu'il a un rôle bien réel à assumer au chapitre de l'éducation postsecondaire des Autochtones. Le gouvernement fédéral dit qu'il ne veut pas empiéter sur les compétences des provinces. Il s'agit d'un problème grave.

L'établissement postsecondaire autochtone semi-indépendant le plus important (et le mieux connu) au pays est la *First Nations University of Canada* (FNUC), anciennement le *Saskatchewan Indian Federated College*, géré par la *Federation of Saskatchewan Indian Nations* (la fédération des nations indiennes de la Saskatchewan). Il compte plus de 1 500 étudiants des Premières Nations venus des quatre coins du Canada. Son corps professoral se compose environ à 50 % d'Autochtones.

La FNUC propose des programmes de premier cycle en langues, en éducation, en communications, en beaux-arts, en études autochtones et en administration des affaires. Tous les cours ont reçu l'accréditation provinciale en vertu d'un accord de fédération avec l'Université de Regina. En 1995, la FNUC, en collaboration avec l'Université de la Saskatchewan, a mis sur pied le premier programme de MBA autochtone au Canada. Elle offre également, dans des cas particuliers, des programmes de maîtrise en arts en anglais, en langues indiennes, en littérature et linguistique et en études indiennes, par le biais de la faculté des études supérieures (*Faculty of Graduate Studies and Research*) de l'Université de Regina.

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

La mission de la FNUC est d'améliorer la qualité de vie des habitants des Premières Nations, et de préserver, de protéger et d'interpréter leur histoire, leur langue, leur culture et leur patrimoine artistique. L'établissement vise à monter et à alimenter un bassin de connaissances et de compréhension en créant des possibilités d'éducation bilingue et biculturelle. Les conseils pédagogiques, les services aux aînés, les bourses et prix d'études, et les services de tutorat figurent au nombre des services offerts. La FNUC est le seul établissement autochtone reconnu par l'Association des collèges communautaires du Canada pour la prestation d'une éducation de niveau universitaire.

Le *Gabriel Dumont Institute of Métis Studies and Applied Research* (institut Gabriel-Dumont d'études de recherche appliquée sur les Métis) constitue le volet éducatif de la nation métisse de Saskatchewan. Il s'agit du seul établissement en son genre au Canada appartenant à des métis et géré par eux.

Par son mandat, l'institut favorise la promotion, le renouvellement et le développement de la culture métisse, en vue de concrétiser le projet de l'autonomie administrative des Métis. Son institut de recherche effectue des recherches sur la culture et l'histoire autochtones, dans le but d'élaborer des modèles et des programmes d'enseignement et de formation, et de diffuser ces renseignements grâce aux moyens de communication modernes. Dans le cadre des entretiens, les intervenants ont fait l'éloge de l'institut pour sa capacité d'inculquer aux étudiants un esprit national métis. Financé par les gouvernements fédéral et de la Saskatchewan, l'établissement sert près de 1 000 étudiants par année, en plus de gérer le *Dumont Technical Institute* (institut technique Dumont), affilié au *Saskatchewan Institute of*

Applied Science and Technology (institut de sciences et de technologies appliquées de la Saskatchewan).

Il existe aussi au Canada d'autres établissements autochtones de taille plus modeste, généralement affiliés à des collèges ou universités de plus grande taille. Certains brouillent les frontières entre les universités, les collèges et les collèges techniques en offrant un choix de cours élargi. Ainsi, le *Wilp Wilxo'oskwahl Nisga'a* (la maison de la sagesse Nisga'a), en Colombie-Britannique, a mis sur pied des partenariats avec la *University of Northern British Columbia* (UNBC), le *Northwest Community College* et la *Open Learning Agency*. Parmi les programmes bilingues et biculturels, on recense une formation pour les techniciens et les gardes forestiers, les techniciens, biologistes et scientifiques des domaines des pêches, de la formation en hôtellerie et en tourisme, en services sociaux, dans les métiers et en planification financière. On y trouve aussi des services culturels, notamment sur la langue Nisga'a, l'art Nisga'a contemporain et l'étude des arts et des religions.

On trouve aussi des établissements éducatifs autochtones à portée plus locale, servant principalement les membres d'une tribu ou d'une région, par exemple, le *Yellowhead Tribal Council*, en Alberta (le conseil de tribu Yellowhead), qui offre des cours préparatoires et universitaires à la collectivité locale.

Plusieurs de ces établissements plus petits dépendent de programmes de subventions modestes et ponctuels, liés à un projet spécifique et susceptibles de changer. De manière générale, les gouvernements provinciaux ne les financent pas, même s'ils offrent parfois de l'aide financière aux étudiants dans des programmes de formation approuvés par le ministère.

AUX ÉTATS-UNIS : LES TRIBAL COLLEGES

Le mouvement des *tribal colleges* (collèges de tribu) américains a vu le jour à la fin des années 1960, période où apparaissent les premiers collèges communautaires dans des réserves. Ils ont désormais un bulletin spécialisé et un groupe de pression national. Ils reçoivent des fonds du gouvernement pour chaque étudiant (en vertu du *Tribal College Act*) et du financement d'entreprises privées et d'organismes philanthropiques. Le *Tribal College Fund* (fonds des collèges de tribu) cible des activités particulières mentionnées par des établissements individuels. Comme au Canada, leur financement fait l'objet d'une préoccupation constante.⁴⁴ Comme les salaires des enseignants sont plutôt bas, il est difficile de fidéliser ces derniers, pour la plupart non-Autochtones. En outre, les enseignants non autochtones peinent à s'adapter aux conditions de vie et de travail dans les réserves, ce qui peut expliquer, en partie, le taux de roulement élevé du personnel enseignant.⁴⁵

Les collèges de tribu sont gérés par des conseils d'administration, composés majoritairement (tout comme la direction des établissements) de membres de la communauté amérindienne locale. Les collèges décernent des *associate degrees* (programmes de deux ans) en arts, en science et en sciences appliquées, et des certificats d'un an. Les recherches indiquent que les collèges cherchent des moyens de rapprocher les communautés et les établissements amérindiens et le secteur privé.⁴⁶ Elles permettent aussi de constater l'impact favorable de ces collèges sur le taux de réussite de leurs finissants dans d'autres établissements, sur leur intégration au marché du travail et sur la fierté et l'espoir qu'ils ont suscités chez les Amérindiens. Les intervenants rencontrés ont fait valoir que les *tribal colleges* ont contribué à renforcer les collectivités, les langues et les cultures locales.

AUX ÉTATS-UNIS : HERITAGE COLLEGE

Heritage College, à Spokane (État de Washington), a été mis sur pied en 1981 en réponse aux demandes répétées d'offrir des programmes de baccalauréat de quatre ans et de maîtrise à portée des importants bassins de populations agricoles des parties nord et sud du centre de l'État, soit à des distances permettant l'aller-retour quotidien. Parmi ce bassin en pleine croissance, on recensait beaucoup d'Amérindiens. La tribu des Yakima ayant beaucoup revendiqué, le campus principal se trouve sur sa réserve. Les programmes de maîtrise en éducation et de maîtrise en pédagogie de *Heritage College* sont offerts dans diverses régions partout aux États-Unis, tout en faisant l'objet d'un suivi et d'une approbation de la *Northwest Association of Schools and Colleges*.

44. Stein, Wayne J., 1999. « Chapter 11: Tribal Colleges: 1968-1998 », *Next Steps: Research and Practice to Advance Indian Education*. Eric Clearing House.

45. Krumm, Bernita L., 1995. *Tribal Colleges: A Study of Development, Mission and Leadership*. Analyses d'information.

46. Voir par exemple Pavel, Michael, 1999. « American Indians and Alaska Natives in Higher Education » in *Next Steps: Research and Practice to Advance Indian Education*. Sous la direction de Karen Gayton Swisher et John Tippeconnie III. Eric Clearing House.

EN NOUVELLE-ZÉLANDE : TE WĀNANGA-O-RAUKAWA

Des parents maoris voulant offrir à leurs enfants une éducation alternative ont aidé à mettre sur pied le système des *Whare Waananga*, des établissements postsecondaires spécialisés dans le désapprentissage de la culture coloniale et la transmission des notions de fierté culturelle et de fierté.⁴⁷ Premier établissement privé de niveau universitaire au pays, *Te Wānanga-o-Raukawa* (l'Université de Raukawa) se consacre également au savoir maori. Son approche pédagogique holistique s'inspire de la sagesse et des savoirs transmis par les ancêtres maoris. Les cours mettent l'accent sur l'apprentissage en groupe (*hui*) plutôt qu'individuel. Les trois matières de base sont la langue maorie, l'étude des *iwi* et *hapu* (tribus et sous-tribus) et les technologies de l'information et des télécommunications.

EN AUSTRALIE : BATCHELOR COLLEGE

Batchelor College, en Australie, offre des formations professionnelles accréditées et des programmes d'études postsecondaires. La plupart de ses étudiants proviennent de communautés éloignées de la région administrative appelée le *Northern Territory* (Territoire du Nord). Le collège, géré par un conseil composé principalement d'autochtones et d'insulaires du détroit de Torres, offre une prestation « en mode hybride » (*mixed-mode delivery*) de ses programmes, pour permettre aux étudiants adultes de concilier leur éducation et leurs obligations familiales et rituelles. Sa philosophie « des deux façons » (*both ways*) vise à réconcilier, dans sa pédagogie et le matériel utilisé, la culture dominante et celles des indigènes australiens. Le programme pédagogique est élaboré en collaboration avec les étudiants et le collège compte un réseau de centres locaux d'études dans plus de 35 localités éloignées. *Batchelor College* a aussi conclu un certain nombre d'ententes avec des conseils, des écoles et des cliniques, prévoyant à la fois la prestation de la formation et le soutien aux étudiants. Un manque de personnel d'origine autochtone a cependant empêché la mise en œuvre de certains volets du projet pédagogique de l'établissement.

LES PARTENARIATS ENTRE ÉTABLISSEMENTS AUTOCHTONES ET NON AUTOCHTONES

Certains groupes autochtones ont tenté d'obtenir une éducation postsecondaire spécialisée pour leurs membres en mettant au point des programmes mixtes avec des établissements existants. Ces partenariats permettent aux communautés autochtones de tirer profit du savoir-faire de maisons d'enseignement établies tout en veillant à la prestation de possibilités éducatives adaptées à la culture de leur peuple.

Coordonné par l'Université de Victoria, le *First Nations Partnership Program* (programme de partenariat avec les Premières Nations) a été mis au point à la suite d'une demande d'un groupe de communautés des Premières Nations du Canada central. Représenté par le *Meadow Lake Tribal Council* (le conseil de tribu de Meadow Lake), ce groupe cherchait une formation en éducation de la petite enfance pouvant être

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

offerte dans sa communauté et intégrant les pratiques culturelles, les valeurs, la langue et la spiritualité de celle-ci. On a donc mis au point un modèle novateur garantissant la représentation culturelle des collectivités.

Dans les sept programmes de partenariat, le maintien des effectifs et le taux de réussite sont deux fois supérieurs à la moyenne nationale pour la formation postsecondaire des Autochtones. Encore plus important, plus de 95 % des finissants demeurent dans leur communauté. Jusqu'ici, 65 % des diplômés ont eux-mêmes créé de nouveaux programmes pour les jeunes et les enfants, 13 % ont assumé des postes dans des programmes en place dans leurs communautés et 11 % poursuivent leurs études.

La nation squamish de la Colombie-Britannique et le *Capilano College of North Vancouver* (collège Capilano de Vancouver-Nord) ont créé un programme de transition pour les étudiants autochtones qui a fait ses preuves. Les Squamish et le collège ont activement participé à l'élaboration de la structure et du contenu du programme de transition.

Entre autres facteurs, on attribue la réussite de ce programme :⁴⁸

- au contrôle de l'éducation par les Autochtones;
- au fait que le programme se donne dans la communauté autochtone;
- au placement dans un programme en fonction du rendement scolaire des étudiants;
- au suivi attentif des progrès des étudiants;
- au financement lié au rendement des étudiants ;
- à la participation d'Autochtones à l'élaboration des programmes;
- à ses services de soutien proactifs.

LES PROGRAMMES AXÉS SUR LES AUTOCHTONES DANS LES ÉTABLISSEMENTS GRAND PUBLIC

Au Canada, plusieurs établissements post-secondaires importants peuvent offrir, au premier cycle ou aux études supérieures, des programmes adaptés aux besoins et aux intérêts spécifiques des étudiants autochtones.

Les universités de la Colombie-Britannique et de l'Alberta offrent toutes deux des programmes conçus pour accroître la participation et les connaissances des Autochtones dans l'étude du droit. Les étudiants autochtones de ces deux programmes suivent les mêmes cours obligatoires et sont assujettis aux mêmes modalités d'évaluation et de diplomation que leurs collègues des autres segments de population dans les mêmes établissements. En revanche, les deux programmes permettent aux facultés de droit de tenir compte de facteurs autres que les résultats des examens LSAT et des relevés de notes universitaires dans le traitement des demandes d'admission de candidats autochtones. Le programme de la UBC compte presque autant de diplômés autochtones que tous les autres programmes canadiens réunis.

Quant à celui de l'Université de l'Alberta, il est financé par la *Alberta Law Foundation* (fondation albertaine du droit). Ses responsables conseillent les futurs étudiants quant aux critères et modalités d'admission, et offrent des conseils pédagogiques, professionnels et personnels aux étudiants inscrits au baccalauréat en droit.

Le *Ts`kel Graduate Studies Program* (programme d'études supérieures Ts`kel) de la UBC a pour sa part été conçu pour

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

préparer les Autochtones à occuper des postes administratifs en éducation. Il a ensuite été élargi pour inclure les études en éducation, en élaboration de programmes et en pédagogie, et en psychologie de l'éducation et en éducation spécialisée. Les étudiants sont soumis aux exigences normales de la UBC pour l'admission aux études supérieures. Les participants aux programmes assistent notamment à un séminaire de recherche sur un sujet lié à l'éducation des Autochtones et à un cours qui simule l'administration d'une école de bande des Premières Nations. Les étudiants ont également la possibilité d'acquérir de l'expérience sur le terrain dans des écoles publiques, autochtones ou non.

En 2001, la faculté des études forestières de la UBC a mis sur pied la *First Nations Forestry Initiative* (initiative des Premières Nations en foresterie). Celle-ci met l'accent sur la compréhension des droits des premiers peuples en matière de gestion des ressources forestières. La faculté a également ajouté à ses cours des contenus liés spécifiquement aux enjeux préoccupant les Autochtones en matière de foresterie. L'initiative vise à pousser plus loin l'étude de ces enjeux, à créer des alliances stratégiques avec les communautés autochtones et à recruter au sein de ces communautés.

L'ÉLABORATION DES PROGRAMMES PÉDAGOGIQUES

Les traditions eurocentriques et la nécessité de respecter des lignes directrices ont fait que les programmes pédagogiques autochtones ont généralement été élaborés par des non-Autochtones. Les enseignants autochtones veulent cependant reprendre le contrôle de la conception de ces programmes. Le *National Indian Brotherhood* avait fait de l'élaboration des programmes d'études un de ses objectifs dans son mémoire de 1972, *Indian Control of Indian Education*. La Commission royale sur les peuples autochtones a constaté que lorsque les Autochtones contrôlent eux-mêmes leur éducation, les taux de réussite sont plus élevés. De plus, dans la grande majorité des documents analysés et des entretiens réalisés, on établit un lien entre le contrôle des programmes d'études par les Autochtones et l'amélioration des taux d'inscription et de maintien des effectifs. On estime aussi que l'élaboration des programmes d'études par les Autochtones permet d'obtenir plus de soutien de la part des communautés autochtones.

Le *Office of First Nations Programming* (bureau de la programmation autochtone) de la UBC a mis au point des programmes pédagogiques à l'aide d'une entente de collaboration avec les communautés autochtones. La UNBC exige pour sa part que les programmes d'études mis au point chez elle pour des communautés précises soient transférables à d'autres universités, ce qui implique que les cours dans ces programmes soient conformes aux exigences pédagogiques de son programme général. Le programme d'études sur les Métis (*Metis Studies Program*) illustre ce principe. La constitution d'un comité composé d'ainés, de personnel de l'université et de leaders et d'experts métisses a favorisé les inscriptions de membres de la communauté.⁴⁹

L'élaboration des programmes d'études par les Autochtones à la UNBC a été soutenue par un contingent important de Nisga'a, une Première Nation dotée d'une infrastructure d'autodéfinition et d'un désir d'autonomie gouvernementale exceptionnels. Le protocole

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

d'accord entre la UNBC et les Nisga'a donne à ces derniers le contrôle sur le recrutement dans les programmes autochtones et un droit de regard sur certaines normes de l'université. Chaque membre du personnel doit détenir un diplôme de premier ou de deuxième cycle et être un « *current practitioner of the culture* » (« pratiquer actuellement notre culture »).⁵⁰

D'autres initiatives en élaboration des programmes d'étude sont soutenues par le biais d'établissements comme le *First Nations University of Canada* et le *Gabriel Dumont Institute*. La réussite des programmes de formation des maîtres autochtones, du programme d'études en droit pour les Autochtones de la UBC (*First Nations Legal Studies program*) et du programme d'études supérieures Ts`kel a été attribuée, dans tous les cas, à la participation directe des Autochtones à l'élaboration, au développement et à l'évaluation continue de ces programmes. La *First Nations House of Learning* de la UBC a fait du développement et de la recherche en matière de programmes d'études son prochain objectif.⁵¹

LES LANGUES AUTOCHTONES

Selon le recensement de 1996, le quart des Autochtones du Canada avaient une langue autochtone comme langue maternelle. Comme Yvonne Hébert l'a fait valoir, l'une des exigences pour renforcer l'éducation des Autochtones est le développement de bonnes compétences en matière de langue et d'alphabétisation.⁵² Si, par le passé, les établissements d'éducation ont généralement pratiqué des politiques linguistiques axées sur l'assimilation, les établissements post-secondaires adhèrent maintenant au principe de l'enseignement des langues autochtones comme une façon d'accroître les inscriptions d'étudiants autochtones. Il faut cependant plus de soutiens formels, l'infrastructure en place, à tous les niveaux du système d'éducation canadien, étant encore insuffisante.

Selon les intervenants, l'enseignement des langues autochtones exige une pédagogie traditionnelle, reflétant les valeurs inhérentes aux langues autochtones. Actuellement, l'alphabétisation dans les langues autochtones et leur enseignement, essentiels à la préservation des traditions et au maintien de la fierté autochtone, sont compromis par l'isolement des enseignants dans ces domaines et le peu de soutien dont ils bénéficient.

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

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

52. Hébert, Yvonne, 2000. « The State of Aboriginal Literacy and Language », *Aboriginal Education: Fulfilling the Promise*. UBC Press, Vancouver.

LES INITIATIVES DANS LES DOMAINES DES SCIENCES ET DE LA SANTÉ

En général, la participation des Autochtones à l'éducation a été axée principalement sur les besoins immédiats de la collectivité autochtone. Les inscriptions aux programmes d'éducation ont augmenté (voir le tableau 2), mais les inscriptions dans les programmes de sciences et de sciences de la santé ont été disproportionnellement peu nombreuses. On croit que cette situation s'explique par une préparation inadéquate au niveau du secondaire et au manque de contact entre les jeunes Autochtones et la réalité des diplômés en sciences physiques et en mathématiques.

On estime qu'il faudra de plus en plus d'Autochtones dans les professions à caractère scientifique (en particulier la santé et les ressources naturelles) à mesure que l'autonomie politique de leurs peuples augmentera. Dans *University Affairs*, Anne Mullens a fait état d'une pénurie critique d'Autochtones dans les domaines scientifiques⁵³ et Herman Michell, de la *First Nations University of Canada*, affirme que la véritable autonomie gouvernementale exige la mise en œuvre d'un bassin équilibré de personnes-ressources autochtones instruites. Anne Mullens indique que, sur les 45 000 étudiants inscrits aux 34 programmes d'ingénierie au Canada, 140 seulement sont des Autochtones. Elle reprend aussi un constat de l'Association médicale canadienne selon lequel on ne compte que 100 médecins d'origine autochtone sur les quelque 58 000 médecins canadiens.

Les écoles secondaires autochtones doivent aussi composer avec des problèmes d'alphabétisation et un manque de financement. Il existe cependant des fonds favorisant la diversification des études effectuées par les Autochtones. À titre d'exemple, le gouvernement de l'Alberta gère le *Native Health Careers Bursary*, doté d'une enveloppe pouvant totaliser 200 000 \$ en bourses accordées aux Autochtones albertains inscrits à des programmes en sciences de la santé.

Le *Institute of Indigenous Government* (institut d'administration autochtone) a récemment mis au point, en collaboration avec le Kwantlen College, un programme intitulé *Associative Science*, qui forme des étudiants en vue de carrières en santé et en science. L'Université de la Saskatchewan offre pour sa part le *Cameco Access Program in Engineering and Science* (programme Cameco d'accessibilité aux études en ingénierie et en sciences). Enfin, la faculté de médecine de la UBC a réservé 5 % de ses places à des étudiants autochtones pour la première fois au cours de l'année universitaire 2002–2003.

Alberta Learning soutient également le *Alberta Aboriginal Apprenticeship Project* (programme de formation d'apprentis autochtones), une initiative mixte du monde des métiers et des Autochtones afin d'accroître la participation de ces derniers aux programmes de stages offerts à des apprentis en Alberta. Lancé en juin 2001 à Edmonton, le programme pourrait être élargi si les premiers résultats semblent concluants.

53. Mullens, Anne, 2001. « Why Aboriginals Aren't Taking Science », *University Affairs*, novembre 2001.

TABEAU 2 : RÉPARTITION DE LA POPULATION CANADIENNE DÉTENANT DES CERTIFICATS, DES GRADES OU DES DIPLÔMES POSTSECONDAIRES PAR PROGRAMME OU GRAND DOMAINE D'ÉTUDES

TYPE DE PROGRAMME ET GRAND DOMAINE D'ÉTUDE	INDIENS INSCRITS			AUTRES AUTOCHTONES			AUTRES CANADIENS		
	HOMMES	FEMMES	TOTAL	HOMMES	FEMMES	TOTAL	HOMMES	FEMMES	TOTAL
Métiers et autres certificats non universitaires									
Éducation, loisirs et services de counseling	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
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
Sciences/techniques agricoles et biologiques	5,6	5,2	5,4	5,2	5,4	5,3	5,0	4,2	4,6
Ingénierie et sciences appliquées	1,0	0,3	0,6	0,8	0,3	0,6	0,6	0,1	0,4
Techniques et métiers de l'ingénierie	58,6	8,9	31,7	66,7	10,3	38,8	64,6	6,6	35,9
Professions, sciences et techniques 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
Autre ou aucune spécialisation	0,4	0,6	0,5	0,2	0,2	0,2	0,2	0,2	0,2
Total (pourcentage)	100	100	100	100	100	100	100	100	100
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 diplômes universitaires									
Éducation, loisirs et services de counseling	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
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	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
Sciences/techniques agricoles et biologiques	2,7	2,0	2,2	2,6	2,9	2,8	4,8	4,8	4,8
Ingénierie et sciences appliquées	6,4	0,7	2,6	8,7	1,5	4,7	17,4	2,4	10,1
Techniques et métiers de l'ingénierie	0,3	0,2	0,2	0,7	0,0	0,3	0,3	0,1	0,2
Professions, sciences et techniques 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
Autre ou aucune spécialisation	0,3	0,5	0,4	0,0	0,4	0,2	0,1	0,1	0,1
Total (pourcentage)	100	100	100	100	100	100	100	100	100
Total (nombre)	4 425	8 655	13 080	4 405	5 850	10 255	1 781 555	1 721 355	3 502 910

LE SOUTIEN AUX ÉTUDIANTS

Les étudiants autochtones, habitués à des communautés solidaires et à plus d'attention individuelle de la part de leurs enseignants, trouvent parfois très intimidante l'atmosphère formelle et impersonnelle des grandes universités. Les services de soutien peuvent contrecarrer ce phénomène : de nombreux établissements postsecondaires offrent aux étudiants autochtones du soutien pédagogique et personnel, l'appui d'aînés et des lieux de rencontre pour les Autochtones sur les campus. Ce soutien peut consister en des gestes simples — comme le fait qu'un membre du personnel s'entretienne individuellement avec les nouveaux étudiants afin qu'ils aient accès à quelqu'un de familier s'ils ont des ennuis — ou en des gestes plus complexes, comme la mise sur pied d'une garderie. L'impact du soutien aux étudiants sur le maintien des effectifs n'étant pas quantifiable, ces services suscitent beaucoup moins d'intérêt (ou d'éloges) que les programmes et les initiatives spécifiques.

Parmi les programmes de soutien aux étudiants, mentionnons une initiative de l'*Institute of Indigenous Government* (institut d'administration autochtone) limitant la taille des classes pour permettre aux enseignants de consacrer plus de temps à chaque étudiant. Le *Saskatchewan Indian Institute of Technologies* (institut technique indien de la Saskatchewan) a pour sa part tenu des ateliers sur la toxicomanie sur l'heure du midi et tente également d'inclure les conjoints ou conjointes dans les activités de soutien aux étudiants. L'*Institute of Indigenous Government* engage aussi des étudiants à titre de mentors et de tuteurs. Un intervenant

rapporte qu'une université en milieu urbain a mis gratuitement un téléphone à la disposition des étudiants pour leur appels interurbains après que des étudiants autochtones provenant de régions éloignées du Nord aient accumulé des comptes de téléphone famineux simplement en restant en contact avec leurs parents et amis là-bas. Un autre a parlé d'un groupe de diplômés qui, au cours d'un conventum, ont mis sur pied des bourses d'urgence à l'intention des Autochtones aux prises avec des problèmes financiers.

Les établissements s'efforcent également de sensibiliser leurs enseignants et l'ensemble du personnel à la culture autochtone. L'Université de Regina, la *First Nations University of Canada* et le *Gabriel Dumont Institute* ont mis au point un guide intitulé *First Nations and Métis Étudiants: a Faculty Guide*, dans le but de favoriser la sensibilité culturelle en classe. Ce guide conseille aux enseignants « de faire preuve d'humilité dans leurs pratiques pédagogiques » [traduction] ainsi que d'une plus ouverture d'esprit et de plus de tolérance à l'égard de la diversité des Premières Nations et des Métis.⁵⁴

De nombreux intervenants ont cité l'accès aux aînés comme un autre mécanisme de soutien. On a considéré la participation des aînés comme une manière de perpétuer les modes de connaissance des Autochtones et d'offrir du soutien à ces étudiants.⁵⁵ Les aînés contribuent également à combler le fossé des générations creusé par les anciennes écoles résidentielles et à renforcer la fierté et le sentiment communautaire chez les Autochtones. Les services des aînés ne sont

54. Anaquod, Gaylene, et al. *First Nations and Metis Students: a Faculty Guide*. University of Regina, First Nations University of Canada, Teaching Development Centre, Gabriel Dumont Institute.

55. Medecine, Beatrice, 1986. *My Elders Tell Me: Indian Education in Canada*. Vancouver : UBC Press.

AUX ÉTATS-UNIS : LES AÎNÉS À LA UNIVERSITY OF ALASKA FAIRBANKS

Le *Alaska Native Studies Program* (programme d'études sur les Autochtones de l'Alaska) à la *University of Alaska Fairbanks* comporte un volet d'« aîné en résidence » : des porte-étendards des traditions autochtones s'établissent sur le campus pendant un certain temps chaque trimestre. Les étudiants inscrits à un cours précis en études autochtones suivent des cours donnés par les aînés. Le programme vise à maximiser le contact entre aînés et étudiants dans les cours comme à l'extérieur, et à faciliter l'acquisition de connaissances sur la vie des Autochtones par les étudiants.

généralement pas rémunérés, ce qui a suscité une certaine controverse. Tous sont unanimes : les aînés forment un maillon essentiel du processus éducatif et ils devraient donc être payés, au même titre que les enseignants.

Malgré ces progrès apparents, l'analyse documentaire et les entrevues indiquent un sous-financement du soutien aux étudiants. Selon les études, les étudiants autochtones se sentent souvent seuls et isolés socialement, et le manque de réseaux de soutien pédagogique et personnel est l'une des principales raisons de leur faible taux de réussite.⁵⁶ Les services de soutien s'avèrent essentiels, en particulier pour les étudiants qui n'ont pas les compétences de base en alphabétisation et en mathématiques exigées pour leurs cours. Conséquence du manque de financement, le doyen d'un établissement autochtone soulignait que son établissement employait seulement deux conseillers pour 450 étudiants autochtones.

On constate également un manque de soutien pour les femmes autochtones, surtout chez celles à la tête d'une famille monoparentale. Elles ont rarement accès à des services de garde. Les intervenants ont aussi

souligné la nécessité de répondre à certains besoins particuliers des Autochtones en matière de santé, notamment en ce qui concerne les séquelles du syndrome d'alcoolisation foetale.

Les établissements plus grands ou plus avant-gardistes se sont effectivement dotés de programmes de soutien, mais ces derniers doivent être élargis et publicisés. Les étudiants autochtones ne feront peut-être pas appel au soutien disponible s'il n'est pas visible et accessible. L'Assemblée des Premières Nations et d'autres organismes ont revendiqué des systèmes de soutien plus visibles à tous les niveaux. Selon un intervenant, les décrocheurs autochtones ne font jamais appel aux services de soutien.

La longue maison de l'UBC constitue un bon modèle d'un centre autochtone. C'est un endroit sur le campus où on peut simplement être qui on est.

— *Intervenant néo-zélandais*

La First Nations House of Learning de l'UBC a été créée en 1987 pour regrouper les programmes autochtones sur le campus, en accroître la visibilité et coordonner toutes les

56. Voir par exemple Krumm, Bernita L., 1995. *Tribal Colleges: A Study of Development, Mission and Leadership*. Analyses de l'information.

facettes du soutien aux étudiants dans cet établissement. Elle n'héberge pas de programme d'études précis, mais elle offre des services de soutien aux étudiants et fait la liaison entre l'université et les communautés autochtones.

La longue maison autochtone inaugurée en 1993 est le cœur des activités destinées aux Autochtones sur le campus. La maison leur permet aussi de partager leur culture — entre eux, avec la communauté universitaire et avec l'ensemble de la société. De style salish, la longue maison est composée du Grand Hall Sty-Wet Tan, d'un salon des aînés, de la garderie S-Takya, d'un cercle sacré, d'un salon pour les étudiants et le personnel, d'un laboratoire informatique, d'une cuisine, de la bibliothèque Xwi7xwa et de bureaux administratifs. Cette « maison du savoir » a souvent été citée par les intervenants comme un modèle de soutien aux étudiants autochtones. La longue maison et son personnel dévoué permettent aux étudiants d'accéder à une gamme de formes de soutien absents de la plupart des établissements. Toutes les initiatives s'appuient sur quatre grands principes : le respect, la pertinence, la réciprocité et la responsabilité.

Le *Office of Native Student Services* (bureau des services aux étudiants autochtones) aide l'Université de l'Alberta à offrir un environnement favorisant l'accessibilité totale, la participation et la réussite des étudiants autochtones. Un service nommé *Retention Strategies and Services* (services et stratégies de maintien des effectifs) à l'université offre une panoplie de programmes.

On y retrouve :

- un programme de logement à l'intention des étudiants autochtones;
- le soutien des pairs et des conseils personnels et pédagogiques;
- un programme de bourses et d'aide financière, qui diffuse un répertoire de renseignements sur les bourses et l'aide financière;
- des moyens de revendication en lien avec les intérêts des étudiants autochtones;
- le programme de modèles et de tuteurs Wahpahtihew;
- une journée d'orientation pour les étudiants autochtones;
- la coordination d'ateliers de méthodologie, de groupes d'études, de tutorats individuels et d'autres formations;
- la diffusion de *Moose Call* — un bulletin électronique — et de *Buffalo Yell News*, qui mettent l'accent sur les enjeux et les actualités en matière d'éducation des Autochtones;
- un guide à l'intention des étudiants autochtones, le *Aboriginal Student Handbook*;
- le programme de relations avec la communauté (*Community Relations Program*), qui effectue du recrutement et donne accès à des services d'emploi.

L'Université McGill est dotée d'une maison des Premiers Peuples (*First People's House*), dont la mission consiste à venir en aide aux étudiants autochtones. L'Université Concordia compte également un centre autochtone (*Native Centre*) : celui-ci accueille

le plus important groupe d'étudiants autochtones au Québec. Le *Native Centre* a suscité les louanges d'un intervenant : il y voit une mesure trop longtemps retardée, mais ayant facilité l'inscription et le maintien des effectifs autochtones. D'autres personnes interviewées ont aussi fait l'éloge du soutien offert à l'Université de Toronto.

LES MOYENS D'ÉVALUATION ALTERNATIFS

Les programmes d'évaluation alternatifs appliquent aux étudiants autochtones des normes différentes en tenant compte des différences culturelles susceptibles de les exclure de l'éducation postsecondaire. Ces mesures — en particulier les programmes de transition et les critères d'admission adaptés — sont parfois très mal perçues. Dans un rapport sur les Autochtones dans les facultés des sciences de la santé, les diplômés autochtones ont exprimé l'inquiétude que les programmes d'accessibilité pourraient ne pas être considérés comme des programmes à

part entière, avec les mêmes normes que les autres programmes universitaires. Les personnes interviewées ne s'entendaient pas tous non plus sur l'efficacité des critères d'admission alternatifs. L'un d'entre eux a affirmé que les étudiants admis (surtout les étudiants adultes) sont mal préparés et débordés. En revanche, plusieurs autres intervenants estiment que les critères d'admission appliqués aux Autochtones devraient être moins rigoureux, en raison des défis auxquels cette clientèle est confrontée même pour réussir des études secondaires.

L'ÉVALUATION ALTERNATIVE EN AUSTRALIE

L'évaluation alternative adopte des critères d'admission différents pour les autochtones australiens. Elle prévoit aussi — ce qui est plus controversé — des façons différentes de noter les étudiants, la reconnaissance de la diversité, une préférence pour l'évaluation orale et l'adaptation au mode d'apprentissage des Autochtones. Au départ, l'évaluation alternative mettait l'accent sur l'admission aux programmes et les notes, mais on a élargi cette notion afin d'y englober le respect des échéances et la présence en classe. D'après une étude sur le rendement scolaire des aborigènes en Australie, 78 % des 268 étudiants autochtones sondés avaient été admis à l'université en vertu de critères d'admission modifiés; 48 % d'entre eux avaient 10 années de scolarité ou moins.⁵⁷

En revanche, les stratégies d'évaluation et d'apprentissage mettant l'accent sur les points forts des participants ont eu pour effet de diminuer les efforts visant à évaluer ou à corriger les points faibles, suscitant ainsi des commentaires négatifs sur l'évaluation alternative. Un certain nombre d'étudiants non aborigènes à la *University of Sydney* estimaient ainsi que l'ethnicité était la raison expliquant la réussite des étudiants de Cadigal.⁵⁸ Certains Australiens considèrent l'évaluation alternative comme une forme de favoritisme, voire de nivellement par le bas.⁵⁹

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

58. Farrington, Sally, Kristie Daniel DiGregorio et Susan Page, 1999. « 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 », présentation dans le cadre de la conférence annuelle de la Australian Association for Research in Education en 1999.

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

CONCLUSION

Divers obstacles limitent l'accès des Autochtones aux études postsecondaires. Le financement accru peut résoudre les difficultés financières, mais il ne suffit pas à stimuler la participation des étudiants autochtones. Selon les intervenants, il reste encore beaucoup à faire, malgré les stratégies et initiatives mises en œuvre, et les établissements devront mieux comprendre les étudiants autochtones et leur réalité avant qu'on assiste à une hausse importante du taux de réussite aux études postsecondaires des membres de ce groupe. Un très grand nombre de jeunes autochtones auront bientôt l'âge d'entreprendre des études postsecondaires. Il est donc important d'agir maintenant.

Les entretiens et l'analyse de la documentation nous portent à croire qu'il existe des pratiques exemplaires pour promouvoir et soutenir les études postsecondaires des Autochtones. Les initiatives et programmes louangés par les intervenants présentent certaines caractéristiques communes. Ce sont :

- la prestation dans la communauté (p. ex., les programmes de formation des maîtres);
- les critères d'admission adaptés et le soutien à la transition;
- le soutien pédagogique et personnel (p. ex., celui offert à la *First Nations House of Learning* de l'UBC);
- le soutien accru en vue du contrôle de l'éducation par les Autochtones, aux niveaux des programmes, des programmes pédagogiques ou de l'établissement.

Il faudra tenir compte de tous ces facteurs à mesure qu'on met au point des initiatives visant à résoudre les problèmes de longue date : manque de préparation, aliénation et isolement des étudiants.

Il y a aussi d'autres défis à relever. Ce sont :

- le manque de financement du gouvernement fédéral et des conseils de bande;
- le manque de soutien disponible pour des sous-groupes spécifiques d'Autochtones (Métis, étudiants adultes et mères);
- la sous-représentation des Autochtones dans des matières comme les sciences et les professions de la santé;
- le manque de soutien au contrôle des études postsecondaires par les Autochtones, qu'il s'agisse du développement du contenu pédagogique ou d'établissements autochtones.

On déplore le manque d'efforts constants pour surmonter les obstacles à l'éducation postsecondaire des Autochtones à l'aide de stratégies et d'initiatives spéciales et le fait que certains problèmes aient reçu plus d'attention que d'autres. On a ainsi mis en œuvre des stratégies pour lutter contre la pauvreté, par exemple, mais relativement peu pour s'attaquer à des problèmes comme les responsabilités familiales, l'alcoolisme ou la violence domestique.

Afin d'éliminer les obstacles à l'éducation, les programmes doivent se fonder sur des données plus complètes. Les données actuelles sont nettement insuffisantes pour permettre l'élaboration de politiques

pertinentes. Il faudra donc effectuer plus de recherches pour documenter le succès des initiatives à grande échelle, notamment en obtenant des statistiques sur les taux d'inscription et de diplomation de programmes postsecondaires précis. On pourrait compenser les limites des données aux niveaux des programmes ou des établissements, et recueillir plus d'information sur les stratégies produisant des résultats d'ordre moins quantitatif, comme les services de soutien aux étudiants ou l'utilisation de programmes pédagogiques élaborés par des Autochtones.

Il existe des stratégies pour éliminer les obstacles à l'éducation postsecondaire des étudiants autochtones. Il faut maintenant les améliorer et éprouver et renforcer leur efficacité, tout en intensifiant les efforts pour supprimer les barrières sociales et personnelles. Endémiques, ces dernières empêchent souvent les Autochtones de bénéficier des premières et, par le fait même, d'entreprendre et de réussir des études postsecondaires.

RÉFÉRENCES

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

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

Anaquod, Gaylene, et.al. *First Nations and Metis Students: a Faculty Guide*. University of Regina, First Nations University of Canada, Teaching Development Centre, Gabriel Dumont Institute.

Un aperçu des données des programmes des AINC, DGI / DGIC, juin 2000.

Australian Bureau of Statistics (Bureau australien de la statistique), 1999.

Barnhardt, Ray, 2001. « Domestication of the Ivory Tower: Institutional Adaptation to Cultural Distance », in *Anthropology and Education Quarterly*, décembre 2001.

Barnhardt, Ray, 1991. « Higher Education in the Fourth World: Indigenous People Take Control », *Canadian Journal of Native Education*, volume 18, no 2.

BC Ministry of Advanced Education, Training and Technology, 1999 (ministère de l'éducation supérieure, de la formation et de la technologie de la Colombie-Britannique). *1999 BC College and Institute Aboriginal Former Student Outcomes*.

Bourke, Colin J., Jennifer K. Burden et Samantha Moore, 1996. *Factors Affecting Performance of Aboriginal and Torres Strait Islander Students at Australian Universities: A Case Study*. Bureau de l'éducation supérieure du DETYA — Department of Education, Training and Youth Affairs (ministère de l'éducation, de la formation et de la jeunesse du gouvernement australien).

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

Commission royale sur les peuples autochtones.

Direction de la Recherche et de l'analyse, ministère des Affaires indiennes et du Nord canadien, 1996. *Études postsecondaires et situation à l'égard de l'activité des Autochtones*, Canada 1996, page i.

Ewans, Mike, James McDonald et Deanna Nyce, 1999. « Acting Across Boundaries in Aboriginal Curriculum Development: Examples from Northern British Columbia », *Canadian Journal of Native Education*, volume 23, no 2, 1999.

Farrington, Sally, Kristie Daniel DiGregorio et Susan Page, 1999. « 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 », présentation dans le cadre de la conférence annuelle de l'Australian Association for Research in Education en 1999.

Hampton, Eber, 2000. « First Nations Controlled University Education in Canada », *Aboriginal Education: Fulfilling the Promise*, p. 208–221. UBC Press, Vancouver.

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

Hébert, Yvonne, 2000. « The State of Aboriginal Literacy and Language », *Aboriginal Education: Fulfilling the Promise*. UBC Press, Vancouver.

Herrmann, Randy, 2001. « The Funding Myth », *University Affairs*, novembre 2001. Ottawa : Association des universités et collèges du Canada, 11.

Hikel, R.S, 1994. *A Review of the Access program: Policy Directions for the Future*. The Department of Education and Training (ministère de l'éducation et de la formation), Manitoba.

Hull, J., 2000. *Études postsecondaires et situation à l'égard de l'activité des Autochtones*, Canada 1996. Prologica Research Inc.

Hull, J., R. Phillips et E. Polyzoi, 1995. « Indian Control and Delivery of Special Education Services to Students in Band-operated Schools in Manitoba », in *Alberta Journal of Educational Research*, XLI: 1 (mars 1995).

Kirkness, Verna K. et Ray Barnhardt, 1991. « First Nations and Higher Education: The Four R's—Respect, Relevance, Reciprocity, Responsibility ». *Journal of American Indian Education*. vol. 30, no 3, mai 1991.

Krause, R.G. et M.C.C. Stephens. « Preparing Aboriginal Students for Medical School: Manitoba Program Increases Equality of Opportunity » *Canadian Family Physician*, volume 38, mai 1992.

Krumm, Bernita L., 1995. *Tribal Colleges: A Study of Development, Mission and Leadership*. Analyses d'information.

Medecine, Beatrice, 1986. *My Elders Tell Me: Indian Education in Canada*. Vancouver : UBC Press.

Mullens, Anne, 2001. « Why Aboriginals Aren't Taking Science », *Affaires universitaires*, novembre 2001.

Pavel, Michael, 1999. « American Indians and Alaska Natives in Higher Education » in *Next Steps: Research and Practice to Advance Indian Education*. Sous la direction de Karen Gayton Swisher et John Tippeconnie III. Eric Clearing House.

Saskatchewan Department of Post-Secondary Education and Skills Training, 2002. Ébauche de The Post-Secondary Sector Aboriginal Education and Training Action Plan.

Site Web de l'Assemblée des Premières Nations, mars 2002, <http://www.afn.ca>.

Site Web de l'Institut Gabriel-Dumont, mars 2002. www.gdins.org.

Site Web du ministère des Affaires indiennes, mars 2002.
http://www.ainc-inac.gc.ca/ps/edu/ense_e.html.

Smith, Graham Hingangaroa, 2000. « Maori Education: Revolution and Transformative Action », *Canadian Journal of Native Education*, vol. 24, no 1, 2000.

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

Statistique Canada, Le Quotidien, Le Recensement de 1996 : données sur les Autochtones.

Stein, Wayne J., 1999. « Chapter 11: Tribal Colleges: 1968–1998 », *Next Steps: Research and Practice to Advance Indian Education*. Eric Clearing House.

Unruh, Donald, 1989. « *Equality of Access and Equality of Condition Programming for Success* », article inédit.

U.S. Department of Education (ministère de l'éducation des États-Unis), *Digest of Education Statistics 1999*, tableau 209.

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

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

Wiebe, Joann, Judy Sinclair, Sheila Nychuk et M.C.C. Stephens, 1994. « Assessing Aboriginal Graduates Perceptions for Academic Success in Health Faculties », *Arctic Medical Research*, vol. 53: sup. 2, pp. 152–156.

Wright, Dennis A. « Preparing First Nations Students for College: The Experience of the Squamish Nation of British Columbia », *Canadian Journal of Native Education*, volume 22, 1998, no 1.