

# FAVORISER LA RÉUSSITE DES ÉTUDIANTS AUTOCHTONES

Rapport du projet de recherche LE,NONET



University  
of Victoria



© 2010, Université de Victoria

Données de catalogage avant publication de Bibliothèque et Archives Canada à venir.

Hunt, Sarah, 1976 –

Lalonde, Chris, 1959 –

Rondeau, Yvonne, 1968 –

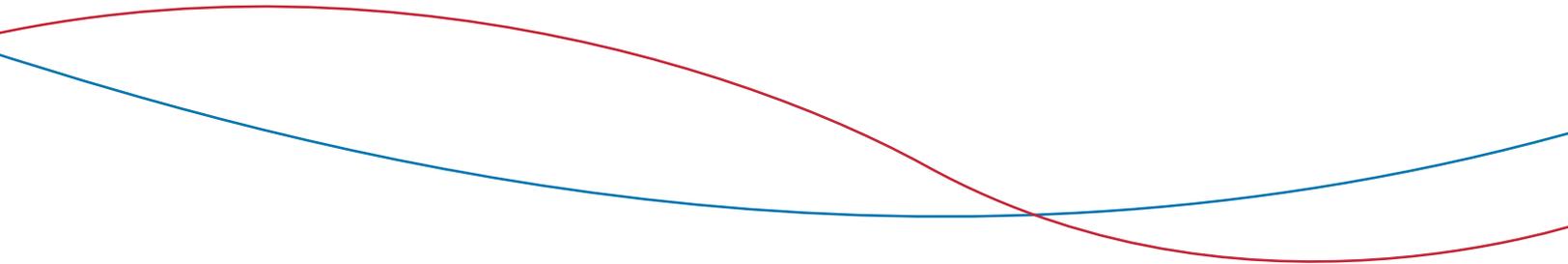
Favoriser la réussite des étudiants autochtones : Rapport du projet de recherche LE,NONET

ISBN 978-1-55058-425-7

Imprimé au Canada (sur du papier 100 % recyclé)

Conception | UVic Graphic Services : Services graphiques de l'Université de Victoria

Les opinions exprimées dans ce rapport de recherche appartiennent aux auteurs de ce travail et ne représentent aucunement les politiques officielles de l'Université de Victoria, ni d'un autre ministère ou organisme ayant apporté du soutien financier ou autre dans le cadre de la réalisation de ce projet.



# FAVORISER LA RÉUSSITE DES ÉTUDIANTS AUTOCHTONES

## RAPPORT DU PROJET DE RECHERCHE LE,NONET

### Auteurs

Sarah Hunt, M.A., co-chercheuse principale

Chris Lalonde, Ph.D., co-chercheur principal

Yvonne Rondeau, gestionnaire du projet

Auburn Phillips, Haley DeKorne et In-In Po ont participé en qualité d'adjointes à la recherche.



## Remerciements

Le projet LE,NONET a été conçu et lancé sous la direction conjointe de l'Université de Victoria et de la Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire, établie grâce au financement du gouvernement du Canada. Nous voudrions remercier particulièrement David Turpin, Jamie Cassels, Jim Anglin, Norman Riddell, Jocelyn Charron et Andrew Parkin. Les auteurs aimeraient remercier aussi José Glado et Jean Paul Restoule de leurs observations faites sur la version préliminaire. Nous sommes également très reconnaissants pour l'enthousiasme et le soutien des étudiants, des membres du personnel, de la faculté et de la communauté qui, tous ensemble, ont permis la réalisation du projet LE,NONET.

## Remerciements concernant le territoire ancestral

Les bureaux du projet LE,NONET et l'Université de Victoria se trouvent dans le territoire ancestral du peuple salish du littoral et des détroits. Nous voudrions remercier les collectivités des Premières nations qui nous ont accueillis dans leurs terres ancestrales où nous avons l'honneur de vivre et de travailler.

## Remarque concernant le terme « autochtone »

Dans le cadre du présent rapport, le terme « autochtone » fait référence aux personnes de descendance métisse, inuite ou des Premières nations. À l'université, on emploie aussi le terme anglais « Indigenous » (indigène) de plus en plus souvent, voilà pourquoi ce terme est utilisé de manière interchangeable avec le terme « Aboriginal » (autochtone) tout au long de ce document. D'autres termes sont également utilisés pour citer les répondants aux sondages, dont « Autochtone », « Indien » ou le nom précis de la Première nation à laquelle ils appartiennent.

## LE,NONET : « La réussite après avoir affronté de nombreuses épreuves »

LE,NONET (prononcé le-non-git) est un mot en SENĆOŦEN (sen-chaw-then), la langue du peuple salish des détroits qui habite dans cette région, et ce terme fait référence à l'acte « de pagayer en canoë en pleine tempête et de parvenir à l'autre rive ». Ce terme a été documenté dans un code orthographique élaboré par feu Dave Elliot Sr., comme signifiant « la réussite après avoir affronté de nombreuses épreuves ». Le nom de LE,NONET a été proposé par un aîné gardien des traditions ancestrales, Earl Claxton (YELKÁŦŦE) et par John Elliott de la nation Tsartlip.

L'artiste et maître-sculpteur Charles Elliott, également de la nation Tsartlip, a conçu le logo du projet LE,NONET auquel il a donné la forme traditionnelle d'une fusaïole illustrant un être humain entouré de deux loups, pour rappeler la capacité des étudiants autochtones à utiliser le meilleur des deux mondes, c'est-à-dire les traditions de leur communauté d'origine et les traditions universitaires euro-occidentales.

# TABLE DES MATIÈRES

Tableaux et figures.....	vi
<b>Vue d'ensemble du rapport.....</b>	<b>1</b>
Portée du rapport .....	1
Sommaire du rapport .....	1
<b>1   Introduction et contexte .....</b>	<b>3</b>
1.1 Contexte et historique : Naissance du projet LE,NONET .....	3
1.2 Fondement du projet .....	4
1.3 Objectifs et vision du projet .....	6
1.4 Description des programmes .....	8
1.5 Contexte universitaire : Initiatives autochtones à l'université .....	9
1.6 Participation autochtone au projet LE,NONET .....	10
<b>2   Aperçu de la recherche .....</b>	<b>13</b>
2.1 Questions soulevées dans le cadre de la recherche .....	14
2.2 Cadre d'évaluation du rapport intérimaire .....	14
2.3 Méthodes qualitatives .....	15
2.3.1 Éthique .....	15
2.3.2 Processus et instruments de collecte de données .....	15
2.3.3 Analyse qualitative des données .....	17
2.4 Méthodes quantitatives .....	18
2.4.1 Éthique .....	18
2.4.2 Processus de collecte des données .....	18
2.4.3 Identification des étudiants autochtones .....	19
<b>3   Profil des participants étudiants au projet LE,NONET .....</b>	<b>23</b>
3.1 Participation au programme .....	24
3.2 Âge.....	24
3.3 Sexe.....	24
3.4 Ascendance autochtone .....	25
<b>4   Profil des répondants de la recherche qualitative .....</b>	<b>27</b>
4.1 Étudiants .....	27
4.1.1 Taux de réponse par programme .....	28
4.2 Conseillers en programmes .....	29
4.3 Personnel du projet .....	29
4.4 Intervenants universitaires .....	29
4.5 Participants à la formation du personnel et des professeurs à la culture autochtone (FPPCA) .....	30

<b>5   Principaux résultats de la recherche qualitative sur le projet LE,NONET en général</b> .....	<b>33</b>
5.1 Signification de la « réussite » ou du « succès » chez les étudiants autochtones .....	33
5.1.1 Répercussions des volets du programme LE,NONET sur la réussite des étudiants .....	34
5.1.2 Répercussion du soutien financier sur la réussite des étudiants.....	35
5.1.3 Principes clés pour favoriser la réussite des étudiants autochtones .....	36
5.2 Appartenance à la communauté chez les étudiants autochtones .....	36
5.2.1 Appartenance à la communauté autochtone .....	36
5.2.2 Appartenance à la communauté universitaire .....	38
5.3 Soutien de l'identité autochtone des étudiants .....	39
5.4 Compréhension meilleure des enjeux autochtones .....	40
5.5 Incidence des programmes du projet LE,NONET sur la décision des étudiants de retourner aux études ..	41
5.6 Façon dont les étudiants ont pris connaissance du programme LE,NONET? .....	41
5.7 Répercussions du projet LE,NONET sur l'université .....	42
5.8 Évaluation du climat universitaire face aux étudiants autochtones .....	43
5.9 Résultats sommatifs du projet.....	44
<b>6   Analyse des programmes axés sur les étudiants du projet LE,NONET</b> .....	<b>47</b>
6.1 Programme de bourses .....	47
6.1.1 Aperçu du programme .....	47
6.1.2 Données du programme .....	48
6.1.3 Résultats sommatifs .....	50
6.1.4 Thèmes majeurs émanant de la recherche qualitative .....	51
6.1.5 Recommandations en vue de mise en œuvre future .....	53
6.2 Programme d'aide d'urgence .....	53
6.2.1 Aperçu du programme .....	53
6.2.2 Produits du programme .....	54
6.2.3 Résultats sommatifs .....	54
6.2.4 Thèmes majeurs émanant de la recherche qualitative .....	55
6.2.5 Recommandations en vue de mise en œuvre future.....	56
6.3 Programme de mentorat par les pairs .....	56
6.3.1 Aperçu du programme .....	56
6.3.2 Résultats sommatifs .....	56
6.3.3 Thèmes majeurs émanant de la recherche qualitative .....	58
6.3.4 Recommandations en vue de mise en œuvre future .....	60
6.4 Séminaire de préparation .....	61
6.4.1 Aperçu du programme .....	61
6.4.2 Résultats sommatifs .....	61
6.4.3 Thèmes majeurs émanant de la recherche qualitative.....	62
6.4.4 Recommandations en vue de mise en œuvre future .....	64
6.5 Programme de stage communautaire .....	65
6.5.1 Aperçu du programme .....	65
6.5.2 Résultats sommatifs .....	65

6.5.3	Thèmes majeurs émanant de la recherche qualitative .....	66
6.5.4	Recommandations en vue de mise en œuvre future .....	68
6.6	Programme d'apprentissage en recherche .....	69
6.6.1	Aperçu du programme .....	69
6.6.2	Résultats du programme .....	69
6.6.3	Thèmes majeurs émanant de la recherche qualitative .....	71
6.6.4	Recommandations en vue de mise en œuvre future .....	73
6.7	Discussion des résultats .....	73
6.7.1	Programmes offrant de l'aide financière .....	73
6.7.2	Programmes modèles : Cours comportant des crédits .....	74
6.7.3	Programmes modèles ciblés sur les Autochtones .....	75
6.7.4	Programmes à l'intention des étudiants adultes .....	76
6.7.5	Modèles moins onéreux pour la mise en œuvre de ce programme .....	76
<b>7</b>	<b>Programme de formation du personnel et des professeurs à la culture autochtone (FPPCA) .....</b>	<b>79</b>
7.1	Aperçu du programme .....	79
7.1.1	Évaluation des besoins .....	80
7.1.2	Modules en ligne .....	80
7.1.3	Modules destinés aux ateliers .....	80
7.2	Résultats sommatifs .....	80
7.3	Résultats de l'évaluation des besoins concernant le programme de FPPCA .....	82
7.4	Résultats des analyses qualitatives : Formation en ateliers .....	82
7.5	Résultats des analyses qualitatives : Formation en ligne .....	84
7.6	Recommandations en vue de mise en œuvre future .....	85
<b>8</b>	<b>Résultats des analyses quantitatives .....</b>	<b>87</b>
8.1	Âge et sexe des étudiants par groupe .....	87
8.2	Année d'études à la première inscription, par groupe .....	88
8.3	Faculté d'études à la première inscription, par groupe .....	89
8.4	Diplôme visé, par groupe .....	89
8.5	Diplômes décernés par groupe .....	91
8.6	Moyenne pondérée cumulative, par groupe .....	92
8.7	Rétention d'un semestre à l'autre .....	93
8.8	Taux de rétention, d'abandon et d'obtention d'un diplôme .....	93
8.9	Sommaire des analyses démographiques .....	94
8.10	Analyses de survie .....	95
8.11	Modèles de régression de Cox appliqués aux taux d'obtention d'un diplôme .....	96
8.12	Modèles de régression de Cox concernant les taux d'abandon .....	99
8.13	Taux de rétention des modèles de régression de Cox .....	101
8.14	Statut des étudiants en fonction de leur participation au programme .....	103

8.15 Séminaire de préparation .....	103
8.16 Programme d'apprentissage en recherche .....	104
8.17 Programme de stage communautaire .....	104
8.18 Programme de bourses .....	105
8.19 Fonds d'aide d'urgence .....	106
8.20 Programme de mentorat par les pairs .....	106
8.21 Nombre total de programmes complétés .....	107
8.22 Résumé des analyses quantitatives .....	108
<b>9   Sommaire des dépenses du projet de recherche LE,NONET .....</b>	<b>111</b>
9.1 Sommaire du budget global du projet .....	112
9.2 Programme d'apprentissage en recherche.....	114
9.3 Programme de stage communautaire .....	115
9.4 Programme de bourses et fonds d'aide d'urgence LE,NONET .....	116
9.5 Programme LE,NONET de mentorat par les pairs .....	116
9.6 Célébration en l'honneur de LE,NONET .....	117
9.7 Programme de formation du personnel et des professeurs à la culture autochtone (SPPCA) .....	118
<b>10   Conclusions .....</b>	<b>121</b>
<b>Références.....</b>	<b>123</b>
<b>Collaborateurs du projet LE,NONET .....</b>	<b>125</b>

# TABLEAUX ET FIGURES

## Tableaux

Tableau 1. Programmes du projet LE,NONET .....	8
Tableau 2. Nombre et pourcentage d'étudiants identifiés comme Autochtones (par groupe et par source de données) .....	20
Tableau 3. Nombre d'entrevues et de sondages administrés aux étudiants selon le programme .....	28
Tableau 4. Nombre d'étudiants qui ont participé à des entrevues, à des questionnaires ou aux deux .....	28
Tableau 5. Taux de réponse pour la recherche qualitative par programme .....	28
Tableau 6. « Le programme LE,NONET a-t-il favorisé votre réussite? » .....	35
Tableau 7. Sommaire du soutien financier versé directement aux étudiants .....	35
Tableau 8. Ventilation annuelle du soutien financier versé directement aux étudiants .....	35
Tableau 9. « Le programme LE,NONET a favorisé mon sentiment d'appartenance à la communauté autochtone du campus » .....	37
Tableau 10. « Le Programme LE,NONET m'a aidé à faire partie de la communauté générale de l'Université de Victoria » .....	38
Tableau 11. « Le programme LE,NONET m'a aidé à découvrir qui je suis en tant qu'Autochtone » .....	39
Tableau 12. « Le programme LE,NONET a amélioré ma perception des enjeux autochtones » .....	41
Tableau 13. « Le programme LE,NONET a-t-il contribué à votre décision de retourner aux études? » .....	41
Tableau 14. Résultats sommatifs du projet .....	44
Tableau 15. Montant des bourses par année .....	48
Tableau 16. Résultats sommatifs du projet (programme de bourses) .....	50
Tableau 17. Sommaire de l'aide financière d'urgence par année par étudiant .....	54
Tableau 18. Résultats sommatifs (fonds d'aide d'urgence) .....	54
Tableau 19. Résultats sommatifs (programme de mentorat par les pairs) .....	57
Tableau 20. Résultats sommatifs (séminaire de préparation) .....	62
Tableau 21. Résultats sommatifs (programme de stage communautaire) .....	66
Tableau 22. Résultats sommatifs (programme d'apprentissage en recherche) .....	70
Tableau 23. Résultats sommatifs (programme de formation du personnel et des professeurs à la culture autochtone – FPPCA) .....	81
Tableau 24. Nombre et pourcentage d'étudiants (par groupe et par sexe) .....	87
Tableau 25. Âge moyen des étudiants (par sexe et par groupe) .....	88
Tableau 26. Année d'études à la première inscription (pourcentage d'étudiants par groupe) .....	88
Tableau 27. Année d'études à la première inscription (pourcentage d'étudiants par groupe) .....	88
Tableau 28. Faculté d'études à la première inscription (pourcentage d'étudiants par groupe) .....	89
Tableau 29. Grade visé (nombre et pourcentage d'étudiants par groupe) .....	90
Tableau 30. Diplôme visé (Pourcentage d'étudiants par groupe) .....	90
Tableau 31. Diplômes décernés (nombre et pourcentage d'étudiants par groupe) .....	91
Tableau 32. Diplômes décernés (pourcentage d'étudiants par groupe) .....	91

Tableau 33. Nombre et pourcentage d'étudiants ayant reçu un diplôme (par groupe) .....	92
Tableau 34. Nombre et pourcentage d'étudiants qui ont obtenu un diplôme (par groupe) .....	92
Tableau 35. Moyenne pondérée cumulative (par groupe) .....	92
Tableau 36. Rétention de semestre en semestre (nombre moyen de semestres par groupe) .....	93
Tableau 37. État d'inscription (nombre et pourcentage d'étudiants par groupe) .....	93
Tableau 38. Nombre d'« abandons » constatés et prévus (par groupe) .....	94
Tableau 39. Nombre constaté et prévu de « poursuites d'études » (par groupe) .....	94
Tableau 40. Nombre constaté et prévu d'« obtention d'un diplôme » (par groupe) .....	94
Tableau 41. Modèle 1 de la régression de Cox (référence = groupe non participant) .....	97
Tableau 42. Pourcentage de diplômés par groupe et par nombre de semestres .....	98
Tableau 43. Modèle 2 de la régression de Cox (référence = groupe de la cohorte historique) .....	99
Tableau 44. Effet de l'âge et du sexe sur les taux d'abandon .....	100
Tableau 45. Modèle 3 de la régression de Cox (référence = groupe de non-participants) .....	100
Tableau 46. Modèle 4 de la régression de Cox (référence = cohorte historique) .....	101
Tableau 47. Modèle 5 de la régression de Cox (référence = non-participants) .....	102
Tableau 48. Modèle 6 de la régression de Cox (référence = cohorte historique) .....	103
Tableau 49. Sommaire du budget global du projet .....	112
Tableau 50. Sommaire des dépenses imputées au programme d'apprentissage en recherche.....	114
Tableau 51. Sommaire des dépenses pour le programme de stage communautaire .....	115
Tableau 52. Sommaire des dépenses du programme de bourses et du fonds d'aide d'urgence .....	116
Tableau 53. Sommaire des dépenses du programme de mentorat par les pairs.....	117
Tableau 54. Sommaire des dépenses de la Célébration en l'honneur de LE,NON <u>NET</u> .....	118
Tableau 55. Sommaire des dépenses du programme de formation du personnel et des professeurs à la culture autochtone .....	119
Tableau 56. Résumé des principes et des meilleures pratiques clés .....	122

## Figures

Figure 1. Nombre d'étudiants identifiés par groupe et par source de données .....	20
Figure 2. Nombre d'étudiants ayant participé à un ou plusieurs programmes .....	24
Figure 3. Nombre d'étudiants dans chaque programme .....	24
Figure 4. Distribution des participants à LE,NON <u>NET</u> en fonction de leur âge .....	25
Figure 5. « Le programme LE,NON <u>NET</u> m'a aidé à faire partie de la communauté autochtone du campus » (tous les programmes).....	37
Figure 6. « Le programme LE,NON <u>NET</u> m'a aidé à faire partie de la communauté générale de l'Université de Victoria » (tous les programmes) .....	38
Figure 7. « Le programme LE,NON <u>NET</u> m'a aidé à développer le sentiment de mon identité autochtone » (tous les programmes).....	39
Figure 8. « Comment avez-vous entendu parler du projet LE,NON <u>NET</u> ? » .....	42

Figure 9. « Les professeurs et le personnel avec qui je suis entré en contact à l'Université de Victoria m'ont traité avec respect en qualité d'étudiant autochtone » (tous les programmes) .....	43
Figure 10. Nombre de bourses par étudiant .....	48
Figure 11. Montants des bourses disponibles par étudiant .....	49
Figure 12. Niveau des besoins financiers non comblés en dollars par étudiant (après obtention de la bourse) ...	49
Figure 13. Montant annuel du total des besoins financiers non comblés après obtention de la bourse .....	50
Figure 14. Financement total reçu par l'intermédiaire du Programme de bourses et du Programme d'aide d'urgence.....	74
Figure 15. Mesure de survie relative à l'obtention d'un diplôme.....	97
Figure 16. Mesure du risque relative à l'obtention d'un diplôme .....	98
Figure 17. Pourcentage de diplômés par groupe et par nombre de semestres .....	99
Figure 18. Mesure de survie relative à l'abandon des études.....	100
Figure 19. Mesure des risques relative à l'abandon des études.....	101
Figure 20. Mesure de survie relative à la rétention des étudiants .....	102
Figure 21. Mesure des risques relative à la rétention .....	102
Figure 22. Statut des étudiants en fonction de leur participation au séminaire de préparation .....	104
Figure 23. Statut des étudiants en fonction de leur participation au programme d'apprentissage de la recherche .....	104
Figure 24. Statut des étudiants en fonction de leur participation au programme de stages communautaires ..	105
Figure 25. Statut des étudiants en fonction de leur participation au programme de bourses.....	105
Figure 26. Statut des étudiants en fonction de leur participation au programme de bourses seulement ...	105
Figure 27. Statut des étudiants en fonction de leur participation au programme d'aide d'urgence .....	106
Figure 28. Statut des étudiants en fonction de leur participation au programme de mentorat par les pairs (mentorés) .....	106
Figure 29. Statut des étudiants en fonction de leur participation au programme de mentorat par les pairs (mentors) .....	107
Figure 30. Statut des étudiants en fonction du nombre total de programmes complétés.....	107

# VUE D'ENSEMBLE DU RAPPORT

Le projet LE,NONET a été mis en place par l'Université de Victoria, en partenariat avec la Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire, établie grâce au financement du gouvernement du Canada, afin de déterminer des principes favorisant les pratiques exemplaires et d'évaluer des modèles de programmes destinés à favoriser la réussite et la rétention des étudiants autochtones dans les établissements d'enseignement postsecondaire. Dans le cadre de ce projet, une série de programmes axés sur les étudiants a été élaborée, ainsi qu'un programme à l'intention du corps enseignant et du personnel de l'université, lesquels ont fait l'objet de projets pilotes de 2005 à 2009.

## Portée du rapport

Ce rapport se concentre principalement sur les résultats du projet (évaluation sommative), y compris les résultats des recherches qualitatives et quantitatives concernant l'impact des programmes du projet LE,NONET sur les participants et sur l'université en général. Pour de plus amples renseignements concernant la mise en place de la première moitié du projet (évaluation formative), veuillez consulter *Le projet pilote LE,NONET : Rapport de mise en œuvre préliminaire (2008)*.

## Sommaire du rapport

Ce rapport comporte dix chapitres. Dans le premier chapitre, on présente l'historique et le contexte du projet LE,NONET de l'Université de Victoria. On situe également la présente étude par rapport à l'ensemble des recherches effectuées sur la rétention et la réussite des étudiants autochtones. Dans le deuxième chapitre, on présente sommairement les questions de recherche qualitative et quantitative posées au cours de ce projet, ainsi que les méthodes employées et le cadre d'évaluation élaboré pour mesurer les résultats du projet et des programmes individuels. On lit dans le troisième chapitre, des renseignements sur les 200 étudiants autochtones ayant participé au projet LE,NONET au cours du projet pilote de quatre ans, y compris la participation des étudiants aux programmes, leur âge, leur sexe et leur descendance autochtone. Au quatrième chapitre est présentée l'information sur tous les participants aux recherches qualitatives — les étudiants, les conseillers en programmes, le personnel de LE,NONET, les intervenants universitaires — ainsi que sur les participants aux ateliers à l'intention du personnel et du corps enseignant de l'université. Les chapitres 5, 6 et 7 font l'objet des résultats des recherches qualitatives. Dans le chapitre 5, on présente un aperçu général du projet LE,NONET et on examine les questions-clés posées aux étudiants au sujet de leur expérience dans ce projet. Dans le chapitre 6, on passe en revue les programmes de soutien individuel offerts aux étudiants. Dans le chapitre 7, on évalue la formation de sensibilisation culturelle offerte au personnel et au corps enseignant de l'université. Dans le chapitre 8 sont présentés les résultats des recherches quantitatives, y compris les analyses démographiques des étudiants participant au projet, et un examen des taux de rétention, d'abandon et de diplomation. Dans ce chapitre, on rapporte également l'impact de chaque programme de LE,NONET sur la réussite des étudiants. Dans le chapitre 9, on présente un sommaire de dépenses du projet, y compris un budget général du projet et la ventilation des dépenses correspondant à chaque programme. Dans le chapitre 10, on procède à la brève conclusion du rapport et on décrit, de manière sommaire, les principes clés des pratiques exemplaires ayant pour but de favoriser la réussite des étudiants autochtones.





# 1 | INTRODUCTION ET CONTEXTE

## 1.1 Contexte et historique : Naissance du projet LE,NONET

Le projet LE,NONET est né autant de l'intérêt national d'augmenter, chez les peuples autochtones, le taux d'obtention de diplômes postsecondaires, que de l'engagement de longue date de l'Université de Victoria en faveur de l'éducation des Autochtones. Soutenu par la direction de l'Université de Victoria et par la Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire, établie grâce au financement du gouvernement du Canada, le projet LE,NONET permet d'examiner des modèles de programmes universitaires destinés à favoriser la réussite des étudiants autochtones dans un environnement engageant fondé sur leur culture.

La planification du projet LE,NONET s'est produite à une époque où l'Université de Victoria démontrait déjà un engagement remarquable face à l'augmentation de la présence autochtone sur son campus et à l'amélioration de ses relations avec les communautés et les organismes autochtones de la région. En 2002, le comité de planification et des priorités de l'université a élaboré un plan stratégique intitulé *A Vision for the Future* (Une vision pour l'avenir) qui fait preuve d'un grand engagement en faveur de l'éducation des Autochtones. En 2007, le Sénat et le Conseil des gouverneurs ont approuvé et adopté la version révisée de ce plan intitulée *A Vision for the Future: Building on Strength* (Une vision pour l'avenir : miser sur les capacités). Ce document comporte de nouvelles stratégies permettant « d'augmenter le nombre de diplômés autochtones dans les diverses facultés de l'Université de Victoria, sur la base de notre engagement à l'égard des peuples autochtones et des relations exceptionnelles que nous avons établies avec eux. » (Université de Victoria, 2007b, p. 15 [traduction libre]).

Le conseil consultatif du président sur l'éducation des Autochtones prodigue des conseils au président de l'université au sujet des affaires concernant les programmes éducatifs et les services offerts aux Autochtones à l'échelle du campus, afin d'aider l'université à réaliser les objectifs prévus dans le plan stratégique. En octobre 2007, le conseil consultatif a adopté un nouveau mandat (Université de Victoria, 2007a), mais il était déjà mis en vigueur depuis plusieurs années avant son adoption. Le conseil

consultatif est dirigé par le président de l'université et il comprend des représentants des Premières nations de la région (nommés par ces nations), ainsi que des ministères, de l'administration de l'université et de la communauté autochtone du campus.

Au cours des années précédant la mise en œuvre du projet LE,NO~~NET~~, les questions autochtones et l'éducation des Autochtones avaient pris de l'importance à l'université, comme le démontrent plusieurs indicateurs dont :

- l'augmentation du nombre de professeurs réguliers autochtones sur le campus (15, soit 2,1 % de la faculté, au moment de la présentation de la proposition à la Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire en 2005);
- l'augmentation du personnel autochtone offrant des services aux étudiants;
- le nombre accru de programmes éducatifs au contenu autochtone ou comportant des éléments spécifiquement destinés aux étudiants autochtones;
- une association d'étudiants autochtones active;
- la mise en place du conseil consultatif du président sur l'éducation des Autochtones;
- un engagement envers la construction sur le campus d'une « maison des peuples autochtones ».

Une augmentation considérable et continue du nombre d'inscriptions d'étudiants autochtones à l'université s'était produite au cours des années précédant le lancement du projet. Les inscriptions à temps plein, à temps partiel, à des cours offerts sur le campus ou à distance, se sont multipliées depuis l'année scolaire 1999-2000 où l'on comptait moins de 100 étudiants qui se sont autodéclarés autochtones, jusqu'à l'année 2005-2006 où 534 étudiants autochtones se sont inscrits (*University of Victoria Institutional Planning and Analysis*)<sup>1</sup>. Il est probable que l'augmentation constatée ait été due, en partie, à l'adoption de méthodes de collecte de données plus exactes, ainsi qu'au fait que les membres des Premières nations se déclarent autochtones plus volontiers. Grâce à l'augmentation du nombre d'étudiants autochtones et un engagement toujours plus grand à leur égard et à celui de leurs communautés, l'université était donc bien placée pour mettre à l'épreuve de nouvelles initiatives proactives.

<sup>1</sup> Les données concernant l'année 2005 ne portent pas uniquement sur les étudiants qui se sont autodéclarés Autochtones, mais également sur les étudiants que nous avons identifiés grâce aux opérations de collecte de données menées dans le cadre du présent projet.

<sup>2</sup> Il est important de noter que les données du recensement ne représentent que partiellement les expériences des peuples autochtones. L'Assemblée des Premières Nations a relevé des lacunes au niveau de la collecte de données, y compris l'omission d'importants segments de la population autochtone du Canada. Voir Assemblée des Premières Nations (2008).

Entretemps, au début de cette décennie, la Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire avait mis en place le programme de recherche du millénaire, une initiative pour découvrir les obstacles entravant la participation à l'éducation postsecondaire. La fondation désirait examiner l'impact des politiques et des programmes d'atténuation des barrières par le biais « d'analyses rigoureuses et de données empiriques ». L'Université de Victoria s'est montrée intéressée à faire l'essai de modèles visant l'élimination des obstacles qui nuisent à la réussite des étudiants autochtones et a donc présenté à la fondation une proposition comportant la mise en œuvre de programmes à partir de 2005 et se prolongeant jusqu'en 2009.

## 1.2 Fondement du projet

Au cours des années précédant le lancement du projet LE,NO~~NET~~, on a constaté l'augmentation continue du nombre d'inscriptions d'étudiants autochtones dans des établissements postsecondaires : le pourcentage d'Autochtones âgés de 25 à 64 ans ayant fait des études postsecondaires a augmenté de 33 % en 1996 à 38 % en 2001 (Statistique Canada, 2003). Le Recensement de 2006 indique depuis, que les taux d'éducation des Autochtones n'ont pas cessé d'augmenter; cependant, l'écart entre les peuples autochtones et la population générale est encore considérable<sup>2</sup>. En 2006, 44 % de la population de descendance autochtone avait effectué des études postsecondaires (dans des collèges de métier, des collèges académiques ou des universités), comparativement à 51 % de la population générale du Canada. Cependant, seulement 8 % des Autochtones âgés de 25 à 64 ans avaient obtenu un diplôme universitaire, comparativement à 23 % de la population non autochtone (Statistique Canada, 2006).

L'éducation possède la capacité d'offrir aux peuples autochtones la possibilité d'améliorer leur qualité de vie, tant au sein des communautés autochtones rurales et isolées que dans les grandes villes. Les gouvernements et les établissements d'enseignement jouent un rôle de soutien très important dans l'acquisition, par les peuples autochtones, des outils nécessaires à leur responsabilisation et au contrôle de leur éducation, ainsi que dans la prestation de programmes et de services (Gouvernement du Canada, 2004).



Même si l'on a effectué des recherches concernant les obstacles qui s'opposent à l'éducation postsecondaire, très peu d'initiatives se concentrent spécifiquement sur la rétention des étudiants autochtones dans les établissements d'enseignement jusqu'à l'obtention de leur diplôme.

Les recherches effectuées sur les obstacles qui freinent la réussite des Autochtones dans les programmes d'éducation postsecondaire indiquent que les facteurs suivants s'opposent au succès de ces étudiants : l'insuffisance des ressources financières, l'insuffisance de préparation académique, le manque de confiance en soi et de motivation, le manque de compréhension de la culture autochtone de la part des établissements d'enseignement, les incidents de racisme et d'exclusion, l'absence de modèles de comportement possédant une éducation postsecondaire (R.A. Malatest, 2004; Conseil national du bien-être social, 2007).

Les femmes autochtones font face à des obstacles encore plus grands que les hommes. Les recherches indiquent que les responsabilités familiales constituent des obstacles qui s'opposent à la réussite académique d'un grand nombre de femmes autochtones. De plus, comme il est plus probable que les femmes autochtones soient des mères célibataires, qu'elles aient des enfants plus tôt et qu'elles aient un plus grand nombre d'enfants comparativement aux femmes non autochtones, elles ont besoin de ressources différentes pour réussir leurs études (R.A. Malatest, 2004; Conseil national du bien-être social, 2007). En dépit de ces défis, le taux de femmes autochtones qui terminent leur programme d'études universitaire est supérieur à celui des hommes. En 2001, 14 % des femmes autochtones avaient fait des études universitaires, comparativement à 10 % des hommes autochtones (Hull, 2006). En comparaison avec les étudiants non autochtones, il est plus probable que les étudiants autochtones soient des femmes, des mères célibataires ou des étudiants plus âgés que la population générale d'étudiants (*Ministry of Advanced Education, 2004*).

Les étudiants autochtones représentent non seulement la population croissante de jeunes issus des communautés autochtones, mais aussi un nombre accru d'étudiants adultes qui retournent aux études. Une croissance très rapide de la population autochtone âgée de 15 à 24 ans est prévue d'ici l'année 2016. Lors de la table ronde sur l'apprentissage permanent des peuples autochtones tenue en 2004, le gouvernement du Canada a établi à 315 000 enfants autochtones le nombre

d'élèves qui s'inscriraient au système éducatif de la maternelle jusqu'à la douzième année, et pourraient possiblement poursuivre des études universitaires (Gouvernement du Canada, 2004).

La création de bureaux, de programmes d'études et de services à l'intention exclusive des Autochtones fait partie du processus d'établissement d'un espace universitaire respectueux de la culture autochtone, permettant de faciliter le développement et la conservation des connaissances et des compétences appartenant à la culture des étudiants autochtones. Kirkness et Barnhardt (1991) décrivent ainsi le milieu universitaire idéal qui soutienne l'identité autochtone :

*L'université doit se présenter de manière à offrir aux étudiants des Premières nations une valeur instrumentale; cela veut dire que les programmes et services qui y sont dispensés doivent répondre aux aspirations personnelles et à la prédisposition culturelle de chaque étudiant afin que ce dernier soit à son aise et que son expérience vaille la peine.*

Certains auteurs (Bobiwash, 1999; Kirkness et Barnhardt, 1991) définissent la condition de réussite des étudiants autochtones dans leurs études postsecondaires comme étant leur appartenance à un environnement postsecondaire qui renforce leur intégrité culturelle, au lieu de l'atténuer. La pertinence culturelle des programmes éducatifs permet de renforcer l'identité culturelle des Autochtones et de faciliter l'inclusion des peuples autochtones de manière à reconnaître leurs cultures et à assurer leur réussite (Gouvernement du Canada, 2004). Dans le cadre de cette perspective, un établissement postsecondaire qui offre un environnement d'apprentissage pertinent, respectueux, réciproque et stimulant multiplie les possibilités de réussite des étudiants autochtones. Les organismes et les chercheurs autochtones insistent également sur l'importance du contrôle et de la contribution autochtone dans les programmes offerts aux peuples autochtones, y compris la collaboration, les approches adaptées à leur culture et les ressources adéquates :

*Les statistiques indiquent que le succès scolaire des Autochtones est supérieur lorsque des personnes de cette origine participent à la planification de l'éducation autochtone; on assisterait à un succès encore plus grand si ces initiatives disposaient de ressources adéquates. Compte tenu de la jeunesse de la population autochtone, il est important de passer aux actes dans les plus brefs délais (Conseil national du bien-être social, 2007, p. 59 [traduction libre]).*

Pendant le processus de consultation, la question essentielle de la réussite scolaire s'est révélée être le point central du projet : En quoi consiste la réussite aux yeux des étudiants et des communautés autochtones? Comment les établissements postsecondaires peuvent-ils aider les étudiants autochtones à réussir selon leurs propres critères?



Au fur et à mesure que les peuples autochtones s'intègrent au système d'éducation postsecondaire en tant qu'étudiants ou membres du personnel, du corps enseignant ou de la direction, on constate une divergence de plus en plus grande de la manière dont les Autochtones et les non autochtones définissent la réussite. Des recherches publiées après le lancement de ce projet indiquent qu'il faut essayer de mieux comprendre les définitions autochtones de la réussite, lesquelles sont souvent extrêmement différentes des définitions que lui attribuent les établissements d'enseignement occidentaux. En effet, un rapport publié en 2007 par le Conseil canadien sur l'apprentissage remarque que les recherches et les approches employées au Canada pour mesurer l'apprentissage des Autochtones font souvent appel à des cadres d'évaluation occidentaux qui :

- se concentrent sur l'évaluation des lacunes d'apprentissage;
- ne tiennent pas compte des facteurs sociaux, économiques ou politiques;
- n'évaluent pas les progrès par rapport à l'ensemble des connaissances acquises tout au long de la vie;
- ne reflètent pas le caractère holistique de l'apprentissage chez les Premières nations, les Inuits et les Métis;
- ne reflètent pas l'importance de l'apprentissage fondé sur l'expérience. (p. 10)

Afin d'élaborer des outils plus adéquats pour mesurer la réussite, les initiatives comme le projet LE,NONET doivent se concentrer sur la voix des peuples autochtones et sur leur propre définition du succès en matière d'apprentissage. Il a été déterminé que les perspectives autochtones suivantes au sujet de l'apprentissage et de l'éducation constituent des éléments clés des programmes destinés à encourager les étudiants autochtones :

- l'apprentissage est holistique;
- l'apprentissage est un processus qui dure toute la vie;
- l'apprentissage est de caractère expérientiel;
- l'apprentissage est ancré dans les langues et les cultures autochtones;
- l'apprentissage est une activité spirituelle;
- l'apprentissage est une activité communautaire qui fait appel à la participation de la famille, de la communauté et des aînés;
- l'apprentissage constitue l'intégration des connaissances des Autochtones et de la civilisation euro-occidentale. (Conseil canadien sur l'apprentissage, 2007, p. 5)

Un des obstacles que nous avons dû surmonter pour déterminer les priorités du projet était le manque de données nationales concernant la participation des étudiants autochtones dans les établissements postsecondaires, y compris les types de financement disponibles, le nombre d'inscriptions aux diverses universités et les taux d'abandon et de départ des étudiants autochtones. Ces lacunes résultent, en grande partie, du manque d'homogénéité des méthodes de collecte de données et de partage de renseignements à l'échelle nationale. Bien que l'on constate une amélioration des méthodes de récolte de données, la plus grande partie des renseignements concernant les étudiants qui se sont autodéclarés autochtones ont été recueillis uniquement au cours des quelques dernières années, ce qui rend difficile la tâche d'évaluer à long terme les taux de réussite de ces étudiants (Holmes, 2006). Par exemple, actuellement, on dispose de données limitées sur la manière dont les étudiants autochtones financent leurs études postsecondaires et sur leur accès aux divers types d'aide financière, y compris le financement des études par les bandes des Premières nations, les bourses fédérales et provinciales, les programmes de prêts et bourses aux étudiants (R.A. Malatest, 2008).

### 1.3 Objectifs et vision du projet

L'objectif général du projet LE,NONET était, initialement, d'élaborer des stratégies et des programmes permettant de promouvoir la rétention et la réussite des étudiants autochtones, ainsi que d'évaluer l'efficacité de ces stratégies. Les résultats de ces recherches ont été employés pour déterminer les principes de pratique exemplaire et les modèles de programmes permettant de soutenir le succès des étudiants autochtones. Les objectifs mis en évidence dans la proposition présentée à la Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire reflétaient la vision exprimée dans le plan stratégique de l'Université de Victoria et son engagement à « augmenter le recrutement, la rétention et le nombre de diplômés autochtones dans toutes ses facultés » ainsi qu'à « perfectionner les services de soutien desservant les étudiants autochtones » (Université de Victoria, 2002 [traduction libre]).

Les deux objectifs principaux du projet LE,NONET étaient de :

- transformer l'expérience des étudiants autochtones inscrits à l'Université de Victoria en une expérience plus manifestement positive;



- faciliter l'accès des étudiants autochtones à l'université en leur offrant un programme efficace comportant des services de soutien pour augmenter la possibilité de réussite des étudiants.

La vision générale du projet LE, NONET découle d'une consultation auprès d'intervenants clés dirigée au début du projet, par une équipe universitaire (composée de membres non autochtones de la faculté, d'administrateurs de l'université, ainsi que d'un employé autochtone). Ont été invités à participer des membres des communautés des Premières nations de la région, des organismes autochtones, des fournisseurs de services et des administrateurs d'autres universités, ainsi que des membres de la faculté, des employés et des étudiants de l'Université de Victoria.

Pendant le processus de consultation, la question essentielle de la réussite scolaire s'est révélée être le point central du projet : En quoi consiste la réussite aux yeux des étudiants et des communautés autochtones? Comment les établissements postsecondaires peuvent-ils aider les étudiants autochtones à réussir selon leurs propres critères? Plusieurs éléments clés qui semblent être vitaux dans l'élaboration de programmes destinés à favoriser la réussite des étudiants autochtones ont été déterminés :

- affirmer l'identité de l'étudiant en tant qu'être humain, en suivant une approche holistique;
- reconnaître et renforcer l'identité autochtone<sup>3</sup>;
- encourager la communauté autochtone;
- mettre en valeur les pratiques et les méthodes autochtones d'acquisition de connaissances;
- apporter aux étudiants du soutien financier;
- sensibiliser le personnel de l'université et le corps enseignant à la manière de rendre l'environnement d'apprentissage plus accueillant.

Les participants au processus d'élaboration du projet ont également fait valoir le fait que, lors de l'évaluation de l'incidence du programme, il ne suffisait pas de comparer les progrès en termes de moyenne pondérée cumulative, de taux de retour aux études et d'obtention de diplômes des participants au programme LE, NONET à ceux d'une cohorte antérieure du programme ou d'un autre groupe témoin. Il était tout aussi important d'explorer le concept de réussite chez les étudiants autochtones et de documenter l'incidence de ces

programmes sur l'estime de soi des étudiants, sur leur sens d'identité culturelle, leur sentiment d'appartenance au monde autochtone et au monde universitaire.

Il est également important de noter que, bien que le processus de consultation ait prévu la participation de différents intervenants, il n'a pas été mené avec la participation exclusive d'Autochtones. Il est difficile, dans un milieu universitaire comportant des étudiants autochtones venant de partout au Canada, de définir le terme « communauté » pour un projet comme celui-ci. La conceptualisation d'une « communauté autochtone » dans un contexte universitaire est devenue une des principales questions explorées dans la recherche qualitative, puisque les étudiants, les professeurs autochtones et les employés du projet ayant participé aux enquêtes en qualité de répondants ont éprouvé des difficultés avec cette question tout au long du projet.

Dans le cadre du processus de consultation, plusieurs conditions de réussite ont été déterminées et ont ensuite donné lieu à l'élaboration de programmes particuliers :

- la participation des communautés autochtones à l'éducation des étudiants autochtones;
- un environnement d'apprentissage sécurisant et positif créé à l'intention des étudiants autochtones;
- l'établissement d'excellentes relations entre les membres de la faculté et les étudiants autochtones;
- des services visant la situation particulière des étudiants autochtones;
- des professeurs, des conseillers et des employés de soutien motivés et formés adéquatement pour encourager la réussite des étudiants autochtones;
- de l'aide financière pour compenser les fonds limités octroyés par les conseils de bande;
- un soutien substantiel et continu de la part de la direction, des programmes et du personnel universitaires.

Outre le soutien offert aux étudiants pour les aider à réussir, le projet s'est fixé comme objectif général secondaire de transformer l'ensemble de l'environnement universitaire pour le rendre plus accueillant pour les Autochtones. La plus grande partie du travail effectué pour réaliser cette vision



<sup>3</sup> L'expression « identité autochtone » fait référence à diverses perspectives définissant ce que signifie être un Autochtone, y compris être Métis, Inuit ou membre des Premières nations, Indien inscrit ou non inscrit, urbain, rural, adopté, etc. L'objectif est d'assurer la validation de l'expérience de chaque étudiant dans le système d'éducation et d'affirmer son identité autochtone individuelle, plutôt que de l'encourager à s'assimiler à la culture générale non autochtone de l'université.

n'a pas été accomplie dans le cadre de chaque programme, mais plutôt dans la mise en œuvre de l'ensemble du projet, par sa présence sur le campus, par les relations établies entre le personnel du projet et les divers départements, et par d'autres moyens informels.

## 1.4 Description des programmes

Au cours du projet pilote de quatre ans, le projet LE,NONET a élaboré et mis en place six programmes complémentaires axés sur les étudiants, ainsi qu'un programme visant le personnel et le corps enseignant de l'université. Tous les programmes axés sur les étudiants ont été mis à la disposition des étudiants de descendance autochtone qui étaient citoyens canadiens ou résidents permanents inscrits

à un programme de premier cycle de l'université et dont le dossier académique était en règle. La structure et la livraison des programmes ont évolué au fur et à mesure que le projet de quatre ans a progressé, afin de mieux répondre aux besoins des étudiants et aux exigences des systèmes universitaires. À cause du court intervalle de temps qui s'est écoulé entre la réception des fonds de financement et le lancement des programmes, l'élaboration des programmes modèles n'était pas complètement terminée lorsqu'ils ont été offerts aux étudiants pour la première fois. Le tableau 1 décrit les programmes modèles et les changements qui y ont été apportés; les programmes destinés aux étudiants sont analysés dans le chapitre 6 et le programme visant le personnel universitaire et le corps enseignant est analysé dans le chapitre 7.

Tableau 1. Programmes du projet LE,NONET

Programmes du projet LE,NONET axés sur l'étudiant		
Programme de bourse	Le programme de bourse offrait directement l'aide financière aux étudiants autochtones de premier cycle. Ceux-ci recevaient entre 1 000 \$ et 5 000 \$ par année et devaient avoir entamé leur première année d'études à l'Université de Victoria lorsqu'ils soumettaient leur première demande de bourse.	Jusqu'à 5 000 \$ par an
Fonds d'aide d'urgence	Au cours de la première année du projet, certains étudiants se sont trouvés en situation de crise financière à court terme. Pour que ceux-ci puissent poursuivre leurs études, de l'aide financière était nécessaire. Ce fonds d'aide financière d'urgence a été établi durant la seconde année dans le but de palier ce besoin <sup>4</sup> .	Jusqu'à 750 \$ par an
Programme de mentorat par les pairs	Le programme de mentorat par les pairs a permis aux nouveaux étudiants de bénéficier de mentorat personnalisé offert par des étudiants autochtones d'expérience. De plus, des activités de groupe ont été organisées pour rassembler les étudiants autochtones, les membres de leur famille et leurs amis.	Les mentors recevaient des honoraires pour les sessions d'automne et d'hiver au taux de 3 315 \$ par semestre (15 \$/heure pour 13 heures par semaine).
Séminaire de préparation	Le séminaire de préparation est un cours sur l'histoire et la culture autochtone locale, les méthodes de recherche autochtones et les compétences requises pour travailler dans un milieu communautaire. Le séminaire était un préalable aux programmes de stage communautaire et d'apprentissage en recherche.	1,5 unité de crédit
Programme de stage communautaire	Dans le cadre du programme de stage communautaire, les étudiants ont effectué 200 heures de travail auprès d'une collectivité ou d'une organisation autochtone au Canada.	Honoraires de 3 500 \$; 1,5 unité de crédit
Programme d'apprentissage en recherche	Dans le cadre du programme d'apprentissage en recherche, les étudiants ont effectué 200 heures de travail de recherche collaborative auprès d'un professeur ou d'un institut de recherche de l'Université de Victoria.	Honoraires de 3 500 \$; 1,5 unité de crédit
Programme à l'intention du personnel universitaire et du corps enseignant	<b>Programme de formation du personnel et des professeurs à la culture autochtone (FPPCA)</b> Le programme de FPPCA comportait deux volets : une série de modules en ligne et cinq ateliers en présentiel. Les premiers modules du programme de FPPCA étaient affichés en ligne et n'étaient disponibles qu'aux membres de la faculté responsables de superviser des étudiants dans le cadre du programme d'apprentissage en recherche. Les modules de l'atelier ont été élaborés et mis à l'essai durant la dernière année du projet. Une évaluation des besoins avait été menée au préalable pour orienter la création des ateliers et toute prestation future des modules en ligne.	

<sup>4</sup> La somme du financement reçu par chaque étudiant du programme de bourse et du Fonds d'aide d'urgence ne pouvait pas dépasser 15 000 \$. Cette limite était conforme aux règles et règlements de la Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire régissant le versement de fonds aux étudiants.



## 1.5 Contexte universitaire : Initiatives autochtones à l'université

Le profil de l'éducation autochtone à l'université a considérablement augmenté depuis l'élaboration, au cours de l'année 2001-2002, de son plan stratégique (*A Vision for the Future*, février 2002) visant l'ensemble du campus; l'environnement universitaire se transformant en conséquence. Un des principaux objectifs du projet LE,NONET était de proposer dans le milieu universitaire un milieu d'apprentissage plus accueillant pour les étudiants autochtones, avec l'objectif ultérieur de créer un sentiment de communauté et d'établir un rapport entre les étudiants autochtones et les autres membres de la communauté universitaire. Comme on n'a pas effectué d'évaluation environnementale ou autre type d'analyse du milieu universitaire avant le lancement du projet LE,NONET, il est impossible d'estimer par quels moyens précis celui-ci a atteint son objectif. Cependant, plusieurs éléments de ce projet sont examinés au moyen des résultats de recherche fondés sur les données qualitatives.

Pour situer ces résultats dans le contexte élargi de l'université, le document fait part ci-dessous d'un aperçu des changements institutionnels ayant été apportés au niveau des initiatives autochtones menées sur le campus. Voici les nouvelles initiatives qui ont émergé à l'université au cours des 10 à 15 dernières années.

**Programmes d'études.** Nouveaux programmes d'études du premier cycle avec une concentration ou spécialisation portant sur un sujet autochtone:

- programme de droit autochtone;
- initiatives d'éducation autochtone de la Faculté d'éducation;
- spécialisation en protection de l'enfance autochtone de la Faculté de service social;
- spécialisation en affaires autochtones de la Faculté de service social;
- mineure en études autochtones.

Parmi les programmes de deuxième cycle, on retrouve la maîtrise en éducation spécialisée en counselling des communautés autochtones, la maîtrise ès arts en gouvernance autochtone et la maîtrise en service social spécialisée en affaires autochtones.

On offre également d'autres programmes d'études menant à l'obtention d'un certificat ou d'un diplôme, dont le certificat d'études préparatoires en beaux-arts autochtones, le certificat en revitalisation des

langues autochtones et le diplôme en soins de l'enfance et de la jeunesse autochtones. L'université ne cesse d'augmenter ses programmes de cours en offrant des possibilités d'apprentissage à distance et des cours en ligne qui sont plus accessibles pour les étudiants autochtones qui habitent dans les zones rurales ou éloignées de la province.

**Bureau d'orientation autochtone.** Le bureau d'orientation autochtone est mis à la disposition de tous les Autochtones de l'université, qu'ils soient étudiants, membres du personnel ou de la faculté. Le conseiller autochtone leur offre des conseils et du soutien en tenant compte de l'histoire de la colonisation et des répercussions traumatisantes que les peuples autochtones continuent de subir.

**Bureau des affaires autochtones.** Le bureau des affaires autochtones a été fondé en 2007 pour remplacer le bureau de liaison autochtone dont le mandat était plus restreint et qui était en service depuis plus de dix ans. Le bureau des affaires autochtones se consacre au soutien et à la promotion d'initiatives autochtones sur le campus, y compris le plan de service autochtone de l'université ainsi que les programmes axés sur les étudiants et les partenariats avec les communautés autochtones.

**Maison des peuples autochtones.** La conception de la maison des peuples autochtones s'inspire du modèle de maisons longues des Salish du littoral. Bien qu'elle soit restée pendant de nombreuses années au stade de la planification, elle a finalement ouvert ses portes à la fin de l'été 2009. La maison des peuples autochtones est régie par un comité consultatif et cogérée par le directeur du bureau des affaires autochtones qui est un membre autochtone de la faculté.

**Manuel de l'étudiant autochtone.** Le manuel de l'étudiant autochtone est publié chaque année par le bureau des admissions et des registres du premier cycle et il a pour but d'informer les étudiants autochtones sur les services, les différents programmes et les personnes-ressources qui ont été mis à leur disposition sur le campus universitaire pour leur fournir du soutien.

**Manuel de l'employé autochtone.** Le manuel de l'employé autochtone est une ressource mise à la disposition des membres du personnel et du corps enseignant de l'université. Publié par le bureau des ressources humaines, ce manuel sert également à promouvoir l'université aux Autochtones intéressés à déposer une demande d'emploi ou à faire carrière à l'université.



L'éducation possède la capacité d'offrir aux peuples autochtones la possibilité d'améliorer leur qualité de vie, tant au sein des communautés autochtones rurales et isolées que dans les grandes villes.

**Caucus de professeurs autochtones.** Au cours de l'automne 2008, on a constitué le caucus de professeurs autochtones afin de donner une voix aux membres autochtones du corps enseignant de l'université, qui travaillent à temps plein<sup>5</sup>. Ce groupe est formé d'experts universitaires qui se sont réunis sur place pour offrir leurs compétences dans les questions touchant à l'éducation autochtone. Le caucus de professeurs autochtones s'est montré prêt à participer à des processus de gouvernance universitaire et à des prises de décision concernant l'éducation et l'érudition autochtones, ainsi qu'à dispenser des avis d'orientation dans des domaines sur lesquels l'université n'a pas encore élaboré de politique.

**Renforcement des relations avec la communauté.**

Outre le renforcement de ses relations avec les communautés autochtones, l'université a entrepris des initiatives destinées à approfondir les relations entre la communauté et l'université en général. Le bureau des recherches au sein de la communauté (OCBR), institué en 2006, a entrepris plusieurs initiatives en partenariat avec le peuple et les communautés autochtones. Pendant son institution, l'OCBR a consulté des membres de la communauté autochtone et des membres autochtones de la faculté pour assurer la représentation et la participation des Autochtones. Une des initiatives annuelles de l'OCBR, entreprise en partenariat avec le peuple autochtone, est la série de conférences CANUEL, qui permet à des chercheurs et à des membres de la communauté de se rassembler pour présenter les modèles ou les résultats de leurs recherches.

**Équité et environnement général.** Bien que l'on ne procède pas à la collecte de données portant spécifiquement sur les taux de harcèlement et de discrimination contre les peuples autochtones à l'université, le rapport préparé en 2007 par le bureau de l'équité et des droits de la personne indique que les plaintes de harcèlement et de discrimination sont à la baisse.

## 1.6 Participation autochtone au projet LE,NO~~NET~~

Bien que le projet LE,NO~~NET~~ ait été lancé et dirigé par des représentants non autochtones de l'université et de la Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire, on était déterminé à faire participer le peuple, les communautés et les organismes autochtones de plusieurs manières, tant dans le cadre de la prestation des programmes

que dans la mise en œuvre des recherches. Depuis le début, les membres autochtones du personnel de l'Université de Victoria ont assumé différentes fonctions dans le projet. Bien que des non-Autochtones aient également participé à la direction du projet, des efforts pour assurer la représentation autochtone à tous les niveaux ont été faits. Il est important de noter que le projet a été conçu non pas comme un projet autochtone de recherche, ni comme un projet de recherche axé sur la communauté, mais comme un projet universitaire soutenu par un grand nombre de partenaires communautaires.

Comme cela a déjà été mentionné, le peuple et les communautés autochtones ont été consultés pendant la recherche et la phase de planification du projet. Dès les premières étapes de la mise en place, on a également constitué un comité consultatif composé de membres autochtones de la faculté et du personnel, ainsi que d'étudiants et de représentants autochtones de la communauté. Ce comité a orienté l'équipe du projet au cours de l'élaboration et de la mise en œuvre des activités. Aucun groupe en particulier n'a orienté l'élaboration des recherches; cependant, du personnel autochtone fut embauché pour diriger le volet qualitatif de la recherche. Pendant la phase de développement, l'orientation de l'étude a légèrement changé. Une plus grande importance a été accordée aux données qualitatives, ce qui a donné lieu à une émergence de récits, d'expériences et de perspectives des participants et des intervenants autochtones. Bien que les méthodes de recherche ne fussent pas de conception autochtone, elles ont évolué de manière à accorder aux voix autochtones une place centrale dans ce rapport.

Comme cela a été mentionné dans le rapport intérimaire, les effectifs du programme étaient composés aussi bien de personnel autochtone que non autochtone. L'équipe de recherche a également bénéficié de la participation de personnel autochtone et non autochtone.

Pour plusieurs interventions du projet LE,NO~~NET~~, les communautés et les participants autochtones ont fait partie intégrante tant de la conception que de la prestation des programmes (voir les chapitres 6 et 7 pour plus de détails). Les aînés des communautés salish du littoral et des détroits, ainsi que des membres de la communauté autochtone élargie du campus, ont participé au programme de mentorat par les pairs. Plusieurs conférenciers responsables du séminaire de préparation provenaient de

<sup>5</sup> Lettre au président Turpin de la part du caucus de professeurs autochtones, en date du 7 octobre 2008.

divers contextes autochtones; certains professeurs étaient autochtones, d'autres non autochtones. Le programme de stage communautaire a donné, aux communautés autochtones, la possibilité de bénéficier des compétences des étudiants autochtones et à ceux-ci la chance d'acquérir de l'expérience au sein d'une communauté. Les organismes communautaires ont déterminé l'orientation de chaque stage sur une base individuelle, basée autant sur les besoins de la communauté que sur les intérêts des étudiants. Dans un moindre degré, le programme d'apprentissage en recherche a également fait appel à des partenariats avec des collectivités et des individus autochtones étant donné qu'une partie des participants étudiants ont travaillé avec des membres autochtones du corps enseignant ou dans le cadre de projets de recherche autochtones.

Bien qu'il ne s'agisse pas d'une initiative entièrement autochtone, le projet LE,NONET comporte clairement, dans son équipe, une grande représentation du peuple autochtone, comme cela est le cas des partenariats établis au cours des quatre années de sa mise en place.





## 2 | APERÇU DE LA RECHERCHE

Bien que le plan de recherche initial du projet se fût concentré principalement sur la rétention des étudiants et sur les taux d'obtention de diplômes, il était clair, dès le début, que le projet LE,NONET devait comporter une évaluation plus générale de la réussite scolaire (consulter la section 1.3). Une place plus importante a été accordée à la recherche qualitative, au moyen d'entrevues, de questionnaires et d'un petit nombre de groupes de discussion auxquels ont participé des étudiants, des membres du personnel, des membres de la faculté, des membres de la communauté et d'autres personnes participant au projet LE,NONET.

Les expériences des étudiants et des conseillers de la faculté et de la communauté ayant participé au projet LE,NONET ont parfois été saisies de manières différentes que celles décrites aux présentes, mais elles n'ont pas été incorporées au rapport, ni à l'évaluation du programme, parce que l'autorisation du comité d'éthique n'avait pas été sollicitée. Parmi ces expériences, on retrouve les journaux des étudiants du programme de mentorat par les pairs et du séminaire de préparation, les évaluations intérimaires et finales du programme d'apprentissage en recherche et du programme de stage communautaire, ainsi que les outils de rétroaction mis en place par les coordonnateurs de certains programmes. Certaines informations recueillies par ces méthodes ont été notées lors d'entrevues auprès des employés de ces programmes qui avaient utilisé ces outils à des fins de contrôle des programmes. Ces renseignements sont inclus dans l'analyse thématique des chapitres 6 et 7.

Le besoin de programmation fondée sur des données probantes se fait sentir de plus en plus au sein des communautés autochtones, puisque bon nombre de bailleurs de fonds ne financent que les modèles de programmes qui se sont avérés des succès. Ainsi, ces données probantes proviennent tant des résultats qualitatifs que quantitatifs, puisque les mesures quantitatives à elles seules sont incapables de démontrer de nombreux aspects associés à l'incidence des programmes dont, notamment, la pertinence culturelle, les répercussions sur la communauté, les influences sur les relations personnelles et d'autres aspects considérés très importants dans les contextes autochtones. À cette fin, les résultats de la recherche ont servi à identifier les principes de pratique exemplaire qui pourront s'appliquer à l'élaboration de modèles programmatiques destinés à appuyer les étudiants autochtones dans différents milieux d'études postsecondaires. Ces principes sont brièvement exposés au chapitre 10.

## 2.1 Questions soulevées dans le cadre de la recherche

Les résultats du projet LE,NONET ont été relatés en deux phases : la première portait sur l'évaluation formative du projet et la deuxième, les résultats de l'évaluation sommative. Ce rapport cible les résultats de la mise en œuvre du projet échelonnée sur quatre années à l'Université de Victoria (évaluation sommative). Le présent rapport n'aborde pas le processus de mise en place des divers programmes, la dotation des ressources humaines et les autres questions de logistique; ceux-ci font l'objet du rapport intérimaire publié en 2008 (évaluation formative).

La principale question de recherche soulevée dans ce rapport est celle qui consiste à savoir :

*Quel impact le projet LE,NONET a-t-il eu sur la réussite des étudiants participants, tant par rapport à leurs taux de rétention et de rendement scolaire, que par rapport à leur définition personnelle de la mesure du succès?*

Quelques questions de recherche qualitative ont été formulées pour évaluer à quel degré les programmes ont satisfait aux objectifs visés et à la vision décrite dans le chapitre précédent. Un ensemble de questions fondamentales ont été posées à tous les participants de tous les programmes, afin de comparer les résultats obtenus des différents programmes. Les questions fondamentales étaient les suivantes:

- Qu'est-ce que le mot « réussite » signifie pour vous en tant qu'étudiant autochtone?
- Est-ce que votre participation aux programmes du projet LE,NON\_ ET a contribué à votre propre réussite?
- Est-ce que votre participation à un volet du programme LE,NONET étudiants autochtones a contribué à développer votre propre identité en tant qu'Autochtone?
- Est-ce que votre participation à un volet du programme LE,NONET étudiants autochtones vous a aidé à ressentir que vous faisiez partie de la communauté autochtone sur le campus?
- Est-ce que votre participation à un volet du programme LE,NONET étudiants autochtones vous a aidé à ressentir que vous faisiez partie de la communauté universitaire en général?
- Est-ce que votre participation à un volet du programme LE,NONET étudiants autochtones a contribué à votre décision de retourner aux études l'année prochaine?

Les étudiants interviewés ont répondu à d'autres questions concernant certains programmes en particulier, y compris des questions à savoir si des occasions s'étaient présentées à cause de ces programmes ou s'ils pouvaient recommander certains changements face à la prestation future des programmes ou bien pour connaître les points forts et les faiblesses de ces programmes en général.

Voici quelques questions de recherche sur les répercussions générales du projet LE,NONET :

- Quel rôle ont joué les volets du programme LE,NONET dans la transformation de l'université en un endroit plus accueillant pour les étudiants autochtones?
- Quel impact ont eu les volets du programme LE,NONET sur les membres du corps enseignant, de la communauté et du personnel qui ont participé aux programmes?
- Comment pourrait-on perfectionner les programmes pour mieux réaliser les objectifs et la vision du projet?
- Quels sont les éléments clés pour favoriser la réussite des étudiants autochtones?

## 2.2 Cadre d'évaluation du rapport intérimaire

Pour comptabiliser aussi bien les résultats formatifs que les résultats sommatifs aux fins de la préparation du rapport intérimaire<sup>6</sup>, un cadre d'évaluation a été créé, faisant référence aux intrants, aux résultats formatifs et aux résultats sommatifs (à court et à long termes) de chaque programme ainsi que du projet global. Bien que ce cadre d'évaluation ait été employé pour présenter les intrants et les résultats formatifs dans le rapport intérimaire; il contient toutefois des résultats qui n'ont pas pu être relatés à la fin de ce projet. Voilà pourquoi ils sont expliqués dans une section plus pertinente du présent rapport. Par ailleurs, le cadre d'évaluation du rapport intérimaire ne comprend pas certains résultats découlant de l'évaluation sommative faite pour ce rapport.

Aux fins du présent rapport, le cadre d'évaluation sommative a été élargi pour rendre compte des résultats réels du projet, y compris des résultats non anticipés au cadre d'évaluation initial. Les résultats sommatifs sont relatés aux chapitres 5, 6 et 7, à l'aide d'une version modifiée du cadre d'évaluation. Des polices de caractères de différentes couleurs ont été utilisées pour indiquer les résultats atteints ou non atteints, ainsi que les résultats non anticipés dans le

<sup>6</sup> Le rapport intérimaire est disponible au site Web du projet LE,NONET : [www.uvic.ca/lenonet](http://www.uvic.ca/lenonet).



cadre d'évaluation mais qui sont ressortis comme ayant été atteints dans l'analyse des recherches. Comme ces programmes ne sont plus offerts, il n'est pas possible de déterminer si certains des objectifs à long terme ont été satisfaits. Cependant, les résultats à long terme qui ont été atteints au cours du déroulement du projet sont indiqués.

## 2.3 Méthodes qualitatives

Les méthodes de recherche qualitative ont été conçues de façon à recueillir les expériences de chaque personne ayant participé à ce projet pilote de quatre ans, y compris les différentes perspectives des étudiants, des employés du projet, des intervenants universitaires et des conseillers en programmes. Des questions d'entrevues et de sondage préliminaires ont été préparées au début du projet, pour ensuite passer à la mise au point du plan de recherche au fur et à mesure que le projet se déroulait. La majorité des données qualitatives de ce rapport ont été recueillies au cours de la dernière année du projet. Les méthodes de recherche autochtones n'ont pas été utilisées dans cette étude, bien que le caractère semi-structuré des entrevues permettait d'y incorporer des récits ainsi que d'autres méthodes courantes de partage du savoir dans certaines recherches autochtones. Les fonctions du comité consultatif du projet se sont atténuées avant la dernière année du projet et, par conséquent, les membres de ce comité n'ont pas été interviewés aux fins du présent rapport.

### 2.3.1 Éthique

Le conseil d'éthique en recherche sur l'être humain de l'Université de Victoria, a autorisé tous les outils et les méthodes de recherche qualitative pour assurer que les protocoles appropriés étaient respectés. L'anonymat et la confidentialité des participants à la recherche qualitative étaient garantis et toutes les mesures nécessaires ont été prises pour respecter les normes éthiques. Un numéro de recherche a été attribué à chacun des étudiants participants pour que les dossiers contenant leurs données soient codés de manière anonyme et soient reliés à tous les programmes. De même, les conseillers du programme d'apprentissage en recherche et du programme de stage communautaire ont reçu un numéro de participant qui a été utilisé dans leurs notes. Tout comme les intervenants universitaires et le personnel du projet s'étaient également vu attribuer un numéro de participant, toutes les données électroniques ont été conservées dans

les serveurs informatiques de l'université et seuls les membres de l'équipe de recherche y avaient accès. Les dossiers sur support papier étaient gardés sous clé dans un classeur du bureau de la co-chercheuse principale. L'accès à ces dossiers était également restreint aux membres de l'équipe. Un seul document contenait le nom des participants et leur numéro de recherche et il était gardé dans un serveur sécurisé à accès contrôlé. L'équipe de recherche s'est assurée de ne pas imprimer ou copier ce dossier. Toutes ces mesures ont été prises pour s'assurer que les étudiants participants se sentent libres d'exprimer avec franchise leurs opinions sur les programmes, sans craindre que leurs déclarations n'aient d'incidence sur leurs notes ou sur leur future participation aux programmes du projet LE, NONET. Même le co-chercheur principal de la recherche quantitative du projet LE, NONET (membre de la faculté) n'avait pas accès à ce dossier, afin d'éviter l'établissement d'une relation de pouvoir quelconque entre les participants et le membre de la faculté.

### 2.3.2 Processus et instruments de collecte de données

Les processus de collecte des données suivants ont servi dans le cadre de la recherche qualitative :

- des entrevues, des questionnaires en ligne et des groupes de discussion composés d'étudiants participant au programme LE, NONET;
- des entrevues auprès des conseillers du programme de stage communautaire et du programme d'apprentissage en recherche;
- des questionnaires en ligne remplis par les participants aux modules en ligne de la FPPCA (formation du personnel et des professeurs à la culture autochtone);
- des questionnaires sur support papier distribués aux participants aux ateliers de la FPPCA;
- des entrevues auprès des employés du programme LE, NONET;
- des entrevues auprès des intervenants de l'Université de Victoria.

Les entrevues des étudiants ont été menées par des adjoints à la recherche tout au long du projet et deux d'entre eux ont fait passer la plupart des entrevues au cours de la dernière année. Au cours de la période de quatre ans, plusieurs adjoints à la recherche ont transcrit les entrevues. Pendant la dernière année du projet, un adjoint à la recherche s'est consacré principalement à résumer les réponses



aux questions communes (liste des questions à la section 2.1) et d'autres résultats de l'échelle de Likert.

La co-chercheuse principale responsable de la recherche qualitative s'est chargée des entrevues avec tous les autres répondants, y compris les conseillers en programmes, les intervenants universitaires et les employés du projet. Les entrevues ont été transcrites par les adjoints à la recherche.

### Étudiants interrogés

Les étudiants pouvaient passer une entrevue en personne ou par téléphone, ou remplir un questionnaire en ligne. Un premier contact par courriel a été suivi d'un appel téléphonique. Ensuite, ceux qui n'avaient pas répondu aux tentatives pour fixer une date d'entrevue ont reçu un lien les dirigeant au questionnaire en ligne. Le contact avec les étudiants n'a été fait qu'après que ceux-ci aient complété leur programme LE,NONET, pour les rassurer d'aucune répercussion de leur rétroaction sur leurs notes ou sur leur participation au programme. Souvent les étudiants dont le programme de LE,NONET était complété, étaient interviewés pendant qu'ils participaient à un nouveau programme. Cependant, en raison du caractère anonyme de cette étude, aucun employé du programme ne connaissait l'état actuel ou antérieur de la participation à la recherche des étudiants. Au début, les étudiants étaient interviewés par « vagues », mais à partir de l'automne 2008, les entrevues étaient tenues sur une base continue, afin d'assurer un taux de participation aussi élevé que possible.

### Conseillers du programme d'apprentissage en recherche et du programme de stage communautaire

L'équipe de recherche a reçu des coordonnatrices du programme d'apprentissage en recherche et du programme de stage communautaire, à l'automne 2008, une liste des conseillers de ces programmes qui, dès lors, était mise à jour régulièrement. Des tentatives ont été faites pour rejoindre tous les conseillers, mais comme à cette époque, certains n'avaient pas été impliqués dans les volets du programme LE,NONET depuis un an ou deux, le taux de réponse était plutôt faible. Le délai à rejoindre les conseillers a eu un impact particulier sur le taux de participation des conseillers du programme de stage communautaire, puisque c'était déjà la quatrième année du programme au moment du contact; les

coordonnées dans leur dossier étaient désuètes ou bien ils n'occupaient plus leur poste au sein de l'organisme hôte.

### Participants à la formation du personnel et des professeurs à la culture autochtone (FPPCA)

Le module en ligne de la FPPCA était administré par la coordonnatrice du programme d'apprentissage en recherche. Tous les membres de la faculté intéressés à superviser un étudiant dans le cadre de ce programme devaient suivre le module en ligne. Ce faisant, ils avaient le choix de remplir des questionnaires tout au long du module (y compris un questionnaire démographique avant le début du module, un questionnaire à la fin de chaque unité et un questionnaire final à la fin du module). Comme il était impossible de relier les questionnaires les uns aux autres, il est aussi impossible de savoir si les personnes qui ont rempli le questionnaire démographique ont aussi rempli le questionnaire final. De plus, le taux de réponse au questionnaire démographique était très faible (20 %). C'est pourquoi les données démographiques ne figurent pas dans ce rapport. Cependant, au chapitre 7, un résumé est inclus des commentaires recueillis dans les questionnaires de chaque unité et le questionnaire final.

En ce qui concerne les ateliers de la FPPCA, les participants devaient remplir un questionnaire démographique avant l'atelier et avaient le choix de répondre à un questionnaire sur support papier anonyme à la fin de chaque unité. Le questionnaire à remplir après l'atelier comportait quelques questions communes permettant de comparer les résultats des cinq unités, ainsi que des questions ouvertes. Les données démographiques des participants aux ateliers sont relatées à la section 4.5.

### Personnel du programme LE,NONET

Le personnel du programme, y compris les employés antérieurs et actuels ayant participé à la mise en place du programme, a été convié en entrevue. Ils pouvaient participer à une entrevue menée par la co-chercheuse principale responsable de la recherche qualitative ou par un adjoint à la recherche. Le personnel des programmes a aussi pu contribuer aux questions qui leur étaient posées en entrevue puisqu'ils avaient de profondes connaissances du type de renseignements dont ils disposaient sur les programmes.



### Intervenants de l'Université de Victoria

En tout, 16 employés de l'université ont fait des commentaires sur les répercussions plus importantes du projet LE,NONET sur les quatre années de sa mise en œuvre. Dans ce groupe se trouvaient des gens qui avaient, au fil des années, travaillé en étroite collaboration avec les employés du projet LE,NONET en soutenant directement la mise en place du programme, et d'autres étant des cadres et du personnel occupant des postes affectés directement au soutien des étudiants autochtones.

### 2.3.3 Analyse qualitative des données

Trois adjoints à la recherche et la co-chercheuse principale chargée de la recherche qualitative ont procédé à l'analyse des données.

À l'automne 2008, un système de codage des thèmes relevés dans les entrevues des étudiants a été créé, au fur et à mesure que les entrevues étaient menées et transcrites (pour les entrevues menées avant l'automne 2008, les adjoints à la recherche se sont chargés de le faire en relisant les transcriptions pour déterminer les thèmes). Une combinaison de catégories thématiques, analytiques et émergentes, ont été utilisées (Strauss, 1987); un premier ensemble de thèmes était déterminé selon des questions d'entrevue communes à chaque programme, alors que les thèmes émergents ou des sous-thèmes sont ressortis au fur et à mesure que se poursuivait l'analyse des entrevues des étudiants. Des citations et des récits clés furent également relevés durant ce processus de pistage thématique. Les thèmes émergents étaient validés lors de rencontres régulières où les membres de l'équipe de recherche examinaient les thèmes et sous-thèmes spécifiques aux programmes et cernaient ceux qui étaient communs à tous les programmes afin de les examiner plus en profondeur. Grâce à ces méthodes, la complexité des récits racontés par les étudiants répondants s'est trouvée intégrée dans l'analyse qualitative, puisque les chercheurs souhaitaient représenter les différentes voix et expériences des étudiants (Lincoln et Guba, 1985; Sorsoli et Tolman, 2008). Les adjoints à la recherche et la co-chercheuse principale ont élaboré des cartes thématiques pour chaque programme (Maxwell et Miller 2008), afin d'illustrer le lien entre les thèmes clés et les difficultés dans les programmes. Ces cartes ont également été utilisées pour identifier les nouveaux thèmes communs à tous les programmes et à l'ensemble du projet. Plutôt que d'employer une seule méthode quelconque de cartographie

thématique, chaque membre de l'équipe pouvait choisir à son gré la façon d'illustrer le lien entre les différents thèmes et sous-thèmes pour effectuer une analyse globale encore plus détaillée. La co-chercheuse principale s'est servie de ces aides visuelles et de l'imposante documentation de « pistage thématique », pour analyser les données qualitatives, définir les leçons à retenir et rédiger ce rapport.

Bien que l'expérience personnelle de chaque répondant ne puisse pas être exposée dans ce rapport, le processus de pistage et de mappage thématique par plusieurs membres de l'équipe de recherche visait à saisir les expériences des étudiants de la manière la plus globale et complète possible. Des efforts ont été déployés pour isoler les récits qui illustrent tant les points forts des modèles de programme que les moyens de les améliorer en vue de prestation future.

Les résultats de l'échelle de Likert ont été pistés et résumés dans des tableaux créés à cet effet. La décision fut prise d'éliminer les réponses en blanc des résultats relatés aux présentes, bien que les pourcentages importants de réponses en blanc ou « sans objet » aient été notés et expliqués.

Bien que les adjoints à la recherche n'aient pas été d'origine autochtone, ils ont su se sensibiliser aux questions autochtones et aux autres facteurs intercroisés touchant la vie des étudiants, y compris le sexe, l'âge, la capacité et la qualité parentale, entre autres, et ce par le biais de leur propre diplôme d'études postsecondaires et la formation qu'ils avaient reçue. La co-chercheuse principale de la recherche qualitative, qui appartient à la Nation Kwakwaka'wakw, possède une grande expertise en recherche et en enseignement au sein des communautés autochtones. Elle a transmis cette sensibilité culturelle au processus d'analyse.



## 2.4 Méthodes quantitatives

Les méthodes de recherche quantitative ont été conçues pour recueillir des données administratives portant sur les caractéristiques démographiques et les modèles de rétention et de diplomation de trois groupes d'étudiants : une cohorte historique (groupe témoin antérieur au projet LE,NONET), les participants au projet LE,NONET et des étudiants n'y participant pas (étudiants autochtones actuels qui ont préféré ne pas participer au projet LE,NONET). Les données pour ces groupes furent examinées en fonction des différences :

- du sexe
- de l'âge
- de l'année d'études
- de la faculté d'études
- du diplôme visé
- du diplôme obtenu
- de la moyenne pondérée cumulative
- de la persévérance de trimestre en trimestre
- du taux d'abandon
- du taux de diplomation

### 2.4.1 Éthique

Le conseil d'éthique en recherche sur l'être humain de l'Université de Victoria a autorisé tous les aspects du projet, y compris les méthodes de recherche quantitative. Il a renouvelé son autorisation chaque année du projet. Les données sur les étudiants, déposées dans les bases de données administratives, ont été anonymisées par le personnel du bureau de planification et d'analyse institutionnelles avant d'être transmises à l'équipe de recherche. Tous les fichiers électroniques qu'avait reçus l'équipe de recherche étaient enregistrés dans des dossiers protégés par mot de passe dans un ordinateur qui était en la possession de la co-chercheuse principale responsable de la recherche quantitative. Aucun dossier sur support papier contenant des données quantitatives n'a été créé ni maintenu.

### 2.4.2 Processus de collecte des données

Les données démographiques et administratives concernant les étudiants, anciens et actuels (âge, sexe, programme et spécialisation, moyenne pondérée cumulative, rétention d'un semestre à l'autre, statut d'obtention d'un diplôme et autres données) sont conservées dans le système de

renseignements sur les étudiants de l'Université de Victoria<sup>7</sup>, comme c'est habituellement le cas pour les dossiers d'étudiants. Lorsque les étudiants s'inscrivent pour la première fois, ils peuvent choisir de « se déclarer » Autochtones (bien que tous les étudiants ne choisissent pas de le faire). Pour les étudiants ayant fréquenté des écoles élémentaires ou secondaires en Colombie-Britannique, un identifiant unique, le numéro d'éducation provinciale (PEN), est également consigné. Par le biais d'une entente avec le ministère de l'Éducation de la Colombie-Britannique, ce PEN a été corrélé avec le dossier d'étudiant de l'Université, afin d'identifier les étudiants dont le dossier porte la mention « toujours autochtone ». D'après le ministère de l'Éducation, cette désignation (faite annuellement sur une base volontaire) comprend les étudiants issus des Premières nations (inscrits et non inscrits), vivant ou non dans une réserve, inuits et métis, dont le dossier mentionne qu'ils ont été identifiés comme étant Autochtones au moins une fois durant leur scolarité. Ce processus de comparaison des données permet d'identifier un groupe bien plus important d'étudiants autochtones dans le système des dossiers des étudiants qu'en s'appuyant seulement sur des données d'auto-identification au moment de l'inscription à l'université.

Le bureau de planification et d'analyse institutionnel, a compilé un fichier de données comportant le nom de tous les étudiants signalés par l'indicateur « toujours autochtone », en ajoutant le nom des étudiants qui se sont auto-déclarés Autochtones pendant le processus d'admission, ainsi que celui des étudiants qui ont participé ou qui étaient admissibles au projet LE,NONET. Le maintien de cette liste maîtresse qui était employée uniquement aux fins d'extraction de données et d'analyse relevait du bureau de planification et d'analyse institutionnelles (IPA). Quant à la liste maîtresse de tous les participants au programme LE,NONET, elle était conservée dans le bureau du projet LE,NONET à des fins administratives, mais cette liste était séparée de la liste maîtresse des étudiants « toujours autochtones » inscrits à l'université. Le personnel du projet transmettait au bureau IPA la liste des participants au programme LE,NONET (identifiés par le numéro d'identification de l'étudiant « ID »).

<sup>7</sup> En 2007, l'université a commencé à utiliser un nouveau système de données des étudiants appelé Banner. Bien que les données soient enregistrées et stockées d'une manière différente dans ce système, les données existantes ont été traduites et recodées pour le projet afin d'illustrer le plus fidèlement possible le progrès des étudiants.

Dans ce bureau, on remplaçait le numéro d'identification de chaque étudiant par un numéro de registre anonyme et on ajoutait les données démographiques et de rétention correspondantes (tel que décrit ci-dessus). Le bureau IPA conservait la liste maîtresse et remettait les données anonymes aux chercheurs.

### 2.4.3 Identification des étudiants autochtones

Au cours de la période de cinq ans qui a précédé le début du projet LE,NONET, les dossiers d'inscription de l'Université ont permis d'identifier 652 étudiants de premier cycle qui ont déclaré être « Autochtones » à leur première inscription. En tout, 498 étudiants ont été identifiés comme « Autochtones » en vertu de la définition « toujours autochtone » du ministère de l'Éducation de la Colombie-Britannique. Lors du recoupement de ces deux sources de données, un total de 997 étudiants ont été identifiés comme étant Autochtones. Ces éléments constituent la cohorte historique. Tout au long de la durée du projet LE,NONET (septembre 2005 à août 2009), un total de 995 étudiants ont été identifiés de la même façon. Vingt-quatre étudiants supplémentaires (parmi les 200 participants au projet LE,NONET) répondaient aux critères du projet pour être considérés comme Autochtones, mais ne figuraient ni dans aucun dossier universitaire, ni sur aucune liste de PEN<sup>8</sup>. Par extrapolation, ces données semblent indiquer que la population étudiante autochtone réelle dépasserait d'au moins 12 % de ce qu'indiquent les meilleures estimations administratives.

Parmi les 200 participants au projet LE,NONET, 75,5 % se sont autodéclarés Autochtones à leur inscription, 87,5 % figuraient dans les fichiers BC-PEN et 74,5 % apparaissaient dans chacun des deux dossiers. Tel que noté, 24 participants supplémentaires (12 %) n'apparaissaient dans ni l'une ni l'autre des bases de données, mais ils étaient Autochtones selon les critères de sélection du projet (p. ex. détention d'une carte d'Indien inscrit ou de Métis). Des 819 non-participants, 74,2 % se sont autodéclarés Autochtones, apparaissant tous dans les fichiers BC-PEN et 74,2 % apparaissaient dans les deux fichiers. Des 997 étudiants de la cohorte historique, 65,4 % se sont autodéclarés Autochtones, 54,9 % apparaissaient dans les fichiers BC-PEN et 20,3 % figuraient dans les deux dossiers.

Comme l'indique le tableau 2, les étudiants de la cohorte historique sont moins portés à se déclarer Autochtones au moment de l'inscription que les participants et les non-participants. L'épreuve du khi carré de Pearson a révélé que la proportion d'étudiants qui s'identifient comme Autochtones est inégale dans les trois groupes ( $\chi^2(2) = 19,941$ ,  $p < .001$ ). Cette constatation indique une tendance à la hausse chez les étudiants qui se sont déclarés Autochtones entre 2000 et 2009. La figure 1 illustre le chevauchement des sources de données de chacun de ces groupes.

<sup>8</sup> Trois étudiants ont été admis à l'Université de Victoria en vertu des règles d'accès spéciales pour les étudiants autochtones. Treize étudiants étaient de l'extérieur de la province, six venaient d'autres collèges ou universités de la Colombie-Britannique (mais n'avaient pas fréquenté d'école primaire ou secondaire dans cette province) et deux d'entre eux étaient plus âgés et avaient terminé l'école secondaire avant l'établissement des dossiers BC-PEN.

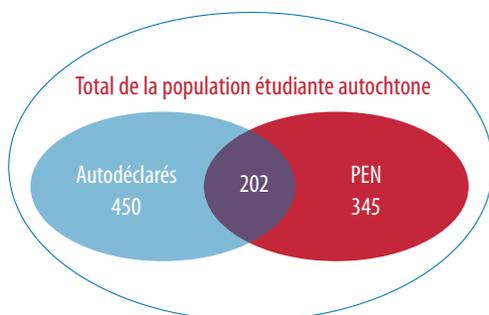
**Tableau 2 : Nombre et pourcentage d'étudiants identifiés comme Autochtones (par groupe et par source de données)**

Source de données					
Groupe	Autodéclarés seulement (%)	BC-PEN seulement (%)	Les deux (%)	Aucun (%)	Total
Cohorte historique	450 (45,1)	345 (34,6)	202 (20,3)	0 (0)	997
Participants	2 (1)	25 (12,5)	149 (74,5)	24 (12,0) <sup>a</sup>	200
Non-participants	0 (0)	211 (25,8)	608 (74,2)	0 (0)	819

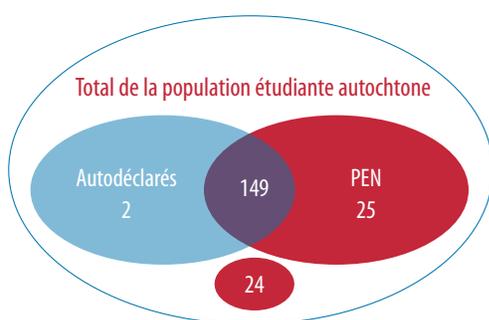
<sup>a</sup> Ces participants au projet LE,NONET ne s'étaient pas identifiés au moment de leur inscription et n'apparaissaient pas dans les fichiers BC-PEN, mais ont été considérés « Autochtones » selon les critères du projet.

Figure 1 : Nombre d'étudiants identifiés par groupe et par source de données

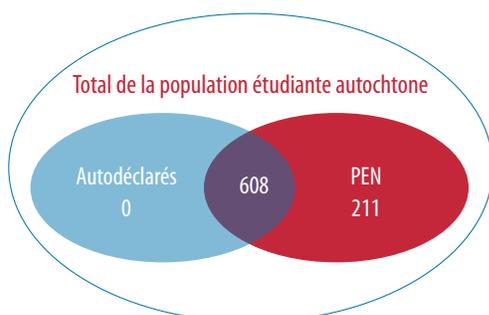
### Groupe de la cohorte historique

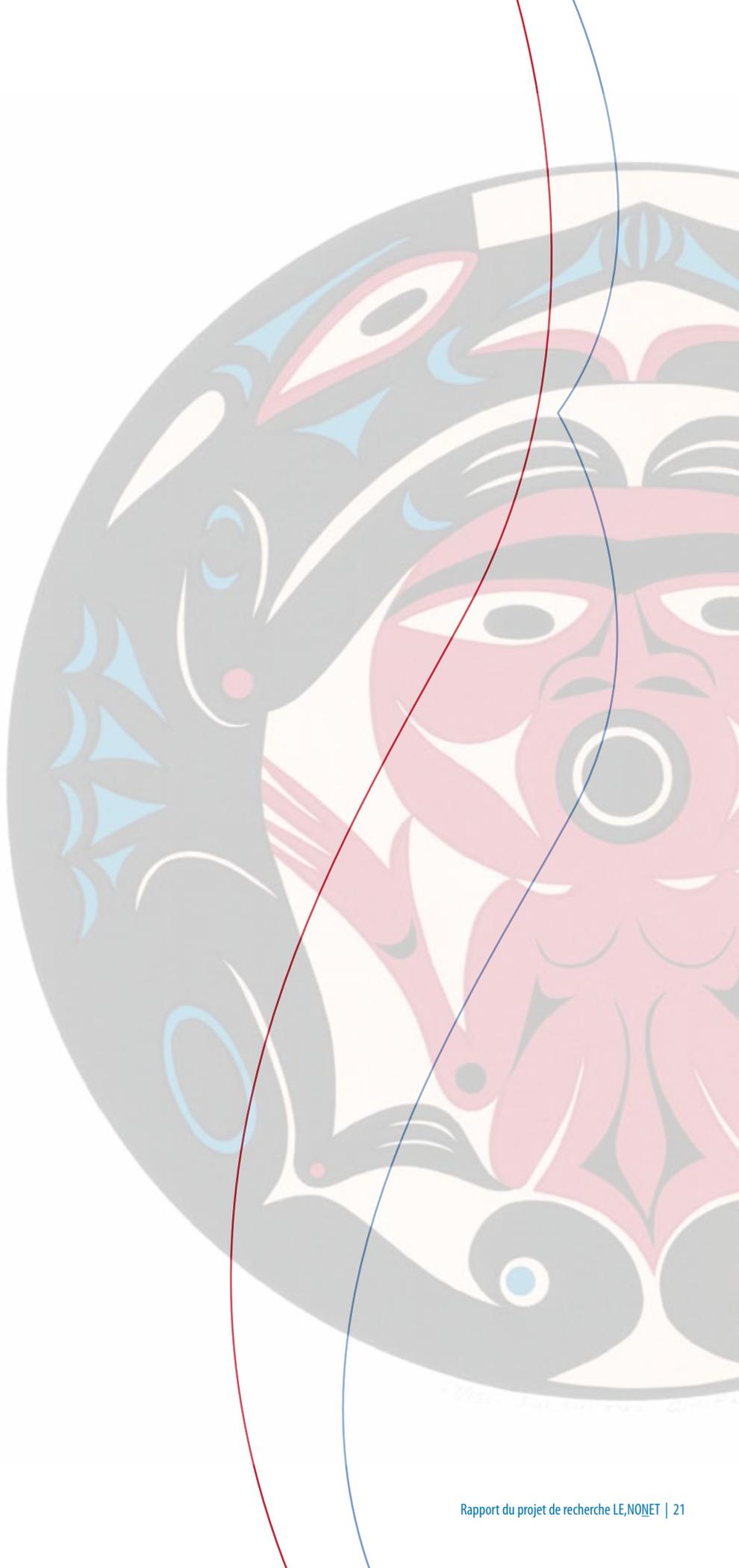


### Participants au projet LE, NONET

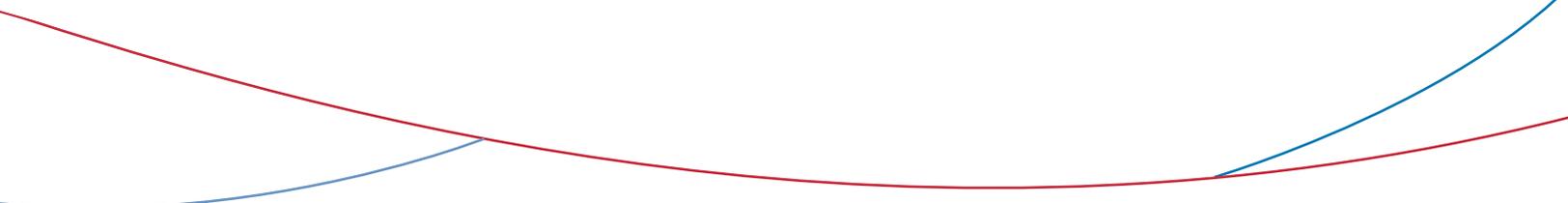


### Groupe des non-participants









## 3 | PROFIL DES PARTICIPANTS ÉTUDIANTS AU PROJET LE, NONET

En tout, deux cents étudiants se sont inscrits au programme LE, NONET entre 2005 et 2009. Toutefois, un bien plus grand nombre d'entre eux ont été touchés en participant de manière informelle à des activités ponctuelles. Aucun mécanisme de collecte de données n'avait été mis en place pour consigner des renseignements à leur sujet. Pour participer au programme LE, NONET, les étudiants devaient prouver leur descendance autochtone, leur citoyenneté canadienne ou leur statut de résident permanent. Ils devaient également être inscrits à l'université dans un programme de premier cycle. De plus, on exigeait qu'ils aient un bon dossier scolaire<sup>9</sup> pour être admissibles au programme de bourses.

Tous les étudiants ont rempli un formulaire d'accueil à leur premier point de contact avec le projet LE, NONET, dans lequel ils devaient fournir des renseignements tels que leur date de naissance, leur sexe, leur descendance autochtone, leur année d'études, leur qualité parentale et leur état civil. Certains formulaires d'accueil étaient incomplets (p. ex. le jour de naissance de l'étudiant était noté mais sans l'année) ou contenaient des renseignements qui avaient changé au fil des années passées à l'université. Aux fins du présent rapport, les renseignements inscrits au formulaire d'accueil étaient complétés avec des informations provenant d'autres sources, y compris les données consignées par le bureau de planification et d'analyse institutionnel (BPAI) de l'université.

9 Les politiques de l'Université de Victoria et de la Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire exigeaient que les étudiants aient un bon dossier scolaire pour être admissibles aux bourses d'études. À l'Université de Victoria, les étudiants dont la moyenne pondérée cumulative est supérieure à 2,0 sont considérés comme ayant un bon dossier scolaire.

### 3.1 Participation au programme

La plupart des étudiants du projet LE,NONET ont participé à plus d'un volet du programme dans le cadre de ce projet de quatre ans (voir la figure 2). Un étudiant a participé aux six volets offerts et on lui a attribué une participation double au programme de mentorat par les pairs, parce que la première année, il a été encadré par un mentor et les années ultérieures, il a travaillé comme mentor. En fait, cet étudiant a participé sept fois aux six programmes.

Le programme de bourses est celui qui comptait le nombre le plus élevé de participants : parmi les 200 étudiants du projet LE,NONET, 140 ont reçu une ou plusieurs bourses. Le séminaire de préparation occupait le deuxième rang pour les taux de participation : 90 étudiants y ont participé au cours des quatre années (voir la figure 3 où sont illustrés les taux de participation à tous les volets du programme LE,NONET).

Figure 2. Nombre d'étudiants ayant participé à un ou plusieurs programmes

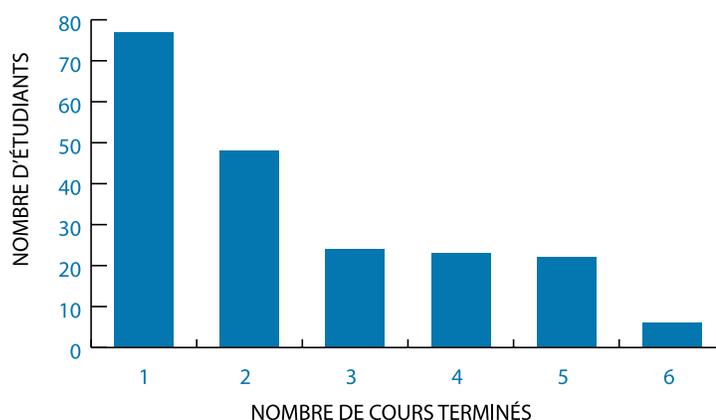
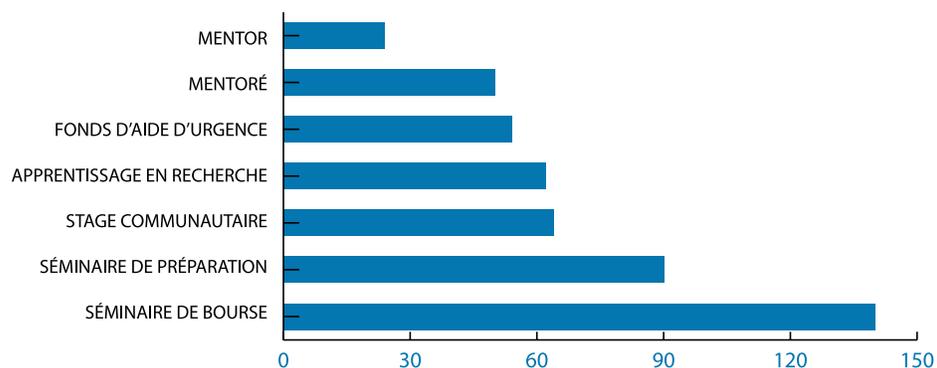


Figure 3. Nombre d'étudiants dans chaque volet du programme



### 3.2 Âge

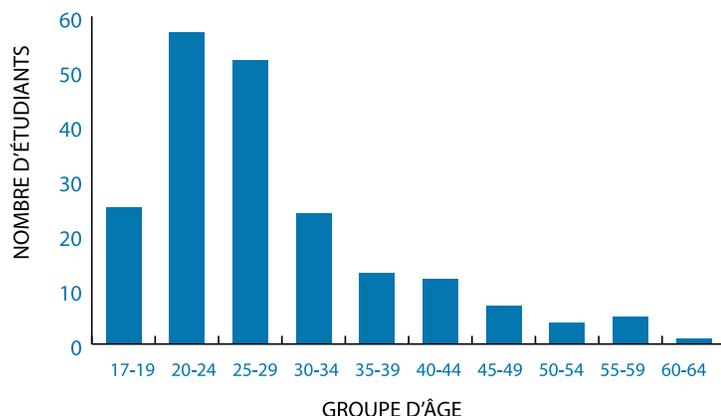
L'âge moyen des participants au projet LE,NONET était de 28,7 ans (hommes=28,5; femmes=28,8). Les données disponibles pour l'année scolaire 2006-2007 démontrent que les étudiants du premier cycle avaient en moyenne 23,8 ans (hommes=22,7; femmes=24,5). En moyenne, les participants au projet LE,NONET avaient presque cinq ans de plus que la population générale du premier cycle. La figure 4 illustre la répartition par âge des participants.

### 3.3 Sexe

La majorité (71 %) des participants au projet LE,NONET étaient des femmes, ce qui reflète la répartition générale selon le sexe de la population d'étudiants autochtones à l'université. Les statistiques de l'université pour l'année 2007-2008 indiquent que 68 % des étudiants autochtones du premier cycle qui se sont autodéclarés Autochtones étaient des femmes. Des statistiques ne sont pas disponibles sur le nombre d'étudiants autochtones transgendéristes inscrits à l'université ni au programme LE,NONET.



Figure 4. Répartition selon l'âge des participants au projet LE,NONET



### 3.4 Ascendance autochtone

Tous les étudiants ayant participé au projet LE,NONET étaient de descendance autochtone et ont été en mesure de prouver leurs origines, conformément à la politique pour déterminer qu'une personne est un(e) Autochtone élaborée par le comité consultatif du projet. Cette politique exige que les étudiants confirment leur descendance autochtone par l'un des différents moyens proposés, dont notamment en présentant une carte délivrée par le gouvernement ou par leur bande, des documents d'adoption ou des lettres d'organismes autochtones attestant de la participation de l'étudiant à des activités communautaires.

Dans les formulaires d'accueil, les étudiants ont dû répondre à des questions sur leurs ancêtres. Ils avaient la possibilité de répondre à des questions à choix multiples ou d'écrire une description de leur identité ou de leurs origines précises. Les étudiants ont également participé à une brève entrevue d'accueil au moment de ce premier point d'accès au projet, au cours de laquelle ils ont parlé de leur ascendance autochtone avec un membre du personnel. Dès que leur admissibilité était déterminée, ils n'avaient plus à répondre à des questions sur leur origine.

Dans un cas en particulier, un étudiant qui faisait la demande d'une bourse d'études n'y a pas donné suite parce qu'il devait joindre une preuve de ses antécédents autochtones. Dans un autre, le sous-comité de l'ascendance autochtone a dû intervenir pour déterminer l'admissibilité d'un étudiant qui n'était pas en mesure de prouver son ascendance autochtone. Cet étudiant disposait d'une année pour présenter une preuve suffisante, mais il n'a pas donné suite.

Les étudiants participants étaient issus notamment des Premières nations de l'ensemble du territoire canadien, y compris les nombreuses Premières nations de la Colombie-Britannique. Les étudiants métis constituaient un moins grand pourcentage des effectifs du projet LE,NONET. Seulement deux étudiants se sont déclarés de descendance inuite.







## 4 | PROFIL DES RÉPONDANTS DE LA RECHERCHE QUALITATIVE

### 4.1 Étudiants

Parmi les 200 étudiants du projet LE,NONET, 144 (72 %) ont participé à la recherche qualitative en fournissant une rétroaction sur leurs expériences dans les programmes. Quelques groupes de discussion ont été organisés pendant la dernière année du projet pour connaître la perspective des étudiants sur l'impact général qu'a eu le projet LE,NONET sur leurs expériences à l'université. L'intervalle entre la fin du programme de l'étudiant ou l'étudiante et sa participation à une entrevue ou un sondage a varié; la majorité des données de la recherche qualitative ont été recueillies pendant la dernière année du projet.

Au total, 342 réponses ont été recueillies sur l'ensemble des programmes, puisque la plupart des étudiants ont participé à une entrevue ou un sondage pour plus d'un programme (voir le tableau 3 ci-dessous). La plupart des répondants (98 sur 144) ont passé des entrevues seulement, 29 d'entre eux n'ont rempli que des sondages et 17 étudiants ont participé aux deux.

Tableau 3. Nombre d'entrevues et de sondages administrés aux étudiants selon le programme

Programme	Entrevues	Sondages	Total
Programme de bourse	68	22	96
Fonds d'aide d'urgence	23	6	29
Séminaire de préparation	56	9	65
Apprentissage en recherche	45	2	47
Stage communautaire	43	7	50
Programme de mentorat par les pairs (mentors)	12	5	17
Programme de mentorat par les pairs (mentorés)	32	6	38
<b>Total</b>	<b>279</b>	<b>63</b>	<b>342</b>

Tableau 4. Nombre d'étudiants qui ont participé à des entrevues, à des questionnaires ou aux deux

Type de réponse des étudiants	
Entrevues seulement	98
Sondages seulement	29
Les deux	17
<b>Total des répondants étudiants</b>	<b>144</b>

#### 4.1.1 Taux de réponse par programme

Les taux de réponse ont varié entre 54 % et 78 %, pour les divers programmes du projet LE,NONET. Le taux de réponse le plus faible est celui du programme d'aide financière, probablement dû au fait que les étudiants avaient un lien moins étroit avec le projet LE,NONET de façon générale.

Tableau 5. Taux de réponse pour la recherche qualitative par programme

Programme	Répondants à la recherche	Étudiants inscrits au programme	Taux de participation à la recherche (%)
Programme de bourse	96	140	69
Fonds d'aide d'urgence	29	54	54
Séminaire de préparation	65	90	72
Apprentissage en recherche	47	62	76
Stage communautaire	50	64	78
Mentors	17	24	71
Mentorés	38	50	76
<b>Total</b>	<b>144</b>	<b>200</b>	<b>72</b>

## 4.2 Conseillers en programmes

Les conseillers auprès des étudiants des programmes de stage communautaire et d'apprentissage en recherche du projet LE, NONET sont passés en entrevue dans le but de recueillir leurs commentaires sur ces programmes. En tout, 20 conseillers du programme de stage communautaire et 23 conseillers du programme d'apprentissage en recherche ont été interrogés. Ces entrevues auprès des conseillers de programme n'ont eu lieu qu'à la dernière année du projet, ce qui explique les taux de participation inférieurs aux attentes. Plusieurs tentatives ont été faites pour entrer en contact avec les conseillers de chaque programme, mais en raison du laps de temps qui s'était écoulé entre leur participation au projet et le début des entrevues, plusieurs conseillers du stage communautaire avaient changé de travail ou les coordonnées dans leur dossier étaient désuètes. La majorité des entrevues ont été menées en personne; cependant, plusieurs conseillers du stage communautaire ont été interviewés par téléphone parce qu'ils habitaient à l'extérieur de la région de Victoria.

Les entrevues étaient de caractère qualitatif seulement; les répondants n'avaient donc pas à fournir des données statistiques. L'âge et les profils culturels ne sont donc pas disponibles. Cependant, les renseignements recueillis auprès des coordonnateurs de programme ainsi que dans les entrevues indiquent que la majorité des conseillers des stages communautaires étaient d'origine autochtone. Certains conseillers de l'apprentissage en recherche étaient également d'origine autochtone, bien que ce n'ait pas été un des objectifs du programme. En ce qui concerne la représentation des sexes parmi les conseillers d'apprentissage en recherche répondants, ils étaient répartis à parties presque égales (11 sur 23 étaient des femmes), alors que la majorité des conseillers des stages communautaires répondants (15 sur 20) étaient des femmes.

## 4.3 Personnel du projet

Puisque le personnel du projet LE, NONET était très restreint, il est impossible de fournir des renseignements précis sur les répondants afin de protéger leur anonymat. Des entrevues qualitatives avec le personnel du projet LE, NONET n'ont eu lieu qu'au cours des derniers mois des programmes, pendant l'été et l'automne 2009. Tous les employés anciens et actuels du programme (directement associés à la prestation du programme) ont été

invités à participer à des entrevues pendant les derniers mois de mise en œuvre du programme. En tout, six employés ont accepté de participer dont certains ont été interviewés au sujet de plusieurs programmes, soit parce qu'ils y avaient tenu un rôle ou que leur rôle avait évolué au cours du projet. Le personnel répondant comptait à la fois des répondants d'origine autochtone et non autochtone

## 4.4 Intervenants universitaires

Afin de recueillir de l'information à propos de l'impact du projet LE, NONET sur l'université en général, des entrevues ont été tenues à l'automne 2009 auprès d'intervenants clés. Une liste de 16 répondants potentiels a été dressée et tous ont accepté de participer. Le groupe d'intervenants universitaires consistait en :

- cadres de la direction;
- employés de l'université ayant travaillé en étroite collaboration avec le personnel du projet LE, NONET à sa mise en œuvre;
- employés de l'université chargés de répondre aux besoins des étudiants autochtones;
- un représentant d'un groupe d'étudiants autochtones du campus;
- doyens des facultés qui touchent à l'éducation autochtone.

Les entrevues étaient de caractère qualitatif seulement et n'exigeaient pas que les participants fournissent des renseignements sur leur identité personnelle. Le groupe de répondants était composé de 10 femmes et de six hommes, dont quatre étaient d'origine autochtone.

Les intervenants universitaires ont contribué aux entrevues, leur inestimable expérience à l'université, et plusieurs d'entre eux ont été en mesure de discuter sur l'incidence à long terme du projet LE, NONET. Les répondants de ce groupe étaient à l'université depuis une année jusqu'à 29 ans et possédaient en moyenne 11 ans d'expérience universitaire. Plusieurs d'entre eux avaient participé aux réunions initiales menant à l'élaboration du projet LE, NONET et étaient donc au courant de la justification et des objectifs originaux de l'initiative. La plupart des répondants avaient de l'expérience de travail directement auprès des étudiants, bien que certains avaient plutôt travaillé en coulisse, à l'Administration de l'université.

Pour moi, le succès signifie que je peux terminer mon programme tout en reconnaissant mes origines autochtones qui me servent de soutien. Être vraiment capable d'explorer mes origines et de ne pas les compromettre en échange d'aucun succès universitaire.

Étudiant du programme LE, NONET

Pour moi, la réussite signifie le bonheur. Je veux être heureux. Parfois, je pense qu'il y a confusion quand on est aux études, parce que beaucoup d'importance est rattachée aux notes. Mais je crois que pour moi personnellement, mais aussi en tant qu'étudiant autochtone, cela signifie le bonheur, être heureux de ma vie, de qui je suis et c'est plus important que les notes ou que les choses du genre.

Étudiant du programme LE, NONET

Cela signifie la réussite scolaire par un moyen pertinent du point de vue de la culture, c'est-à-dire en participant dans la communauté, une éducation qui va avantager les peuples autochtones en général, pas seulement moi en tant qu'étudiant.

Étudiant du programme LE, NONET

## 4.5 Participants à la formation du personnel et des professeurs à la culture autochtone (FPPCA)

La formation du personnel et des professeurs à la culture autochtone (FPPCA) comportait deux volets : une série de modules en ligne et des ateliers en présentiel. Ces deux volets ont fait l'objet de la phase pilote entre 2005 et 2009. La participation aux modules en ligne était réservée aux membres du corps professoral et aux étudiants du deuxième cycle intéressés à devenir conseillers pour les étudiants inscrits au programme d'apprentissage en recherche. Les personnes qui avaient complété les modules en ligne pouvaient répondre, de manière anonyme, à des questions sur le contenu des modules. Ces résultats étaient remis aux chercheurs du projet LE,NONET pour l'analyse du programme de FPPCA. Les conseillers au programme d'apprentissage en recherche ont dû participer à des entrevues et répondre à des questions à propos des modules en ligne de la FPPCA.

Parmi les 55 membres de la faculté et étudiants du deuxième cycle qui ont complété les modules en ligne de la FPPCA, seulement 11 ont accepté de remplir le questionnaire démographique au début des modules; 17 ont rempli le questionnaire post-formation à la toute fin des modules en ligne. Le taux de réponse aux questionnaires à la fin de chaque module variait (en partie, parce que trois des huit modules ont été rajoutés au milieu de la phase pilote de quatre ans du projet). Vingt-trois conseillers ont répondu aux questions d'entrevue sur les modules en ligne, y compris les liens entre le programme d'apprentissage en recherche et la FPPCA. À cause du faible taux de participation au questionnaire démographique, ces données ne sont pas rapportées aux présentes parce qu'elles ne représentent pas le groupe de participants avec précision.

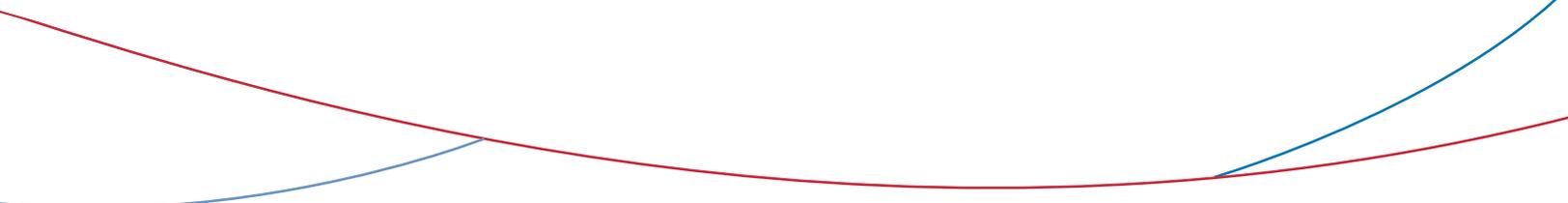
En tout, cinquante personnes ont participé aux cinq ateliers de la FPPCA (40 femmes et 10 hommes) et tous les participants ont rempli le questionnaire démographique avant de commencer les ateliers. Quinze participants étaient des enseignants et les autres membres du personnel. La majorité des participants (72 %) avaient entre 40 et 59 ans. Les participants ont dû indiquer leur origine ethnique; leurs réponses s'appliquant à tous les aspects de leurs antécédents, même ceux d'origine mixte. Six participants (12 %) ont relaté avoir quelques ancêtres autochtones, alors que la majorité des participants (86 %) ont déclaré avoir des antécédents européens (Europe orientale ou occidentale). Un

petit groupe (12 %) a déclaré d'autres origines, dont libanaise, asiatique et asiatique du sud. La majorité des participants (74 %) ont déclaré avoir passé la plus grande partie de leur vie au Canada.

La participation à chaque atelier variait de 10 à 36 personnes. En tout, les répondants ont rempli 76 questionnaires, le taux de réponse moyen s'établissant à 67 % par atelier. Les participants aux cinq ateliers de la FPPCA ont été invités à faire des commentaires sur les ateliers en répondant à des questionnaires sur support papier. Les questionnaires étaient distribués à la fin de chaque atelier et étaient ramassés par un adjoint à la recherche du projet LE,NONET afin d'assurer l'anonymat des réponses. Les participants avaient également le choix de remplir les questionnaires après l'atelier et de les remettre à l'équipe de recherche en employant le service de messagerie interne.







## 5 | PRINCIPAUX RÉSULTATS DE LA RECHERCHE QUALITATIVE SUR LE PROJET LE,NONUET EN GÉNÉRAL

Ce chapitre explore les principaux thèmes qui se sont dégagés de la recherche qualitative, en mettant l'accent sur l'ensemble du projet LE,NONUET. La discussion s'articule autour de la question à savoir quelle est la meilleure façon d'assurer la réussite des étudiants autochtones de niveau postsecondaire. Ce chapitre se penche sur les définitions de la réussite et le rôle que le programme LE,NONUET a joué dans la réussite des étudiants participants. Les répondants étudiants ont répondu à quelques questions au sujet de l'influence de chaque programme sur les divers aspects de leur expérience universitaire. Un aperçu de ces réponses accompagnées des éléments propres à chaque programme est présenté, ces derniers étant examinés plus en détail dans chaque section du chapitre 6. On a également interrogé les répondants sur leurs expériences par rapport au racisme à l'université, une situation qui peut influencer sur leur capacité de réussir et de faire partie intégrante de la communauté universitaire. Enfin, les répercussions du projet LE,NONUET sur l'université dans son ensemble sont décrites à la fin du chapitre.

### 5.1 Signification de la « réussite » ou du « succès » chez les étudiants autochtones

L'une des principales questions posées dans les entrevues, les sondages et les groupes de discussion concernait la signification de la « réussite », ou du « succès », chez les étudiants autochtones. La grande majorité des étudiants (92%) étaient d'accord pour dire que les programmes du projet LE,NONUET avaient contribué à leur réussite, mais leur définition de la réussite était assujettie à des facteurs individuels, culturels et communautaires. Un petit nombre d'étudiants ont discuté de la réussite en termes strictement universitaires en disant que, tout comme pour les étudiants non autochtones le succès consistait pour eux, à bien réussir leur programme universitaire et atteindre leurs objectifs de carrière à long terme. Cependant, pour la majorité des étudiants, la réussite signifiait beaucoup plus. Ils définissaient leur propre réussite comme étant inextricablement liée à l'évolution de la communauté en général. Ainsi,

les étudiants ont indiqué que leurs études ne signifiaient rien s'ils ne pouvaient pas utiliser leurs compétences comme outils pour répondre aux besoins de leurs familles et de leurs communautés.

Les étudiants répondants ont discuté de réussite par rapport à leur famille et leur communauté, en disant qu'ils souhaitaient que leur réussite scolaire soit liée directement aux besoins de leur communauté. Ils voudraient servir de modèle aux plus jeunes générations de leur famille et de leur communauté, en montrant aux enfants dans leur vie que le peuple autochtone peut réussir à l'université.

Les étudiants ont également dit que la réussite était le fait d'allier leurs objectifs scolaires et leurs enseignements culturels, ce qui leur permettrait de trouver un emploi qui soit enrichissant à bien des niveaux. Cela consistait à mener des recherches au sein des communautés autochtones, collaborer avec des organismes et des communautés autochtones, puis rencontrer des membres autochtones du corps professoral qui servaient de modèle à leur propre réussite. En bout de ligne, la réussite signifiait être en mesure d'investir tout leur être dans leurs études, y compris leurs propres perspectives culturelles et communautaires, leurs objectifs de carrière, leur histoire familiale et communautaire et leurs besoins personnels.

Certains répondants ont dit que les obstacles qu'ils ont dû surmonter, y compris les traumatismes et les mauvais traitements subis au cours de leur propre vie, constituaient une partie intégrante de leur succès. Plus particulièrement, quelques étudiants plus âgés ont dit que reprendre leurs études leur avait permis de vaincre le mauvais rapport qu'ils avaient développé avec l'éducation lorsqu'ils avaient fréquenté un pensionnat. Les étudiants qui ont des enfants ont dit que la réussite consistait à établir un équilibre entre les responsabilités familiales et scolaires, malgré les défis d'ordre financier et émotionnel.

Les répondants ont aussi discuté de quelques-unes des façons dont leurs définitions de la réussite étaient contraires à celles de l'université, ou avec les attentes qu'avait d'eux le système d'éducation en général. Plusieurs étudiants ont déclaré qu'ils ne considéraient pas leurs notes comme un important

moyen d'évaluer leur rendement à l'université, mais plutôt l'utilité de leurs compétences et de leur savoir comme meilleur instrument de mesure. Les étudiants ayant de jeunes enfants ont mentionné la constatation que le temps passé à s'occuper de leurs enfants faisait baisser leurs notes de cours, mais que c'était un sacrifice qu'ils faisaient volontiers.

Sur le plan personnel, les étudiants souhaitaient trouver le bonheur et l'équilibre tout en atteignant leurs objectifs scolaires. Ils ont dit ne pas vouloir sacrifier leurs convictions personnelles, culturelles ou éthiques pour réussir sur le plan scolaire.

En règle générale, les répondants étudiants ont déclaré que les programmes du projet LE, NONET ont favorisé leur réussite en leur offrant des occasions d'apprentissage enrichissantes et en facilitant la création de liens fondés sur le soutien. Les étudiants ont ajouté que les connaissances culturelles et les aptitudes aux études qu'ils ont développées en participant aux volets du programme LE, NONET et au projet en général, ont grandement contribué à leur réussite.

### 5.1.1 Répercussions des volets du programme LE, NONET sur la réussite des étudiants

Ayant à l'esprit leurs définitions personnelles de la « réussite », 92,1 % des répondants s'entendaient sur le fait que les volets du programmes LE, NONET avaient favorisé leur réussite (voir le tableau 6). Les programmes d'aide financière (bourses et aide d'urgence) et les programmes permettant l'obtention de crédits (séminaire de préparation, stage communautaire et apprentissage en recherche) ont été majoritairement bien cotés. Le programme de mentorat par les pairs est celui auquel le plus grand nombre de réponses négatives étaient attribuées, 23,7 % des mentorés et 18,8 % des mentors affirmant que celui-ci n'avait pas favorisé leur réussite. Les raisons précises de ces réponses seront vues plus en profondeur dans les différentes sections examinant chaque programme, au chapitre 6.



Tableau 6. « Le programme LE,NO<sub>NET</sub> a-t-il favorisé votre réussite? »

Programme	Oui %	Non %
Programme de mentorat par les pairs	77,8	22,2
Fonds d'aide d'urgence	96,4	3,6
Programme de bourse	98,9	1,1
Apprentissage en recherche	95,6	4,4
Stage communautaire	93,8	6,3
Séminaire de préparation	88,5	11,5
<b>Total</b>	<b>92,1</b>	<b>7,9</b>

### 5.1.2 Répercussion du soutien financier sur la réussite des étudiants

Une somme considérable d'argent a été versée directement aux étudiants participants (voir les tableaux 7 et 8). Les étudiants ont dit que l'aide financière offerte dans le cadre du projet LE,NO<sub>NET</sub> a eu une profonde influence sur leur capacité de mener à bien leurs études et avait permis de diminuer beaucoup de stress associé aux difficultés financières. Les étudiants ont déclaré s'être sentis appuyés par l'université et les programmes du projet LE,NO<sub>NET</sub> grâce aux programmes d'aide financière et aux autres sommes qu'ils ont reçues dans le cadre des volets du programme LE,NO<sub>NET</sub>.

Bien, pour réussir, vous avez besoin d'un réseau de soutien. Spécialement dans la communauté universitaire et plus encore, je crois, si vous êtes un étudiant autochtone, vous avez vraiment besoin d'un système de soutien quelconque, particulièrement si vous êtes nouveau au campus.

Étudiant du programme LE,NO<sub>NET</sub>

Tableau 7. Sommaire du soutien financier versé directement aux étudiants

Sommaire de la participation sur quatre années		
Programme	Nombre de participants	Aide financière aux étudiants
Programme de bourse	140	889 942 \$ en bourse
Aide financière d'urgence	54	46 942 \$ en fonds d'urgence
Programme de mentorat par les pairs	24 mentors 50 mentorés	228 649 \$ en salaires au mentorat
Séminaire de préparation	90	--
Stage communautaire	64	227 778 \$ en allocations de stage
Apprentissage en recherche	62	229 775 \$ en allocations d'apprentissage

Il est difficile pour moi de ne pas me laisser convaincre que la réussite consiste à terminer ses études le plus rapidement possible, à obtenir un emploi lucratif. C'est comme... je connais mes valeurs et je sais ce que je veux, mais c'est facile de se laisser embarquer là-dedans, étant déjà dans le milieu de toute façon.

Étudiant du programme LE,NO<sub>NET</sub>

Tableau 8. Ventilation annuelle du soutien financier versé directement aux étudiants

Programme	1e année	2e année	3e année	4e année	Total
Programme de bourse	78 720,00	232 389,00	301 786,00	277 046,95	889 941,95
Aide financière d'urgence	S.O.	5 000,00	18 380,00	23 562,00	46 942,00
Stage communautaire	29 710,81	56 438,70	71 528,57	70 100,35	227 778,43
Apprentissage en recherche	5 250,00	56 183,12	68 912,35	99 429,63	229 775,10
Programme de mentorat par les pairs	49 376,68	63 774,32	48 691,10	66 806,66	228 648,76
<b>Total annuel</b>	<b>163 057,49 \$</b>	<b>413 785,14 \$</b>	<b>509 298,02 \$</b>	<b>536 945,59 \$</b>	<b>1 623 086,30 \$</b>

J'imagine que cela signifie de réaliser ses objectifs. Je me suis fixé cet objectif, il y a 30 ans de cela, et voilà que je reviens et que je suis en train de le réaliser. Alors, ce n'est pas nécessairement une question d'argent, j'ai renoncé à un travail bien rémunéré. J'ai simplement voulu m'assurer de bien réussir ce que j'avais décidé de faire.

Étudiant du programme LE,NO<sub>NET</sub>

### 5.1.3 Principes clés pour favoriser la réussite des étudiants autochtones

L'analyse des réponses obtenues de la recherche qualitative a permis d'isoler plusieurs principes clés de la toile qui reliait les différents programmes. Ces principes sont des éléments communs du soutien de la réussite des participants au programme qui pourraient s'appliquer à d'autres modèles de programmes ciblant les besoins des étudiants autochtones. Ces principes seront examinés plus en profondeur au chapitre 10. Les principes clés au soutien de la réussite sont :

- le développement de relations interpersonnelles;
- le développement de la conscience communautaire;
- le développement de l'identité autochtone;
- la pertinence culturelle;
- la réciprocité;
- les programmes personnalisés.

### 5.2 Appartenance à la communauté chez les étudiants autochtones

Les répondants étudiants se sont fait poser quelques questions sur la façon dont les volets du programme LE, NONET avaient favorisé leur sentiment d'appartenance à la communauté<sup>10</sup>. Dans la grande majorité, les étudiants ont indiqué que ces programmes leur avaient permis de se rapprocher des communautés autochtones, sur le campus et hors campus, en plus de se rapprocher aussi de la collectivité universitaire en général. La question du rapprochement avec la communauté a été fortement associée à la fois au sentiment d'appartenance à un groupe élargi d'Autochtones et à la création de liens personnels avec le personnel, les professeurs, les aînés, les membres de la communauté et les autres étudiants. Cependant, la définition de « communauté » qu'avaient les étudiants était grandement dépendante de leurs enseignements personnels et culturels, ainsi que de la perception qu'ils avaient de leur relation avec l'université.

Pour de nombreux étudiants, le fait d'être reconnu comme étant Autochtone et d'être inclus dans des programmes conçus spécialement pour des apprenants autochtones, a éveillé leur conscience communautaire. L'atmosphère accueillante, sécurisante et inclusive du bureau et des événements organisés dans le cadre du projet LE, NONET a aussi suscité chez eux cette

conscience communautaire. Pour les étudiants dont l'identité autochtone commençait tout juste à se révéler, la conscience communautaire a été particulièrement profonde, car c'était une des premières fois qu'ils sentaient faire partie d'un plus grand regroupement d'Autochtones. Selon les étudiants, le projet LE, NONET offrait également des programmes fiables, axés sur les étudiants, de grand soutien et respectueux, ce qui leur a permis d'affirmer leur identité en tant qu'Autochtones. En raison du soutien financier offert dans certains volets du programme LE, NONET, les étudiants ont indiqué qu'ils avaient pu travailler moins pour, conséquemment, passer plus de temps dans leur communauté d'origine ou participer à des activités de conscientisation communautaire.

### 5.2.1 Appartenance à la communauté autochtone

Les étudiants ont déclaré en masse que le programme LE, NONET leur avait permis de tisser des liens avec la communauté autochtone du campus (voir la figure 5 et le tableau 9). Le séminaire de préparation et le programme de mentorat par les pairs ont été les plus acclamés par les étudiants, ces programmes ayant été conçus dans le but de rassembler les étudiants autochtones de différents milieux dans un même espace. Selon eux, ces programmes leur fournissaient un espace structuré où apprendre les uns des autres, cultiver des amitiés et échanger mutuellement en dépit de leurs différences.

La question n'avait pas la même pertinence pour le programme de stage communautaire, dans le cadre duquel les étudiants se retrouvaient dans les communautés autochtones plutôt que sur le campus, ni pour le programme d'apprentissage en recherche, dans le cadre duquel les étudiants se trouvaient souvent auprès de professeurs ou dans des projets non autochtones. Mais, ces deux programmes ont malgré tout reçu des réponses positives. Le programme d'aide financière, qui ne comportait pas de composantes applicables spécifiquement à la conscientisation communautaire, a aussi été considéré quand même efficace pour promouvoir le sentiment d'appartenance à la communauté autochtone sur le campus, bien que quelques étudiants aient noté avec raison que la pertinence de ce programme n'était pas non plus la même. Fait étonnant, plus de la moitié des répondants (51,8 %) étaient d'accord et 19,3 % étaient entièrement d'accord pour dire que le programme

<sup>10</sup> Les intervenants universitaires, les conseillers en programmes et le personnel du projet LE, NONET ont également mentionné l'impact de ces programmes sur le renforcement de la conscience communautaire sur le campus. Voir la section 5.7 « Répercussions du projet LE, NONET sur l'université » pour connaître leurs commentaires.

J'ai été en mesure de communiquer avec beaucoup d'étudiants Salish du littoral et cela a été très important pour moi de comprendre leurs cultures et leurs traditions car je suis de visite ici. Je suis donc entré en contact avec des étudiants qui m'ont aidé à ce niveau, en particulier en ce qui concerne les protocoles à suivre lorsqu'on va dans leurs communautés ou lorsqu'on entre dans leurs maisons longues, par conséquent j'ai trouvé cela très utile.

Étudiant du programme LE, NONET



de bourse les avait aidés à développer un sentiment d'appartenance à la communauté autochtone du campus.

Les événements du projet LE,NONET, tels que la célébration de respect annuelle, la journée portes ouvertes et les activités sociales organisées dans le cadre du programme de mentorat par les pairs, ont contribué à l'acquisition du sentiment d'appartenance à la communauté. Bien qu'elles soient offertes dans un cadre informel, l'aspect intergénérationnel de ces activités et les occasions pour les étudiants de nouer avec des personnes autochtones tenant différents rôles à l'université (membre du personnel, professeurs, étudiants, enfants d'étudiants et autres) étaient considérablement importants.

Les liens personnels que les étudiants ont établis par le biais du programme LE,NONET étaient étroitement liés au sentiment d'appartenance à la communauté qu'ils ont ressenti. Ces répondants ont déclaré à plusieurs reprises que le personnel du projet LE,NONET a fait plus que son simple devoir

en les accueillant si chaleureusement. Quelques étudiants sont allés jusqu'à dire que le projet LE,NONET était un deuxième chez-soi et plusieurs ont même avoué qu'ils ne seraient probablement pas restés aux études s'ils n'avaient pas bénéficié du soutien du personnel. La gestionnaire du projet LE,NONET, en particulier, qui a travaillé durant les quatre années de mise en œuvre du programme, est celle qui est reconnue par les étudiants, comme étant l'élément crucial au développement de leur sentiment d'appartenance.

Au cours des différents programmes, les étudiants ont également eu l'occasion de développer des liens avec d'autres étudiants et professeurs autochtones. Ils ont noté que ces relations s'étaient développées malgré les différences dans les antécédents, l'âge, les connaissances culturelles et le domaine d'études universitaires. À cause de cette diversité, les étudiants ont été en mesure d'élargir leur définition de la communauté et d'approfondir leurs liens avec la collectivité autochtone du campus.

En fait, l'université va vraiment me manquer. C'était sécurisant, chaleureux, réconfortant; c'était comme avoir un petit coin de chez-soi en quelque sorte ... Ça nous rappelle ce que sont nos enseignements, et l'un deux était le respect, soit respecter tout autre être humain. Le fait de se faire rappeler cela, c'était vraiment magnifique.

Étudiant du programme LE,NONET

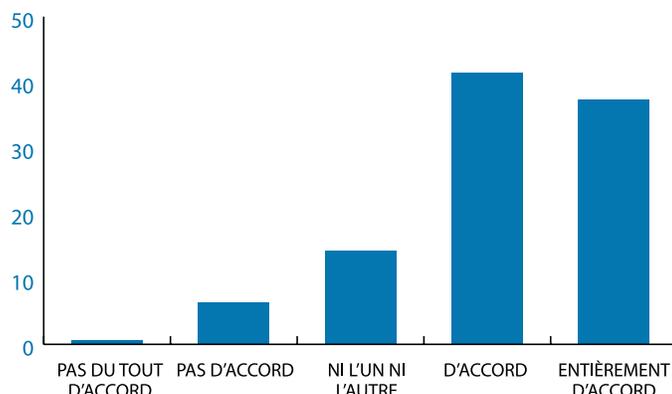
Tableau 9. « Le programme LE,NONET a favorisé mon sentiment d'appartenance à la communauté autochtone du campus »

Programme	Pas du tout d'accord (%)	Pas d'accord (%)	Ni l'un ni l'autre (%)	D'accord (%)	Entièrement d'accord (%)
Programme de mentorat par les pairs	0,0	7,4	13,0	29,6	50,0
Fonds d'aide d'urgence	4,5	4,5	13,6	45,5	31,8
Programme de bourse	1,2	3,6	24,1	51,8	19,3
Apprentissage en recherche	0,0	13,0	17,4	32,6	37,0
Stage communautaire	0,0	11,4	11,4	38,6	38,6
Séminaire de préparation	0,0	1,5	3,1	44,6	50,8
<b>Total</b>	<b>0,6</b>	<b>6,4</b>	<b>14,3</b>	<b>41,4</b>	<b>37,3</b>

Je pense que chaque fois que vous côtoyez d'autres autochtones, vous sentez ou vous savez déjà en quelque sorte que ce sont des gens ... c'est comme si vous vous compreniez un peu mieux les uns les autres et cela vous aide d'une certaine manière, je crois que cela vous aide dans votre amour propre.

Étudiant du programme LE,NONET

Figure 5. « Le programme LE,NONET a favorisé mon sentiment d'appartenance à la communauté autochtone du campus » (tous les programmes)



## 5.2.2 Appartenance à la communauté universitaire

Bien que les réponses soient plus faibles à la question de rapprochement à la communauté universitaire qu'à la question du rapprochement à la communauté autochtone du campus, la majorité des répondants étudiants ont dit que le programme LE,NONET avait favorisé leur insertion dans la communauté universitaire (voir la figure 6 et le tableau 10). Le programme d'apprentissage en recherche a obtenu les réponses les plus favorables (51,1 % étaient d'accord et 22,2 % étaient entièrement d'accord), en grande partie en raison des liens que les étudiants avaient établis avec certains professeurs, dans certains départements ou centres de recherche pendant leur stage.

Au cours du projet pilote, des activités organisées dans un cadre informel par le personnel du projet LE,NONET, ont également fourni aux étudiants des occasions de partager, avec la population universitaire en général, leurs expériences vécues dans les programmes d'apprentissage en recherche

et de stages communautaires. Ces événements ont mis les étudiants en contact avec les intervenants universitaires, créant ainsi des possibilités de réseautage et de développement de relations personnelles.

Cependant, un nombre important d'étudiants ont indiqué que les programmes n'avaient pas exercé d'influence sur leur sentiment d'appartenance à l'université en général. Certains répondants étudiants ont dit qu'ils préféreraient ne pas établir de liens avec l'université en général, en raison de l'orientation non autochtone de la plupart des programmes universitaires et de recherche ainsi que du reste du campus. D'autres ont noté, à juste titre, que certains programmes particuliers (p. ex. le programme de bourses, le programme d'aide d'urgence et le programme de stage communautaire) n'étaient pas conçus dans le but de favoriser la création de ce genre de liens.

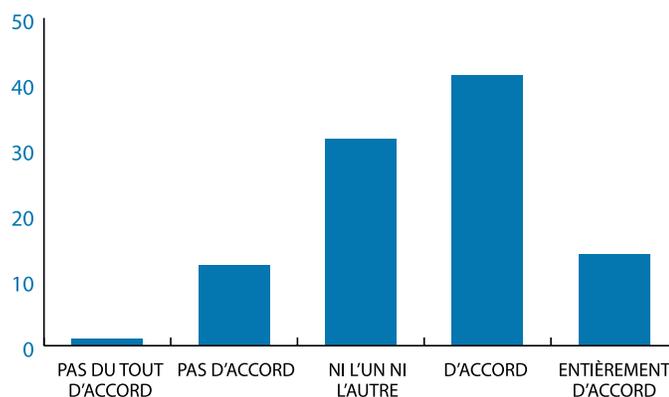
Ce qui a d'abord favorisé mon sentiment d'appartenance est simplement la rencontre avec des gens au Séminaire de préparation, les autres étudiants et les professeurs. Le Projet LE,NONET m'a montré que je n'ai pas à me conformer à un certain type de connaissances dans un cadre universitaire qui essaie de façonner les étudiants en une machine matérielle, une machine d'affaires. Et le fait de savoir qu'il y a des personnes pour vous soutenir lorsque vous êtes dissident. Je veux dire qu'il est bon d'avoir des amis.

Étudiant du programme LE,NONET

Tableau 10. « Le Programme LE,NONET m'a aidé à faire partie de la communauté générale de l'Université de Victoria »

Programme	Pas du tout d'accord (%)	Pas d'accord (%)	Ni l'un ni l'autre (%)	D'accord %	Entièrement d'accord (%)
Programme de mentorat par les pairs	1,9	15,1	34,0	34,0	15,1
Fonds d'aide d'urgence	0,0	23,8	19,0	42,9	14,3
Programme de bourse	0,0	13,4	31,7	45,1	9,8
Apprentissage en recherche	0,0	6,7	20,0	51,1	22,2
Stage communautaire	0,0	15,9	40,9	31,8	11,4
Séminaire de préparation	3,2	6,3	34,9	41,3	14,3
<b>Total</b>	<b>1,6</b>	<b>12,3</b>	<b>31,5</b>	<b>41,2</b>	<b>14,0</b>

Figure 6. « Le programme LE,NONET a permis que je me sente inclus dans la communauté générale de l'Université de Victoria » (tous les programmes)



### 5.3 Soutien de l'identité autochtone des étudiants

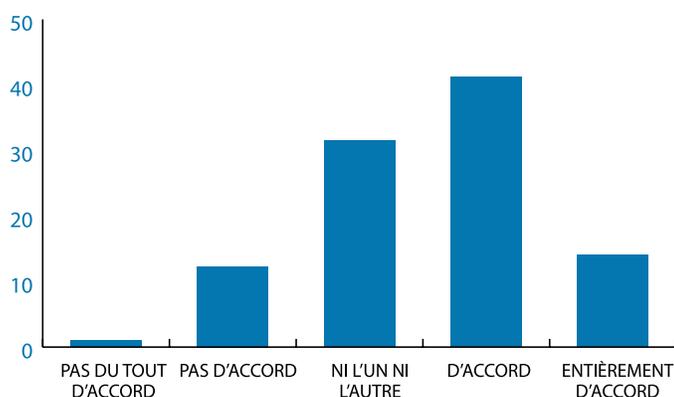
La réussite des étudiants autochtones était perçue comme étroitement liée au renforcement de leur identité et découlant d'une instruction pertinente reliée à leurs contextes culturel et communautaire (voir la figure 7 et le tableau 11). Les étudiants participant au projet LE,NONET provenaient de différents milieux culturels divers degrés de connaissances culturelles et d'expériences communautaires. Certains étudiants n'avaient jamais vécu dans les réserves ou n'avaient pas grandi au sein de leur famille autochtone, alors que d'autres

étudiants avaient grandi dans des communautés isolées des Premières nations et avaient été peu exposés à la société non autochtone. Bien qu'il ait été difficile de soutenir la diversité d'identités des étudiants autochtones, les programmes du projet LE,NONET ont permis de relever le défi avec un succès retentissant malgré ces facteurs inter-croisés. Un des éléments clés a été d'offrir une programmation centralisée conçue spécialement pour les étudiants autochtones, dans un milieu sécurisant où ils pouvaient trouver et faire entendre leurs voix. Des volets culturels particuliers étaient également importants.

Tableau 11. « Le programme LE,NONET m'a aidé à découvrir qui je suis en tant qu'Autochtone »

Programme	Pas du tout d'accord (%)	Pas d'accord (%)	Ni l'un ni l'autre (%)	D'accord (%)	Entièrement d'accord (%)
Programme de mentorat par les pairs	7,5	18,9	22,6	34,0	17,0
Fonds d'aide d'urgence	6,7	20,0	20,0	26,7	26,7
Programme de bourse	2,4	13,4	25,6	46,3	12,2
Apprentissage en recherche	2,2	4,4	17,8	28,9	46,7
Stage communautaire	0,0	6,0	6,0	28,0	60,0
Séminaire de préparation	0,0	4,6	7,7	41,5	46,2
<b>Total</b>	<b>2,6</b>	<b>10,3</b>	<b>16,8</b>	<b>36,8</b>	<b>33,5</b>

Figure 7. « Le Programme LE,NONET m'a aidé à développer le sentiment de mon identité autochtone » (tous les programmes)



Cela m'a permis de me brancher vraiment à l'université parce que, comme simple étudiant, d'habitude on s'assoit dans une classe, puis on va à la maison et on étudie, mais cela m'a permis de fréquenter des gens qui sont en train de faire des choses positives à l'université et j'ai vu une autre facette de l'université, quelque chose que je n'avais jamais vu auparavant.

Étudiant du programme LE,NONET

Puis, grâce au réseautage et à l'apprentissage de l'histoire, par exemple celle de la colonisation et tout ce qu'on a appris à ce sujet au séminaire de préparation, c'est comme si une flamme venait de s'allumer... oui, c'est vrai, c'est vrai. Et cela m'a aidé dans mon développement personnel, dans mon sens de l'identité.

Étudiant du programme LE,NONET

Les réponses ont été extrêmement positives car, d'après les étudiants, les programmes ont favorisé le soutien de leur identité d'Autochtone de nombreuses façons. Les questions associées à l'identité étaient intimement liées au sentiment d'appartenance à la communauté autochtone et aux questions de réussite.

Le séminaire de préparation, le programme de stage communautaire et le programme d'apprentissage en recherche ont obtenu des réponses extrêmement positives, puisque la grande majorité des étudiants ont déclaré que ces programmes avaient été d'une grande efficacité dans la mise en pratique de leurs compétences pédagogiques de façons pertinentes sur le plan culturel et enrichissantes sur le plan personnel. Le programme de stage communautaire est ressorti comme étant particulièrement favorable, 60 % des répondants étant entièrement d'accord et 28 % d'accord avec l'énoncé.

De manière étonnante, le programme de bourses et le programme d'aide d'urgence, qui offraient du soutien financier, ont été considérés favorables à l'identité autochtone des étudiants parce que ces programmes leur étaient précisément destinés. En outre, les étudiants ont déclaré qu'en ayant accès au Programme de bourses et au Programme d'aide d'urgence grâce au bureau de LE,NONET, ils se sont sentis reconnus en tant qu'étudiants autochtones sur le campus.

Il est toutefois étonnant de constater que les programmes de bourses et d'aide financière d'urgence, lesquels consistaient à offrir du soutien financier, ont été considérés des appuis à l'identité autochtone des étudiants parce qu'ils avaient été conçus spécialement pour eux. Par ailleurs, certains ont indiqué que l'accès à ces deux programmes par le biais du bureau LE,NONET, leur a permis de sentir que leur présence sur le campus comme étudiants autochtones était justifiée.

Le programme de mentorat par les pairs a reçu le plus grand nombre de réponses négatives : 11,8 % des mentors entièrement en désaccord et 25 % des mentorés en désaccord à l'effet que le programme avait soutenu le développement de leur identité. Ces réponses négatives pourraient en partie découler du fait que le programme de mentorat par les pairs avait peu appuyé les enseignements culturels. Le programme a mis l'accent sur les façons de s'adapter à la vie sur le campus plutôt que sur des activités culturelles spécifiques, bien que cela ait varié d'année en année.

En règle générale, les étudiants sentaient le soutien de leur identité autochtone par le fait que les programmes les reconnaissent comme Autochtones et leur offrent des occasions de se livrer à un apprentissage enrichissant et à une véritable croissance personnelle. De nombreux étudiants ont dit que la possibilité de partager des histoires, des enseignements culturels et des expériences personnelles avec d'autres étudiants autochtones était un excellent appui à leur propre sens de l'identité. Ils ont également déclaré que les programmes leur avaient permis de faire un retour sur leur culture, leur histoire et leur famille, ce qui a appuyé à son tour leur sentiment d'identité autochtone. Les étudiants d'ascendance mixte ou métisse, et ceux qui ont grandi loin de leur réserve ou de leur communauté d'origine, ont été particulièrement influencés par le programme LE,NONET. Certains étudiants qui n'avaient pas les traits visiblement autochtones, qui « avaient l'air Blanc », ont observé que, grâce au programme LE,NONET, on les considérait partie intégrante de la communauté autochtone pour la première fois de leur vie.

Malgré les réponses généralement positives, certains répondants étudiants ont indiqué que les programmes du projet LE,NONET n'avaient pas soutenu chez eux le développement de l'identité autochtone. Selon eux, les programmes de bourses et d'aide financière d'urgence dont la conception ne visait pas d'éléments culturels ou sociaux, ne servaient qu'à fournir de l'argent, une question qui n'était pas particulièrement pertinente à ces programmes. D'autres étudiants ont dit avoir déjà acquis un grand sens de l'identité et un fonds culturel, et avoir d'autres sources de soutien à leur identité, comme leur communauté, leur famille et les aînés de leur milieu. Quelques étudiants ont aussi indiqué avoir ressenti un plus grand sens de leur identité autochtone par le biais d'autres programmes autochtones de l'université.

## 5.4 Compréhension meilleure des enjeux autochtones

En ce qui concerne les programmes n'ayant pas été précisément axés sur le soutien financier, la question a été posée aux étudiants à savoir dans quelle mesure ces programmes avaient approfondi leur perception des enjeux autochtones (voir le tableau 12). Les réponses ont été extrêmement positives pour la totalité des programmes, sauf pour celui du mentorat par les pairs qui n'avait pas inclus des enseignements ou des activités spécifiquement

En général, je crois que c'est un sujet de fierté au campus, que l'Université de Victoria joue un rôle de chef de file dans le recrutement et la rétention d'étudiants autochtones et le Projet LE,NONET est un exemple très visible de cela.

Intervenant universitaire

destinés aux Autochtones. Bien que 84,1 % des étudiants aient déclaré que le programme d'apprentissage en recherche leur a permis de mieux comprendre les enjeux autochtones, il n'en était pas de même pour d'autres qui étaient jumelés à des professeurs non autochtones et dont les projets de recherche n'étaient pas liés à des enjeux autochtones, expliquant ainsi que ce programme ait reçu moins de réponses positives que les autres.

Les répondants étudiants ont échangé de nombreuses histoires concernant l'incidence des programmes du projet LE,NONET sur leur compréhension de divers enjeux autochtones. Même les étudiants qui connaissaient déjà très bien l'histoire de leur famille et de leur communauté ainsi que les enjeux contemporains, ont dit avoir apprécié les nouvelles connaissances sur la culture et l'histoire locale des Salish du littoral et des détroits, surtout par leurs contacts avec les aînés et les autres membres de la communauté. Le séminaire de préparation a appuyé l'acquisition de ces connaissances par ses lectures, ses travaux de cours et les présentations de conférenciers. Quelques étudiants ont déclaré qu'après avoir été exposés aux enjeux autochtones dans les volets du programme, ils ont modifié l'orientation de leurs études pour qu'elles portent davantage sur ces questions.

**Tableau 12. « Le programme LE,NONET a amélioré ma perception des enjeux autochtones »**

Programme	Oui %	Non %
Mentorat par les pairs	51,0	49,0
Apprentissage en recherche	84,1	15,9
Stage communautaire	95,9	4,1
Séminaire de préparation	95,1	4,9
<b>Total</b>	<b>82,3</b>	<b>17,7</b>

## 5.5 Incidence des programmes du projet LE,NONET sur la décision des étudiants de retourner aux études

Les répondants étudiants devaient répondre à la question leur demandant si le projet LE,NONET avait influencé d'une quelconque manière leur décision de retourner aux études (voir le tableau 13). Les réponses à la question ont varié : les programmes de bourses et d'aide financière d'urgence ayant obtenu les plus hauts taux de réponses positives. Le programme de mentorat par les pairs a obtenu le plus bas taux de réponses positives, possiblement

parce que les mentorés étaient surtout en première année d'études universitaires.

Bien des étudiants ont dit qu'ils seraient retournés à l'école l'année suivante de toute façon parce qu'ils étaient résolus à terminer leur programme d'études.

**Tableau 13. « Le programme LE,NONET a-t-il contribué à votre décision de retourner aux études? »**

Programme	Oui %	Non %
Mentorat par les pairs	26,0	74,0
Fonds d'aide d'urgence	56,0	44,0
Programme de bourses	63,2	36,8
Apprentissage en recherche	40,5	59,5
Stage communautaire	48,8	51,2
Séminaire de préparation	44,3	55,7
<b>Total</b>	<b>47,7</b>	<b>52,3</b>

## 5.6 Façon dont les étudiants ont pris connaissance du programme LE,NONET?

Le bouche-à-oreille a été la principale façon dont les répondants étudiants ont dit avoir entendu parler des programmes du projet LE,NONET (voir la figure 8). Selon quelques étudiants, le projet avait bonne réputation auprès d'anciens participants et puisqu'ils avaient également entendu parler des possibilités dont avaient bénéficié d'autres étudiants dans le cadre du projet LE,NONET, ils ont décidé d'y participer aussi. La promotion de bouche à oreille est le résultat de l'acquisition d'une grande conscience communautaire chez les participants au projet LE,NONET, y compris les étudiants, les professeurs, et le personnel de l'université. Selon les étudiants, ils ont été informés des programmes par les employés du programme dans leur classe, lors d'événements ou dans une conversation personnelle. Les affiches et les brochures ont également eu une certaine efficacité à rejoindre les étudiants.

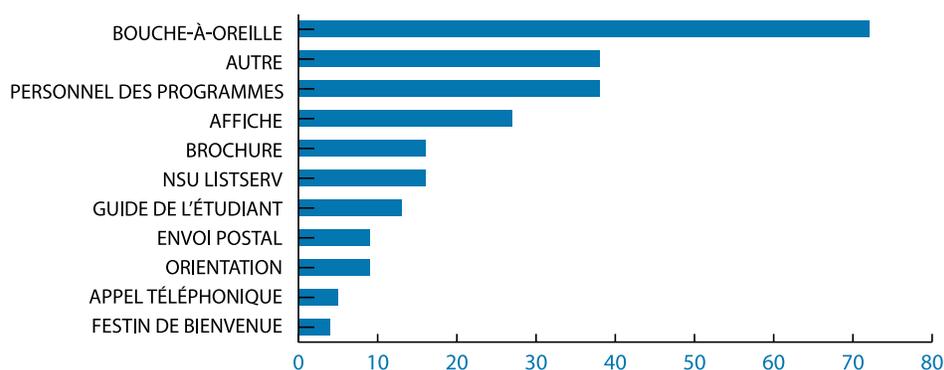
Je crois que nous sommes en plein changement et qu'il faut que tout le monde soit là, c'est, je crois bien, ce que je ressens. Il faut nous assurer de rester dans la vague de ce changement et de continuer à pousser, parce que j'ai l'impression que nous ne sommes qu'à mi-chemin, je ne sais pas où cela nous mènera, et je trouve cela très excitant de croire que cela puisse aboutir dans un endroit vraiment extraordinaire. Mais il ne faut pas abandonner! Et c'est parfois difficile de garder tout le monde motivé.

Intervenant universitaire

Je ne pense pas que mon sens du « moi autochtone » se soit développé complètement, parce que je suis quelqu'un qui n'a pas baigné dans la culture autochtone en grandissant et je ne peux qu'espérer de développer cela graduellement. Je pense que cela me prendra plusieurs années avant de pouvoir intégrer cela complètement dans mon être, car j'ai vécu la plus grande partie de ma vie en conflit avec cette idée. Mais je crois être maintenant dans la bonne voie pour me permettre de développer mon sens du « moi autochtone ».

Étudiant du programme LE,NONET

Figure 8. « Comment avez-vous entendu parler du projet LE,NO<sup>N</sup>ET? »



### 5.7 Répercussions du projet LE,NO<sup>N</sup>ET sur l'université

En raison des différentes initiatives autochtones qui ont été entreprises à l'université en même temps que les quatre années du projet pilote, il est difficile de mesurer l'incidence précise du projet LE,NO<sup>N</sup>ET sur l'université. Cependant, les expériences des intervenants universitaires, du personnel du projet, des étudiants et des professeurs s'avèrent utiles pour donner un aperçu de la manière dont ils ont perçu cet incidence.

Pour de nombreux participants à la recherche, le projet LE,NO<sup>N</sup>ET est perçu comme un grand succès, tant sur le plan du soutien direct offert aux étudiants que sur son rôle à mettre au jour les enjeux autochtones à l'université. Selon les intervenants universitaires, le projet a nourri le dialogue entourant les besoins des étudiants autochtones sur le campus et a éveillé une conscience communautaire parmi tous ceux et celles qui ont appuyé les études autochtones. Le bureau LE,NO<sup>N</sup>ET était perçu comme la plaque tournante des programmes et des services autochtones du campus. Les répondants ont donné de nombreux exemples des relations positives qui ont vu le jour grâce au projet LE,NO<sup>N</sup>ET, y compris les rapprochements nouveaux parmi le personnel, les professeurs et les initiatives autochtones. Selon les commentaires, le personnel du projet LE,NO<sup>N</sup>ET était accessible, plein d'information, ouvert et accueillant. L'attitude et l'éthique de travail de ses membres ont joué un rôle central dans les répercussions générales du projet. Le personnel affecté aux services aux étudiants du campus a également déclaré que le projet leur avait permis de renforcer leurs relations avec les étudiants qui n'auraient pas pu accéder autrement

aux programmes et services généraux (offerts dans les bureaux non autochtones en particulier). Certains répondants ont observé qu'un plus grand nombre d'étudiants autochtones accédaient à leurs programmes et services, mais cela est imputable en grande partie à l'augmentation de la fréquentation des étudiants autochtones à l'université. Les relations que le personnel régulier a établies avec le personnel du projet LE,NO<sup>N</sup>ET ont également aidé à éliminer certains mythes au sujet des étudiants autochtones et à augmenter la capacité de l'université de desservir ces étudiants de manière respectueuse. Bien des gens, par exemple, prétendent que tous les étudiants autochtones se font payer leurs frais de scolarité ou qu'ils ont un certain air ou qu'ils ont tous la même histoire culturelle. Ces stéréotypes ont été éliminés grâce à la programmation personnalisée élaborée dans le cadre du projet LE,NO<sup>N</sup>ET et par les séances d'enseignement informelles qui ont favorisé la création de liens à l'échelle du campus.

Plusieurs intervenants universitaires ont déclaré que les cérémonies d'honneur et les activités libres organisées dans le cadre du projet LE,NO<sup>N</sup>ET ont revêtu une importance incroyable parce qu'elles sont devenues une occasion inouïe de tisser des liens avec les étudiants autochtones et de voir l'influence de leur travail. Certains membres du personnel qui ont collaboré étroitement dans le cadre de ce projet ont dit que leur participation a suscité chez eux beaucoup d'émotion. Ils se sont sentis tristes à la fermeture du bureau et à la fin de la phase pilote.

Selon les intervenants universitaires, leur participation au projet LE,NO<sup>N</sup>ET n'a pas augmenté leur charge de travail. Bien que plusieurs aient signalé une augmentation du nombre d'étudiants autochtones demandant leurs services, cela n'a eu aucun impact sur leur charge de travail.



Je crois que notre célébration de respect a été une expérience positive pour bien des gens parce que, pour certains, c'était leur première fois à pénétrer dans « la grande maison », je crois donc que ce fut certainement constructif, et que cela, savez-vous, pourrait être une leçon pour l'université, celle d'accueillir un événement comme celui-là une fois par an.

Membre du personnel du projet LE,NO<sup>N</sup>ET

L'augmentation du nombre d'étudiants autochtones sur le campus et les multiples aiguillages vers les programmes et les services universitaires sont des répercussions qui étaient les bienvenues.

Des répondants dans chaque groupe ont également dit que grâce au projet, le profil de l'Université de Victoria s'en est trouvé rehaussé à l'échelle nationale, faisant en sorte que l'université soit considérée comme un chef de file des initiatives d'enseignement autochtone. Plusieurs intervenants ont noté que, malgré les nombreuses initiatives nouvelles qui sont entreprises pour démontrer l'engagement de l'université face aux questions autochtones, il est important de continuer l'élan dans le but de développer davantage ces initiatives de façon coordonnée, respectueuse et éloquente.

## 5.8 Évaluation du climat universitaire face aux étudiants autochtones

Les données issues des entrevues auprès de tous les répondants à la recherche qualitative sont utiles pour déterminer le climat à l'Université de Victoria face aux étudiants autochtones, car ils avaient tous été invités à discuter de la question sous une forme ou une autre. Les répondants étudiants ont été interrogés sur leur expérience du racisme à l'université et sur le degré de respect dont leur faisait part le personnel et les professeurs de l'université. La grande majorité des étudiants ont signalé s'être sentis respectés par le personnel et les professeurs avec qui ils avaient eu des échanges durant leur séjour à l'université (voir la figure 9). Cependant, certains étudiants ont cru que cette question se rapportait spécifiquement au personnel du projet LE,NONET plutôt qu'au personnel de l'université en général. Leurs réponses peuvent avoir été influencées par cette interprétation.

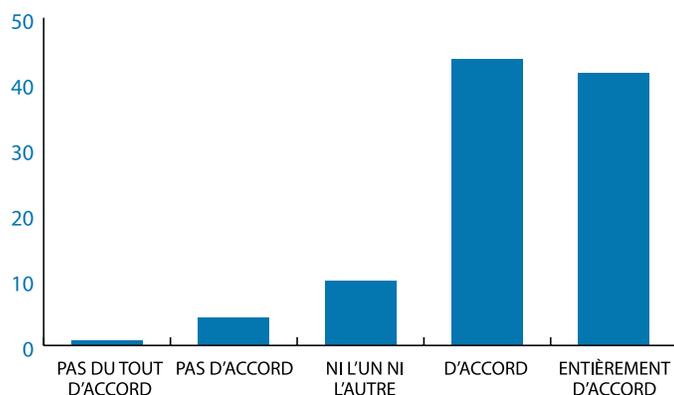
Je crois avoir toujours été traité avec respect en ma qualité d'étudiant autochtone, mais je ne dis pas qu'il n'y a pas eu de commentaires désobligeants et vraiment mesquins, faits par des professeurs ou des étudiants, envers le peuple autochtone. Alors, en ce sens, je me suis senti agressé.

Étudiant du programme LE,NONET

Je n'ai jamais eu de problèmes en classe, par rapport à la communication avec les professeurs et avec d'autres personnes. Par contre, en tant que Métis, je suis capable de m'intégrer assez bien.

Étudiant du programme LE,NONET

Figure 9. « Les professeurs et le personnel avec qui j'ai eu des contacts à l'Université de Victoria m'ont traité avec respect en ma qualité d'étudiant autochtone » (tous les programmes)



La grande majorité des répondants ont signalé des expériences positives; notamment 61 (43,6 %) se déclarant d'accord et 58 (41,4 %) entièrement d'accord sur le fait qu'ils ont joui du respect des professeurs et du personnel de l'université. Seulement six étudiants (4,3 %) étaient en désaccord et un étudiant (0,7 %) entièrement en désaccord, alors que 14 étudiants ont répondu qu'ils n'étaient ni d'accord, ni en désaccord.

Malgré les réponses très positives des étudiants, de nombreux incidents de discrimination et de racisme ont été répertoriés au cours des entrevues. Ces expériences allaient de l'ignorance sur les

questions autochtones au racisme direct et flagrant. Le manque d'expérience des professeurs à gérer des conflits entre les étudiants autochtones et non autochtones; des professeurs ou des étudiants faisant des remarques générales au sujet du peuple autochtone qui, selon les étudiants autochtones, étaient désobligeantes; et une mauvaise perception des questions autochtones sont des exemples du racisme démontré en classe. Très peu d'étudiants ont signalé être victimes de racisme ciblé ou flagrant sur le campus. Un étudiant a raconté avoir abandonné un cours parce que le professeur non autochtone était clairement contre les droits des Premières nations, y compris le processus de traités en



Colombie-Britannique. Des étudiants ont également rapporté qu'on leur avait imposé le silence lorsqu'ils avaient tenté de soulever des questions autochtones en classe. Ils ont également parlé de la terminologie inappropriée que l'on emploie pour discuter des questions autochtones chez les professeurs, le personnel et les étudiants<sup>11</sup>.

Les étudiants ont aussi donné des exemples d'obstacles institutionnels qui, selon eux, étaient basés dans le contexte d'une société raciste plutôt que dans celui de préjugés individuels. Cela inclut la perception qu'il y a très peu de professeurs autochtones à l'université, ce qu'ils ont perçu comme faisant partie d'un système institutionnalisé de racisme. Les étudiants ont aussi attribué la sous-représentation des étudiants autochtones au racisme systémique au sein du système d'éducation canadien dans son ensemble. La division entre la population et les communautés autochtones et non autochtones a été aussi mentionnée comme un facteur contribuant aux obstacles systémiques auxquels doivent faire face les étudiants autochtones. Certains étudiants ont partagé leur expérience de se sentir exclus de l'université en général du seul fait d'être Autochtones. Ils ont également perçu l'université comme étant impersonnelle, froide et non accueillante. Plusieurs étudiants ont également observé que, dans la

plupart des cours, il n'y avait pas de place pour les enseignements, les pratiques culturelles ou les perspectives communautaires autochtones, ce qu'ils ont attribué à l'orientation eurocentrique de nombreux départements universitaires.

## 5.9 Résultats sommatifs du projet

Tel qu'indiqué à la section 2.2, le cadre d'évaluation développé pour le rapport intérimaire a été élargi pour permettre d'inclure les résultats non prévus dans le cadre original. Les données de la recherche qualitative et quantitative ont été utilisées pour évaluer si les résultats escomptés ont été atteints, alors que d'autres résultats à long terme n'ont pas été atteints ou ne pouvaient pas être mesurés au moment de la rédaction de ce rapport. Dans le tableau 14 ci-dessous, les résultats prévus et atteints sont indiqués en texte normal; les résultats prévus, mais non atteints, ou qui ne pouvaient pas être évalués au moment de la rédaction du rapport, sont indiqués en caractères gris clair; et les résultats non anticipés, mais atteints sont indiqués en caractères gras. Une brève discussion des résultats est présentée à la suite du tableau.

<sup>11</sup> Pour examiner plus en profondeur les expériences de racisme et de discrimination vécues par les étudiants autochtones de l'Université de Victoria, veuillez consulter l'évaluation des besoins du programme de FPPCA (projet LE, NONET, 2009)

Oui, j'ai été vraiment soulagé. Je crois que j'ai même pleuré la première fois que j'ai su que j'avais reçu la bourse. J'ai sauté de joie. C'était un moment très heureux.

Étudiant du programme  
LE, NONET

Cela m'a aidé à atténuer mon appréhension de savoir que ma famille aurait pu être soumise à des conditions de pauvreté pendant tout le temps que je travaillais à l'obtention de mon diplôme. Cela m'a apporté un sentiment de sécurité.

Étudiant de LE, NONET

Tableau 14. Résultats sommatifs du projet

Produits	Résultats immédiats	Résultats intermédiaires	Résultats à long terme
Nombre total d'étudiants qui ont participé à chaque programme de LE, NONET	Les étudiants autochtones ont de moins grandes difficultés financières	Un manque d'argent ne constitue pas un obstacle aux études universitaires pour les étudiants	Rétention accrue des étudiants autochtones
Nombre de nouveaux étudiants qui s'identifient comme étant Autochtones	Les étudiants autochtones acquièrent des connaissances culturelles concernant les ressources et les aides culturelles sur le campus et hors campus	Les étudiants autochtones se sentent traités avec respect par les membres du corps professoral et du personnel	Les étudiants autochtones connaissent la « réussite »
Nombre des membres du corps enseignant et du personnel qui ont participé aux activités de perfectionnement professionnel dans le cadre du projet LE, NONET	Les étudiants autochtones se familiarisent avec les questions liées à la recherche, apprennent et mettent en pratique des compétences en recherche	L'identité autochtone est renforcée chez les étudiants autochtones	Un milieu d'apprentissage sécuritaire, accueillant et positif pour les apprenants autochtones

Produits	Résultats immédiats	Résultats intermédiaires	Résultats à long terme
	Les membres du personnel et du corps enseignant sont sensibilisés davantage à la culture et aux perspectives autochtones	Le sentiment d'appartenance des étudiants autochtones à leurs communautés, leur culture et leurs traditions est soutenu	Le programme LE,NONET et l'université resserrent les liens établis auprès des communautés autochtones locales
		Les étudiants autochtones développent des compétences qui sont importantes aux communautés culturelles	La direction de l'université et les organes de financement se basent sur les perspectives autochtones pour définir la « réussite » et développer leurs programmes et politiques
		Les étudiants autochtones améliorent leurs compétences en recherche et en communication, et en présentation	Un nombre accru d'étudiants autochtones dans les programmes s'adressant à eux particulièrement
		Les étudiants autochtones améliorent leurs compétences en recherche et en communication, et en présentation	Un nombre accru d'étudiants autochtones dans les programmes s'adressant à eux particulièrement
		Les membres du corps enseignant, du personnel et des services œuvrent en collaboration pour appuyer la rétention et la réussite des étudiants autochtones	La signification de la « réussite » des étudiants autochtones est passée sous la loupe et mieux comprises
		Les étudiants autochtones reçoivent des programmes et des services centralisés qui visent à répondre à leurs besoins	Un nombre accru d'étudiants autochtones qui s'inscrivent aux programmes et services généraux de l'université
		Les étudiants, les professeurs, le personnel et les communautés autochtones sentent un plus grand rapprochement entre eux	
		Une visibilité et une compréhension accrue des besoins des étudiants autochtones sur le campus	
		Les étudiants sont aiguillés vers les programmes à l'étendue du campus	
		Les étudiants reçoivent un crédit scolaire qui compte au diplôme de premier cycle	

Je suis très reconnaissant pour le programme de bourses. Cette bourse d'études généreuse m'a été d'une aide incroyable sur le plan financier. Je n'ai pas eu à travailler autant et je n'ai pas à porter le poids de la dette étudiante. Je peux me concentrer entièrement au fait d'être étudiant et je n'ai qu'à me plonger dans mes études. La bourse est aussi un encouragement psychologique qui me dit que mes objectifs de carrière et d'études importent aux organismes externes et qu'ils méritent d'être poursuivis.

Étudiant du programme LE,NONET

L'analyse des données qualitatives et quantitatives a indiqué que la majorité des résultats sommatifs du cadre d'évaluation ont été atteints. Le seul objectif à long terme non atteint jusqu'à présent est celui où la direction universitaire et les organismes de financement définissent la réussite dans une optique autochtone dans l'élaboration de programmes futurs. Ce résultat s'inscrit au-delà de la portée de ce projet, mais il est à espérer que l'université

et les organismes de financement utiliseront les conclusions du projet LE,NONET concernant les définitions autochtones de la réussite, après la publication de ce rapport. La recherche qualitative a dégagé une gamme de résultats supplémentaires, à moyen et à long termes, dont notamment des répercussions générales sur l'université dans son ensemble, ainsi que des avantages directs pour l'expérience éducative des étudiants.





## 6 | ANALYSE DES PROGRAMMES AXÉS SUR LES ÉTUDIANTS DU PROJET LE,NONET

Ce chapitre porte sur l'analyse des résultats de la recherche qualitative pour chacun des programmes axés sur les étudiants. Il porte une brève description de chaque programme, y compris les changements généraux faits au cours des quatre années de mise en œuvre du projet<sup>12</sup>, la présentation des résultats du programme, un résumé des thèmes de la recherche qualitative et des recommandations pour toute mise en œuvre future. À la fin, une discussion et une analyse transversale des programmes est présentée, détaillant notamment la manière dont les modèles des différents programmes se complètent et l'effet combiné de ces programmes

### 6.1 Programme de bourse

#### 6.1.1 Aperçu du programme

Le programme de bourse, conçu pour offrir un soutien financier facile aux étudiants autochtones du premier cycle, comportait une limite annuelle de 5 000 \$ par étudiant et une limite individuelle globale de 15 000 \$. La gestionnaire du projet a coordonné le programme en étroite collaboration avec le personnel du bureau d'aide financière et de bourse d'études (SAFA), pour s'assurer que les demandes de bourse soient traitées le plus rapidement possible. Les étudiants devaient remplir un formulaire de demande, puis rencontrer la coordonnatrice du programme pour examiner leur demande. Puisque la coordonnatrice du programme travaillait étroitement avec les responsables des bourses, elle pouvait vérifier chacune des demandes au besoin, s'assurant ainsi que les étudiants reçoivent l'argent le plus rapidement possible. Cette approche personnalisée a permis que les étudiants soient bien informés du processus de demande, du temps d'attente et des exigences du programme.

<sup>12</sup> Pour de plus amples renseignements sur l'évaluation (formative) de la mise en œuvre du programme, veuillez consulter le rapport intérimaire sur LE,NONET (2008).

La coordonnatrice du programme examinait préalablement toutes les demandes de bourse, le SAFA les évaluait, puis les représentants de la Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire devaient les approuver. Le premier trimestre scolaire du programme a été le plus difficile parce que le processus d'approbation était trop long. Toutefois, le processus a été simplifié peu après, ce qui a permis de diminuer la période d'attente à deux semaines tout au plus. Dans le cas où les frais de scolarité d'un étudiant étaient en suspens, la somme nécessaire était retenue et le reste de la bourse versée à l'étudiant.

## 6.1.2 Données du programme

De tous les volets du projet LE, **NONET**, le programme de bourse a été le plus populaire; 140 participants sur 200 ayant reçu des bourses de soutien.

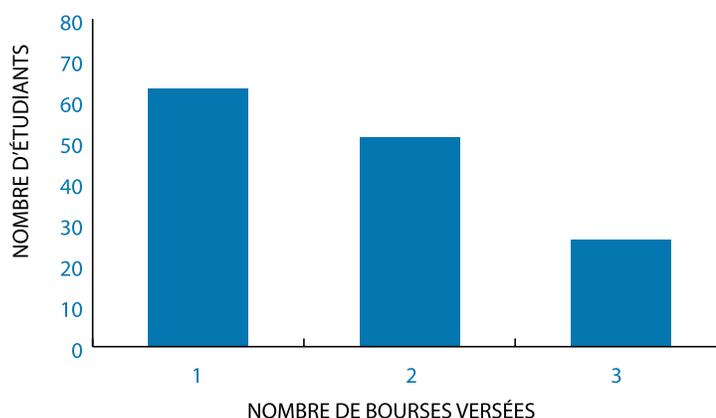
Près de 900 000 \$ ont été versés directement aux étudiants pendant les quatre années du projet pilote par l'entremise du programme de bourse. Cent quarante étudiants ont reçu un total de 243 bourses, tel qu'indiqué au tableau 15.

**Tableau 15. Montant des bourses par année**

Année	2005–2006	2006–2007	2007–2008	2008–2009	Total du projet
Total	78 720,00 \$	232 389,00 \$	301 786,00 \$	277 046,95 \$	889 941,95 \$
Étudiants	24	56	80	83	243
Moyenne	3 280,00 \$	4 149,80 \$	3 772,33 \$	3 337,92 \$	3 662,31 \$

La majorité des étudiants (63 sur 140) ont reçu une bourse, 51 en ont reçu deux et 26 en ont reçu trois. Aucun étudiant n'a reçu de bourse pour l'ensemble des quatre années du projet (voir la figure 10).

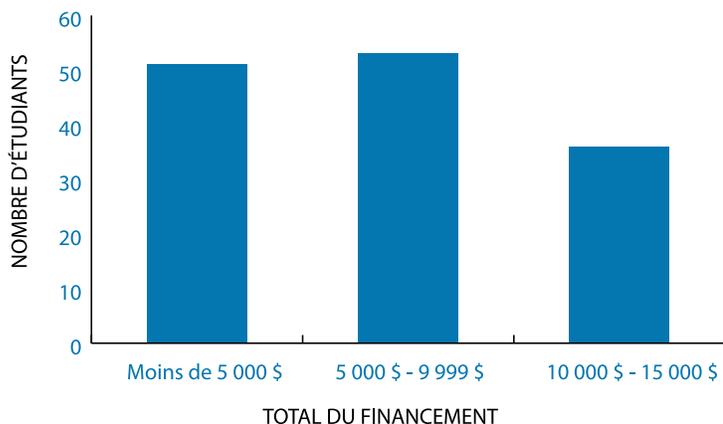
**Figure 10. Nombre de bourses par étudiant**



Seulement trois étudiants ont reçu le maximum de financement (15 000 \$) du programme de bourse. Cinquante et un étudiants ont reçu moins de 5 000 \$, 53 étudiants (38 %) ont touché entre 5 000 \$ et 9 999 \$, et 33 étudiants (24%) ont reçu

entre 10 000 \$ et 14 999 \$ (voir la figure 11 pour connaître la somme de financement qu'ont touchée les étudiants au cours des quatre années du programme).

Figure 11. Montant des bourses d'argent par étudiant



Alors que le programme de bourse exerçait une grande influence sur la stabilité financière des étudiants, il ne répondait pas aux besoins financiers de bon nombre d'entre eux. Le SAFA évaluait les besoins financiers des étudiants requérants, mais ce programme n'octroyait qu'un maximum de 5 000 \$. Dans l'ensemble, les besoins financiers non comblés

après l'obtention d'une bourse des étudiants évalués s'élevaient en moyenne à 3 615,17 \$ au cours d'une année. Pour la majeure partie, les besoins financiers non comblés des étudiants recevant déjà du soutien financier du programme LE,NONET étaient inférieurs à 5 000 \$ (voir la figure 12 ci-dessous).

Oui, je sais que j'aurais été obligé d'abandonner si je n'avais pas reçu la bourse.

Étudiant du programme LE,NONET

J'avais des visions horribles que ce serait des procédures longues et excessives, mais cela n'a pas été le cas. Pas du tout. Chaque fois que j'ai fait une demande, cela a été incroyablement simple.

Étudiant du programme LE,NONET

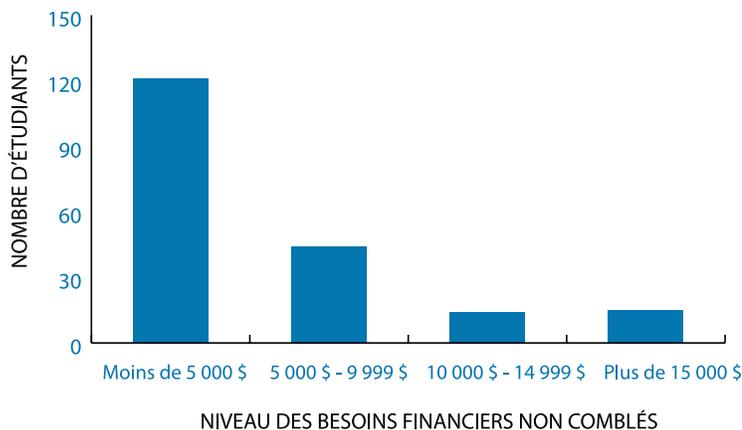
Oui, j'ai été vraiment soulagé. Je crois que j'ai même pleuré la première fois que j'ai su que j'avais reçu la bourse. J'ai sauté de joie. C'était un moment très heureux.

Étudiant du programme LE,NONET

J'ai eu moins peur que ma famille vive dans des conditions de pauvreté pendant que j'essayais d'obtenir mon diplôme. Cela m'a rassuré.

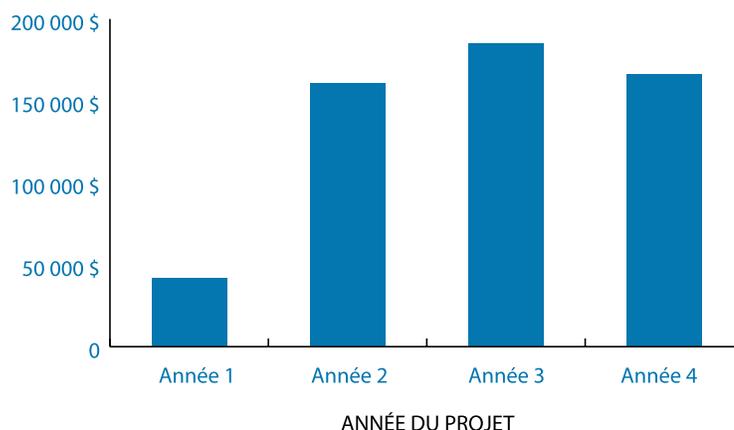
Étudiant du programme LE,NONET

Figure 12. Niveau des besoins financiers non comblés, en dollars par étudiant (après le versement de la bourse)



La somme des besoins financiers non comblés de tous les étudiants évalués variait entre 42 125 \$ et 185 199 \$ (voir la figure 13).

Figure 13. Montant total des besoins financiers non comblés après le versement de la bourse par année



### 6.1.3 Résultats sommatifs

Tel qu'expliqué dans la section précédente, le cadre d'évaluation du rapport intérimaire a été élargi pour mieux représenter les résultats sommatifs. Au tableau 16 ci-dessous, les résultats prévus et atteints apparaissent en texte régulier. Les résultats prévus

mais non atteints apparaissent, ou qui ne pouvaient pas être évalués au moment du rapport, sont en caractères gris pâle, et les résultats non anticipés mais atteints sont indiqués en caractères gras. Une brève discussion des résultats sommatifs est présentée à la suite du tableau.

Tableau 16. Résultats sommatifs du projet (programme de bourse)

Produits	Résultats immédiats	Résultats à moyen terme	Résultats à long terme
Total des étudiants qui font une demande de bourse (comprenant la répartition selon que les étudiants sont entrants ou actuels)	Les étudiants ont de moins grandes difficultés financières	Les étudiants ne considèrent pas le manque d'argent un obstacle à la poursuite des études	Meilleure rétention des étudiants autochtones
Total des étudiants à qui une bourse est accordée	Les étudiants se sentent plus stables sur le plan du logement et des dépenses quotidiennes	Les étudiants se sentent plus stables en termes de logement et de dépenses quotidiennes	Les étudiants autochtones atteignent la « réussite »
Moyenne du montant de la bourse versée	Les étudiants qui préfèrent ne pas travailler pendant qu'ils font des études universitaires peuvent faire ce choix sans subir de difficultés personnelles	Les étudiants qui préfèrent ne pas travailler pendant qu'ils font des études universitaires peuvent faire ce choix sans subir de difficultés personnelles	Plus grand nombre d'étudiants autochtones poursuivant des études universitaires
Total des étudiants ayant touché des fonds d'urgence	Les étudiants ont du temps supplémentaire à consacrer à leurs études	Les étudiants ont du temps supplémentaire à consacrer à leurs études	Plus grande participation des étudiants dans d'autres programmes du projet LE,NO <del>NET</del>
Moyenne du montant des fonds d'urgence versés		Les étudiants ont du temps supplémentaire à consacrer à leurs activités culturelles	
		Moins grand fardeau financier pour les familles des étudiants	
		Les étudiants sentent un plus grand rapprochement à la communauté autochtone sur le campus	

Produits	Résultats immédiats	Résultats à moyen terme	Résultats à long terme
		Les étudiants peuvent s'inscrire à d'autres programmes du projet LE,NET par le biais de son bureau	
		Les étudiants créent des liens avec le personnel du projet LE,NET	
		Les coûts admissibles pour les étudiants faisant une demande de bourse sont augmentés afin d'en accroître la pertinence culturelle pour les étudiants autochtones	

Le cadre original de l'évaluation sommative du programme de bourse ne comprenait que quelques objectifs généraux liés au soutien financier. Cependant, les données qualitatives ont indiqué que ce programme avait atteint un plus grand éventail d'objectifs, notamment le renforcement des relations entre les étudiants et le personnel, l'augmentation du sentiment d'appartenance à la communauté autochtone par le biais du bureau du projet LE,NET et un meilleur échange de l'information découlant des liens que le personnel du projet a établis avec les intervenants partout sur le campus. Le seul objectif qui n'a pas été atteint est celui selon lequel les étudiants ne soient pas tenus de travailler pendant leurs études. Les étudiants ont indiqué avoir dû travailler malgré l'obtention d'une bourse, car leurs besoins financiers étaient plus grands (tel que rapporté aux figures 12 et 13).

### 6.1.4 Thèmes majeurs émanant de la recherche qualitative

#### Besoins financiers des étudiants autochtones

Les étudiants, le personnel et les intervenants interrogés ont signalé que les étudiants autochtones avaient diverses raisons pour expliquer leur besoin d'argent, en plus des dépenses habituelles comme les manuels de cours, les frais de scolarité, le logement et le transport.

- Certains étudiants ne sont pas des Indiens inscrits et ne sont donc pas admissibles au financement fédéral administré par les bandes des Premières nations.
- Contrairement aux étudiants non autochtones, la plupart des étudiants autochtones n'ont pas de parents ou d'autres membres de leur famille qui

peuvent leur offrir le soutien financier nécessaire pour fréquenter l'université.

- La situation économique dans les communautés autochtones a d'énormes répercussions sur la présence autochtone dans les universités. Beaucoup de répondants étudiants ont mentionné être les premiers de leur famille à fréquenter l'université, non pas par manque d'intérêt, mais en raison d'un manque de soutien financier.
- Certains étudiants sont responsables sur le plan financier d'autres membres adultes de leur famille (p. ex. tantes, oncles, parents, grands-parents et autres).
- Pour les étudiants issus de petites communautés, les dépenses pour vivre dans une ville comme Victoria peuvent être accablantes.
- Des coûts additionnels s'ajoutent au cours de l'année pour les étudiants qui doivent retourner chez eux pour cause de mortalité dans la famille, de cérémonies ou d'autres raisons.
- Un plus grand nombre d'étudiants autochtones sont des étudiants adultes et peuvent avoir des responsabilités financières supplémentaires, comme une hypothèque, des frais de garderie et autres dépenses semblables.

#### Allègement du fardeau financier des étudiants

Comme prévu, le thème majeur ressortant des entrevues auprès des étudiants participants au programme de bourses était le fait que le soutien financier les ait aidés à alléger leur fardeau financier et à rester aux études. De nombreux étudiants ont dit que cet allègement de leur stress financier leur a permis de passer plus de temps en famille, qu'il a diminué la nécessité de travailler et qu'il les a aidés à se concentrer sur leurs travaux universitaires.



Parfois, des étudiants sont prêts à abandonner leurs études parce qu'il leur manque 200 \$. Quand on considère toute la situation dans son ensemble, c'est si peu d'argent, mais si une somme de 200 \$ peut garder un étudiant aux études, alors pourquoi est-ce que toutes les universités ne disposent pas de programmes d'aide financière d'urgence pour aider leurs étudiants? Pas vrai?

Personnel du projet LE, NONET

### **Incidence sur la famille et sur la communauté**

Certains répondants étudiants ont mentionné les incidences en général du programme de bourses sur leur famille et leur communauté. Plusieurs étudiants, par exemple, habitaient avec des membres de la famille et la bourse avait aidé à payer le loyer et d'autres dépenses pour la famille entière. Les quelques répondants qui avaient des enfants ont dit que le soutien financier leur a permis de diminuer le stress chez leurs enfants en passant plus de temps auprès d'eux.

### **Accessibilité**

La grande majorité des répondants étudiants ont dit que le programme de bourses était accessible et facile à comprendre, et que le personnel du programme était toujours disponible à les aider à remplir leur demande. Le personnel et les intervenants de l'université ont dit que beaucoup d'étudiants, pas seulement les étudiants autochtones, trouvent le processus d'accès à l'aide financière angoissant et aliénant. En raison de cette aversion, l'ambiance informelle du bureau LE, NONET et son personnel amical et accueillant ont rendu le programme grandement accessible.

Un petit nombre d'étudiants ont dit qu'ils avaient trouvé le processus de demande difficile à cause des directives ambiguës concernant l'état civil des étudiants, le nombre de personnes à charge et d'autres facteurs pouvant avoir une incidence sur leur demande. Plusieurs étudiants ayant reçu des montants inférieurs certaines années, comparativement à d'autres, ont dit qu'ils s'attendaient à un certain niveau de soutien et ne savaient pas pourquoi ils avaient reçu moins d'argent les années suivantes.

### **Soutien universitaire**

Selon le personnel et les intervenants de l'université, le programme fut une grande réussite en raison des bonnes relations de travail établies entre la coordonnatrice du programme et le personnel des autres départements universitaires. L'attente des étudiants a été très courte avant qu'ils ne reçoivent leurs fonds, comparativement aux échéances habituelles dans le cas des bourses. L'engagement de chacun des membres du personnel est en partie responsable de ce succès, ceux-ci étant déterminés à satisfaire aux besoins des étudiants requérants.

### **Pertinence culturelle**

D'excellentes relations de travail entre la coordonnatrice et le personnel du SAFA ont mené à l'expansion des dépenses admissibles des étudiants autochtones pour que celles-ci soient un peu plus pertinentes sur le plan culturel, tout en respectant toujours les lignes directrices de l'établissement. À titre d'exemple, les étudiants qui devaient retourner chez eux pour des cérémonies durant leurs études ont pu inscrire ces frais de déplacement dans leur demande de bourse. Un étudiant qui avait la responsabilité financière d'un membre de famille malade avec qui il demeurait est un autre exemple. Même si le SAFA ne considérait pas normalement ce parent comme une personne à charge, ils ont permis d'élargir cette considération pour une définition de la famille plus représentative culturellement pour l'étudiant autochtone.

### **Relation directe avec le taux de rétention**

Dans les entrevues qualitatives, les étudiants ont dit que le soutien financier du programme de bourses a eu une incidence directe sur leur capacité de poursuivre leurs études. Outre le soutien financier pour défrayer les frais de scolarité et les autres dépenses, ce programme leur a permis de se sentir soutenus et dignes de l'appui de l'établissement. Pour plusieurs répondants, l'attitude du personnel de ce programme a permis que ceux-ci gardent intacte leur fierté tout au long du processus de demande d'aide financière, une étape parfois difficile pour certains étudiants.

### **Favoriser l'identité et la communauté autochtones**

De nombreux étudiants ont déclaré que les questions concernant leur identité autochtone et leur appartenance à la communauté n'étaient pas pertinentes dans le cadre du programme de bourses (14,5 % ont laissé en blanc la question sur l'identité autochtone ou ont indiqué qu'elle était sans objet, et 13,5 % ont fait de même pour la question concernant leur appartenance à la communauté). Cependant, un nombre surprenant d'étudiants ont dit que le programme de bourses avait en effet favorisé chez eux un sens de leur identité autochtone parce que cela leur donnait de la visibilité en tant qu'étudiants autochtones et que de passer par le bureau LE, NONET, ils sentaient effectivement faire partie de la communauté. Selon les étudiants et le personnel interrogés, le programme de bourse était souvent le premier point de contact des étudiants avec le projet LE, NONET d'où ils étaient ensuite aiguillés vers d'autres programmes ou activités.

### Quelques difficultés financières persistantes

Tel qu'indiqué précédemment, malgré le soutien financier du programme de bourses, certains étudiants ont rapporté avoir fait face quand même à des difficultés financières pour rester à l'université. Un étudiant a refinancé sa maison, tandis qu'un autre a dû vendre la sienne pour couvrir les dépenses liées aux études postsecondaires. Des changements de la vie soudains ont également mis certains étudiants devant des coûts imprévus en cours de route. Une étudiante, par exemple, a raconté qu'après avoir mis fin à une relation amoureuse, elle s'est trouvée devant la responsabilité d'assumer seule les dépenses d'une famille monoparentale dans une grande ville, sans soutien familial.

### 6.1.5 Recommandations en vue de mise en œuvre future

Les répondants ont suggéré d'apporter les améliorations suivantes au programme de bourses:

- supprimer les restrictions sur le moment où les étudiants peuvent faire une demande (ces règles n'étaient en vigueur que dans le cadre du projet pilote);
- offrir de l'information ou des ateliers sur la préparation d'un budget afin d'enseigner aux étudiants à bien gérer l'argent de leur bourse d'études;
- rendre les fonds disponibles aux étudiants avant leur entrée à l'université pour les aider à payer les frais de déménagement, les frais de scolarité et les dépenses connexes;
- fournir des lignes directrices plus claires sur les critères d'admissibilité aux bourses, sur la façon de démontrer les besoins et sur les différents niveaux de financement dont disposent les étudiants célibataires, parents ou appartenant à d'autres catégories d'étudiants.

## 6.2 Programme d'aide d'urgence

### 6.2.1 Aperçu du programme

Le fonds d'aide d'urgence (FAU) est issu du programme de bourse, à la fin de la première année du projet, pour répondre aux crises financières auxquelles faisaient face les étudiants autochtones. La coordonnatrice du programme de bourse avait découvert que certains étudiants ne satisfaisaient pas au critère selon lequel ils devaient disposer d'un montant minimum de 1 000 \$, pour être admissibles à une bourse et qu'ils risquaient d'abandonner leurs études s'ils n'étaient pas capables de résoudre une telle crise financière à court terme. En outre, elle a trouvé que certains besoins des étudiants autochtones étaient particuliers à leur culture et exigeaient une approche différente au soutien financier général offert à l'université (des exemples sont présentés dans la section ci-dessous qui discutent des thèmes issus de la recherche qualitative).

Ce programme permettait de verser jusqu'à 750 \$ par année universitaire aux étudiants autochtones, en y rattachant des exigences semblables à celles du programme de bourses. Les étudiants pouvaient faire une demande plusieurs fois au cours de l'année, pourvu que les fonds reçus ne dépassent pas la limite de 750 \$. De plus, les fonds reçus par l'intermédiaire du programme de bourses et du FAU ne pouvaient pas dépasser la somme de 15 000 \$ sur les quatre années du programme pilote. Les évaluations en vue du FAU étaient faites à l'interne plutôt que par l'intermédiaire du bureau de bourses et d'aide financière de l'université, ce qui accélérât le délai de traitement des demandes. Dès que la coordonnatrice du programme et la Fondation canadienne des bourses du millénaire avaient approuvé une demande, un chèque était réquisitionné sous la rubrique « honoraires » au service de comptabilité de l'université. Encore une fois, grâce aux relations de travail positives entre le personnel du projet LE,NONET et le personnel de la comptabilité, les chèques étaient retournés très rapidement. Souvent les étudiants recevaient les fonds dans les deux ou trois jours suivant leur demande.

De même que pour le programme de bourses, le FAU exigeait que les candidats remplissent un formulaire et passent une entrevue en personne avec la coordonnatrice du programme dans le but de discuter de leurs besoins financiers et de présenter toute la documentation nécessaire. La

Je pense que le fonds d'aide d'urgence est un excellent aspect de l'université et que ce programme devrait être maintenu quoi qu'il arrive, parce qu'il contribue effectivement à la réussite des étudiants. Il couvre des dépenses imprévues difficiles à prévoir.

Étudiant du programme  
LE, NONET

Je savais qu'il existait et cela m'a été très utile. Il m'a sauvé la peau et m'a permis de mettre du pain sur la table.

Étudiant du programme  
LE, NONET

Sans ce fonds d'urgence, j'aurais été obligé de m'absenter beaucoup de l'université et probablement j'aurais été obligé d'abandonner. Je n'avais nulle part où aller.

Étudiant du programme  
LE, NONET

relation entre l'étudiant et la coordonnatrice a été la clé du succès de ce programme, puisque cette étape augmentait la probabilité que les étudiants reçoivent le financement dont ils avaient besoin. Des exemples des avantages de cette relation sont expliqués dans le détail dans la section qui discute des thèmes de la recherche qualitative.

## 6.2.2 Produits du programme

Le FAU a octroyé un total de 46 942 \$ aux étudiants. Ce programme a été lancé à partir de la deuxième année du projet. La somme moyenne du financement d'urgence a été de 680,32 \$ par étudiant participant, par année, sur les trois ans de mise en œuvre du programme (voir le tableau 17).

Tableau 17. Sommaire de l'aide financière d'urgence par année par étudiant

Année	2005-2006	2006-2007	2007-2008	2008-2009	Total du projet
Total	0	5 000 \$	18 380 \$	23 562 \$	46 942 \$
Étudiants	0	7	27	35	69
Moyenne	0	714,29 \$	680,74 \$	673,20 \$	680,32 \$

La majorité (41 sur 54 étudiants, ou 76 %) des bénéficiaires du FAU ont participé à ce programme une année seulement. Onze étudiants (20 %) ont reçu des fonds d'urgence pendant deux années et deux étudiants (4 %) pendant trois années.

## 6.2.3 Résultats sommatifs

Le cadre d'évaluation créé pour le rapport intérimaire ne comportait pas de résultats distincts pour le FAU, parce que celui-ci était inclus dans la section sur le programme de bourse. Toutefois, pour

pouvoir déterminer les résultats particuliers de ce programme, lesquels étaient différents de ceux du programme de bourses, les résultats ont été relatés séparément (voir le tableau 18).

Les résultats prévus et atteints sont indiqués en texte normal; les résultats prévus mais non atteints ou qui ne pouvaient être évalués au moment du rapport sont indiqués en caractères gris pâle; et les résultats non prévus mais atteints sont indiqués en caractères gras. Une brève discussion des résultats apparaît à la suite du tableau.

Tableau 18. Résultats sommatifs (Fonds d'aide d'urgence)

Produits	Résultats immédiats	Résultats intermédiaires	Résultats à long terme
Nombre total d'étudiants qui ont fait une demande d'aide financière d'urgence	Les étudiants autochtones ont de moins grandes difficultés financières	Les étudiants reçoivent de l'aide financière immédiate non-remboursable	Les étudiants autochtones connaissent la « réussite »
Total des étudiants à qui l'on a accordé des fonds d'urgence	Les étudiants touchent de l'aide financière à court terme quand ils sont aux prises avec une crise personnelle ou familiale	Les étudiants demeurent à l'université malgré des crises financières à court terme	Un taux de rétention amélioré chez les étudiants autochtones
Somme moyenne de l'aide financière reçue		Les étudiants ont accès au bureau du projet LE, NONET en prenant connaissance du FAU	Une meilleure participation aux programmes du projet LE, NONET
		Les étudiants sont aiguillés vers d'autres services de soutien en temps de crise sur le campus (ex. counseling)	Un plus grand nombre d'étudiants qui utilisent les services de l'université
		Des liens plus solides entre LE, NONET et le bureau d'aide financière et de bourse d'études	Une plus grande sensibilité à l'administration des fonds destinés aux étudiants autochtones
		Une plus grande sensibilisation des besoins financiers des étudiants autochtones (y compris les besoins associés à la culture)	
		Sensibilisation accrue des étudiants autochtones aux ressources de soutien financier. Une plus grande sensibilisation aux ressources et à l'aide financière chez les étudiants autochtones.	

Seuls quelques objectifs généraux du cadre d'évaluation original se rapportaient au FAU. Comme l'indique le tableau ci-dessus, les avantages résultant du programme sont plus que financiers; grâce à ce programme, les étudiants ont eu accès à d'autres programmes, au personnel de soutien et à la communauté autochtone du campus, et ce après avoir fait une demande d'aide financière. Par ailleurs, la création du FAU a sensibilisé davantage le personnel universitaire aux crises financières de nature culturelle qu'éprouvent parfois les étudiants autochtones.

## 6.2.4 Thèmes majeurs de la recherche qualitative

Comme pour les commentaires associés au programme de bourses, la plupart des histoires personnelles concernant l'aide d'urgence qui sont ressorties des données qualitatives établissent un lien direct entre le soutien financier et la capacité des étudiants de poursuivre leurs études.

### Soutien en cas de crises financières

Compris dans les types d'urgences financières qu'ont dû gérer les étudiants avec l'aide du FAU :

- quitter une relation abusive;
- devoir rentrer à la maison à cause d'un décès dans la famille;
- réparer une voiture en panne parce que l'étudiant qui habite à l'extérieur de Victoria en a besoin pour se rendre à l'université;
- palier un prêt étudiant en retard;
- remplacer des lunettes brisées;
- combler un manque à gagner parce que les fonds octroyés par la bande sont interrompus; pas d'argent pour acheter les manuels de cours;
- déménager a coûté cher; les fonds de l'étudiant sont épuisés et il manque d'argent pour payer son loyer en arrivant à l'université;
- avoir des urgences de santé.

### Aide financière pour rester aux études

Beaucoup de répondants étudiants ont dit qu'ils ne seraient pas restés aux études s'ils n'avaient pas reçu de l'aide financière d'urgence. Bien que ces fonds de soutien soient des sommes modiques et à court terme comparativement à l'aide octroyée dans le cadre du programme de bourses, ils ont eu des répercussions importantes pour les étudiants qui ont pu surmonter des crises financières à court terme. Selon beaucoup d'étudiants, le FAU

devrait être considéré essentiel à la réussite des étudiants autochtones, parce qu'il s'agit d'une aide financière spéciale qui n'est offerte nulle part ailleurs sur le campus.

### Facilité d'accès

Comme pour le programme de bourses, les étudiants, le personnel et les intervenants expliquent le succès du programme en avançant que le traitement des demandes très rapide (normalement deux jours ou moins) et le processus de demande et d'approbation très facile en sont la raison. Une fois de plus, les étudiants se sont sentis soutenus pendant le processus de demande.

### Pertinence culturelle

Bien que le FAU ne comporte pas de composante manifestement culturelle, une approche sensible à la culture autochtone a souvent été adoptée pour l'administration des fonds. Les étudiants ont apprécié le soutien financier octroyé pour rentrer chez eux en cas de funérailles, pour prendre soin d'un membre de leur famille élargie ou pour couvrir d'autres dépenses admissibles dans le cadre du processus d'évaluation sensible à leur culture. Plusieurs étudiants ont dit que ces fonds leur avaient permis de rentrer chez eux pour assister à des événements qui avaient eu une profonde incidence spirituelle et émotionnelle sur eux, renforçant ainsi leur capacité de réussir et de conserver leurs liens avec leur communauté.

### Soutien en temps de crise

Les étudiants ont souvent fait appel au FAU en période de crise aussi bien émotionnelle que financière. Outre le soutien pratique qu'ils ont reçu sous forme d'argent, les étudiants ont dit que le soutien offert par le personnel de LE, NONET était d'un grand réconfort. De plus, comme conséquence à l'aide demandée dans le cadre de ce programme, certains étudiants ont été envoyés en counseling ou vers d'autres types de services offerts non seulement sur le campus mais aussi hors campus.

### Contribution à la mise en valeur de l'identité autochtone

Un grand nombre de répondants ayant bénéficié de l'aide financière d'urgence ont estimé que les questions sur l'identité autochtone n'étaient pas pertinentes par rapport à ce programme (48 % ont dit que la question n'était pas applicable). Cependant, comme pour le programme de bourses, certains étudiants ont dit que le FAU avait contribué



Nous avons fait toutes sortes d'activités; nous avons joué aux quilles, nous sommes allés au cinéma, nous sommes allés souper, et ce qui fut vraiment admirable chez mon mentor, c'est que lorsque je suis arrivé ici pour étudier, j'étais en chaise roulante, et c'était donc très difficile de me déplacer, et elle a vu à mes besoins avec une grande efficacité à ce moment-là, et j'apprécie beaucoup le fait qu'elle ait toujours trouvé le moyen pour me permettre de faire des choses.

Étudiant du programme LE,NONET

Lorsqu'une étudiante présentait un atelier de bricolage en soirée, c'était une occasion pour elle de se sentir vraiment en charge, être une personne exemplaire capable de partager ses forces et ses atouts. Alors que, je pense qu'en tant qu'étudiante adulte, elle aurait pu se sentir un peu débordée. Je crois donc que cela lui a permis de mettre en évidence son autre côté, le fait qu'elle possède toutes ces qualités.

Employé du projet LE,NONET

J'ai toujours pensé que je serais un raté, mais maintenant, je sens que je peux faire presque n'importe quoi.

Étudiant du programme LE,NONET

à la mise en valeur de leur identité autochtone et à leur rapprochement de leur communauté parce qu'il ciblait les étudiants autochtones et qu'il était administré dans le cadre de programmes élaborés spécifiquement pour eux.

### Problèmes ou obstacles

Une grande partie des obstacles et des problèmes auxquels les étudiants se sont confrontés relevaient de la nature du projet pilote et des exigences du projet dans son ensemble (p. ex. le plafond de 750 \$ par an). De manière générale, peu d'obstacles contrevenaient à ce programme : seulement trois étudiants requérants ont essuyé un refus à leur demande de fonds, surtout parce que les administrateurs du programme LE,NONET ne considéraient pas leur situation un état de crise. Il y avait parmi ces cas un étudiant qui désirait des fonds pour participer à une compétition sportive à l'étranger et des étudiants qui avaient déjà reçu l'aide d'urgence plusieurs fois au cours d'un même trimestre.

## 6.2.5 Recommandations en vue de mise en œuvre future

De manière générale, peu de recommandations ont été proposées sur la manière de perfectionner le programme, puisqu'il a été bien accueilli et administré avec efficacité. Les seules suggestions proposées (à part d'augmenter la disponibilité de fonds) concernaient l'élaboration de directives plus claires pour préciser les types d'urgences admissibles, les étapes à suivre pour prouver le besoin financier de l'étudiant et le délai de traitement des demandes.

## 6.3 Programme de mentorat par les pairs

### 6.3.1 Aperçu du programme

Des étudiants autochtones munis d'expérience universitaire étaient embauchés dans le cadre du programme de mentorat par les pairs, pour remplir un rôle de soutien et aider les étudiants autochtones moins expérimentés à s'y retrouver dans le milieu de vie universitaire. L'objectif principal de ce programme était de former des mentors étudiants pour que ceux-ci soient des personnes-ressources clés qui facilitent l'accès des nouveaux étudiants aux services et à la communauté autochtones de l'université. Chaque année, un groupe de mentors

étudiants recevait une formation lui permettant d'acquérir les connaissances et les compétences nécessaires pour dispenser des services de soutien personnel aux nouveaux étudiants. Les mentors se réunissaient une fois par mois pour prendre contact les uns avec les autres, régler tout problème grave qui avait surgi et planifier des activités prochaines. Les mentors devaient également rédiger un journal qu'ils remettaient régulièrement à la coordonnatrice du programme.

Les étudiants qui sollicitaient l'appui d'un mentor devaient remplir un formulaire de demande et rencontrer la coordonnatrice du programme. Celle-ci jumelait chaque étudiant avec un mentor (ou, dans certains cas, deux mentors si l'étudiant avait de plus grands besoins). Le jumelage n'était pas forcément fondé sur des origines ou des intérêts communs, ce qui permettait de rapprocher des étudiants possédant des expériences différentes et provenant de cadres culturels divers. Les mentors et les mentorés se rencontraient en personne au besoin tout au long de l'année.

Des événements de groupe étaient tenus sur une base régulière et ciblaient de manière plus générale les étudiants autochtones, leurs amis et leurs familles. Ces activités de groupe sont devenues plus populaires et à la dernière année du projet, un mentor d'expérience a été embauché et chargé de coordonner et de diriger les activités du programme en collaboration avec les autres mentors.

### 6.3.2 Résultats sommatifs

Tel qu'expliqué aux chapitres précédents, le cadre d'évaluation du rapport intérimaire a été élargi pour mieux rendre compte des résultats sommatifs. Dans le tableau 19 ci-dessous, les résultats prévus et atteints sont indiqués en texte normal; les résultats prévus mais non atteints ou qui ne pouvaient pas être évalués au moment du rapport, sont en caractères gris pâle; et les résultats non anticipés mais atteints sont indiqués en caractères gras. Une brève discussion des résultats apparaît à la suite du tableau.

Tableau 19. Résultats sommatifs (programme de mentorat par les pairs)

Produits	Résultats immédiats	Résultats intermédiaires	Résultats à long terme
Nombre d'étudiants qui font une demande pour recevoir l'aide d'un mentor	Les étudiants mentorés connaissent un processus de transition à l'université plus uniforme (ex., moins stressant)	Les mentorés ressentent leur identité et estime de soi de façon positive	Les étudiants autochtones arrivants font une expérience positive de l'université, notamment comme étant un milieu accueillant et positif
Nombre de couples d'étudiants jumelés mentors/mentorés	Les étudiants mentorés se sentent appuyés alors qu'ils découvrent le milieu universitaire et sa communauté et les ressources autochtones, ainsi que les ressources culturelles hors campus	Les étudiants mentorés sentent une appartenance aux autres étudiants autochtones et à leur culture	Les étudiants autochtones font l'expérience d'un fort sentiment d'appartenance et une conscience communautaire entre eux
Nombre de rencontres ou de contacts d'étudiants mentors/mentorés	Les étudiants mentors se sentent appuyés dans leur gestion des problèmes de racisme	Les étudiants mentorés connaissent les ressources de l'université et les ressources culturelles hors campus	Les étudiants autochtones renforcent leur identité et leur sentiment d'appartenance avec les communautés autochtones
Nombre de mentors pairs embauchés	Les mentors pairs ont un sentiment positif face à leur identité culturelle et à leur estime de soi comme mentors	Les étudiants mentorés améliorent leurs habiletés d'adaptation	Les étudiants mentorés ont l'occasion de devenir mentors
Nombre de mentors pairs formés	Les mentors pairs améliorent leurs connaissances des ressources et des appuis culturels sur le campus et hors campus	Les mentors pairs ont un sentiment positif face à leur identité et leur estime de soi à titre de mentors	La communauté autochtone sur le campus en est renforcée
Nombre de mentors pairs et superviseurs en poste	Les mentors pairs améliorent leurs connaissances des habiletés et des stratégies d'adaptation	Les mentors pairs ont une conscience communautaire et un sentiment d'appartenance avec d'autres étudiants autochtones et à leur culture	Un nombre accru d'étudiants autochtones qui ont accès aux programmes et aux appuis sur le campus
Programme de formation des mentors pairs et protocoles de soutien	Les mentors pairs prennent de l'expérience à travailler avec d'autres Autochtones	Les mentors pairs renforcent leur sentiment d'appartenance à leurs propres communautés et à d'autres	Une réussite accrue pour les étudiants autochtones
	Les mentors pairs touchent une rémunération pour leur travail	Les mentors pairs améliorent leurs habiletés d'adaptation	
	Les activités sociales renforcent la participation des familles des étudiants aux activités sur le campus	Les étudiants mentorés obtiennent un appui éducatif par le biais d'ateliers d'écriture et des groupes de travail	
		Les étudiants adultes obtiennent un plus grand appui social et universitaire	

Faisant partie de la nation salish du littoral, cela m'a fait plaisir que mon peuple soit reconnu dans ce cours. C'est la moindre des choses de reconnaître le peuple à qui le territoire sur lequel on se trouve, appartient.

Étudiant du programme LE, NONET

Vous savez, les gens sont trop pris par leur problème et se mettent à croire qu'ils sont les seuls à vivre des situations aussi précaires, mais l'atelier a permis de constater qu'il y en a d'autres qui font face au même problème ou à pire encore que vous. Et vous apprenez une leçon en quelque sorte, qui vous fait grandir et vous cherchez des réponses à différents problèmes dans votre communauté. Alors, je crois que c'est la chose que j'ai appréciée le plus et de laquelle j'ai appris ou bénéficié le plus.

Étudiant du programme LE, NONET

Cela m'aide financièrement. Ce poste m'a permis de payer mon loyer chaque mois, ce qui est fantastique. Cela m'a permis d'avoir du travail, d'avoir un emploi sur le campus . . .

Étudiant du programme LE, NONET

J'ai trouvé que le programme [de formation] qui nous a été présenté était extraordinaire; il a couvert tous les points imaginables et encore. Je l'ai trouvé vraiment avantageux comme mentor mais aussi comme source d'information générale pour la vie.

Étudiant du programme  
LE, NONNET

Ça m'a porté à me faire une définition, pour moi personnellement, de ce que signifie être Autochtone et des moyens de puiser dans mon expérience personnelle pour aider d'autres personnes dans le besoin.

Étudiant du programme  
LE, NONNET

Je suis un étudiant adulte avec de l'expérience universitaire. Je ne crois pas que j'avais vraiment besoin d'avoir un mentor à l'Université de Victoria, mais j'ai apprécié le fait d'avoir rencontré un ami.

Étudiant du programme  
LE, NONNET

Je crois que l'une des meilleures choses que cela a pu m'apporter, c'est de m'avoir donné le bon exemple, qu'il est possible pour les Autochtones de réussir à l'université. Alors, je crois que ça m'a donné de l'espoir de savoir que je pouvais compter parmi eux.

Étudiant du programme  
LE, NONNET

L'analyse des données qualitatives indiquent que la majorité des objectifs prévus dans le cadre d'évaluation ont été satisfaits. Parmi les objectifs non satisfaits du cadre d'évaluation intérimaire, il y a l'aide que les mentors devaient apporter aux étudiants pour faire face aux incidents de racisme. Les entrevues qualitatives des mentors et des mentorés étudiants révèlent que très peu d'entre eux ont demandé du soutien à leur mentor précisément pour faire face à des incidents de racisme. La participation au programme de mentorat a été inférieure aux prévisions et il semble que les relations personnalisées entre le mentor et le mentoré n'ont pas été nécessaires autant qu'on l'avait pensé. D'autres résultats additionnels non anticipés se sont produits à cause des modifications apportées au programme, dont entre autres, un plus grand nombre d'activités de groupe et de volets du programme dirigés par les étudiants.

### 6.3.3 Thèmes majeurs émanant de la recherche qualitative

La réussite du programme de mentorat par les pairs est due en grande partie à l'établissement de relations interpersonnelles entre les étudiants, à leurs capacités de leadership et aux possibilités d'emploi accrues, ainsi qu'aux activités de groupe informelles qui ont contribué à établir un sentiment de conscience communautaire parmi les étudiants participants. Cependant il est clair, dans les réponses recensées aux questions communes (relatées au chapitre 5), que les étudiants répondants n'estiment pas que le programme de mentorat par les pairs ait atteint les objectifs du projet au même degré que les autres programmes. Il y a plusieurs raisons pour l'expliquer : plusieurs étudiants n'ont eu besoin du soutien personnalisé d'un mentor qu'au cours du premier mois de l'année universitaire; de plus, ce programme n'était pas suffisamment axé sur une tangente manifestation culturelle.

#### Renforcement des capacités et formation des mentors

Les mentors ont participé à une formation et à des séances d'orientation de groupe au début de chaque année d'université. Ils ont appris à établir des limites pour entourer leur rôle de mentor et ils ont tissé des liens entre eux ainsi qu'avec la coordonnatrice du programme. Parmi les sujets abordés dans les séances de formation, il y avait des compétences en communication, la violence latérale et la gamme de ressources disponibles aussi bien sur le campus qu'à l'extérieur de l'université.

#### Relations de mentorat personnalisées

De façon générale, le jumelage entre mentors et mentorés s'est très bien déroulé. Un grand nombre de mentorés ont indiqué avoir développé des amitiés profondes avec leur mentor et que le jumelage était un succès. La plupart des jumelages n'étaient pas fondés sur des similarités particulières relevées dans les cours des étudiants, des antécédents ou des domaines d'intérêt. La coordonnatrice du programme se basait sur ses propres observations de la personnalité et des intérêts de chaque étudiant pour réaliser son jumelage. Comme il y avait un grand nombre de mentors, la coordonnatrice pouvait réassigner un nouveau mentor aux mentorés en cas de problème.

Bien que la plupart des relations de mentorat aient bien réussi, certains répondants ont dit qu'ils auraient préféré avoir été jumelés à un mentor possédant une expérience semblable à la leur (p. ex. un même domaine d'études).

Le mentorat personnalisé s'est avéré particulièrement utile pour les étudiants qui avaient des besoins de soutien précis, comme les étudiants adultes et les étudiants qui avaient des troubles d'apprentissage. Cependant, beaucoup d'étudiants n'ont pas trouvé les services de mentorat personnalisé très utiles et ils ont préféré les activités informelles de groupe.

#### Soutien holistique

Un grand nombre de mentorés ont dit que l'aspect le plus important du programme était de savoir qu'ils pouvaient compter sur quelqu'un à qui demander de l'aide au besoin. Plusieurs étudiants ont apprécié ne pas avoir à demander de l'aide après avoir été jumelés à un mentor, parce que celui-ci appelait pour voir si tout allait bien. Même si, en fin de compte, ils n'avaient pas eu besoin de l'aide de leur mentor tel que prévu, les étudiants se sentaient rassurés d'avoir le nom et le numéro de téléphone d'un autre étudiant à leur disposition. Ce fut le cas surtout des étudiants venant de petites communautés ou pour ceux qui étaient dépassés par le fait de se retrouver dans un campus universitaire aussi grand. Les répondants étudiants ont dit que leurs mentors leur avait été d'un grand soutien émotionnel durant leurs efforts pour s'adapter à la vie universitaire pour y être passés eux-mêmes. De plus, lorsque les étudiants étaient aux prises avec une crise éducative, financière ou familiale, ou de toute autre nature, les mentors étaient en mesure de leur offrir du soutien ou de les diriger vers les services adéquats. La coordonnatrice

du programme a également été une grande source de soutien pour un grand nombre de répondants étudiants.

### Activités informelles de groupe

Au fur et à mesure que le programme s'est déroulé, il est devenu apparent que les activités de groupe étaient plus accessibles que l'approche personnalisée du programme. Les étudiants participaient volontiers à ces activités au cours desquelles ils pouvaient souvent communiquer avec des aînés, des professeurs autochtones et des membres de la communauté autochtone. Comme les étudiants n'étaient pas obligés de s'inscrire au projet LE, NONET pour assister à ces activités, il est impossible de savoir combien d'étudiants y ont participé. Ces événements ont toutefois attiré toute une variété d'étudiants. Plusieurs d'entre eux ont dit qu'ils avaient apprécié les activités de groupe parce qu'elles facilitaient le rassemblement d'une tranche diversifiée d'étudiants qui ne se seraient pas rencontrés autrement.

### Différences de sexe

Certains répondants de sexe masculin ont dit que la relation de mentorat personnalisée était peut-être plus intimidante pour les hommes que pour les femmes. Selon eux, les activités de groupe convenaient davantage que les relations personnalisées. Cela peut s'expliquer en partie par la réticence générale des étudiants de sexe masculin à demander de l'aide et à établir des liens interpersonnels avec d'autres hommes avec qui ils n'ont rien en commun. Cependant, d'un autre côté, certains répondants de sexe masculin ont dit avoir établi des liens d'amitié profonds avec leurs mentors de sexe masculin, donc impossible de généraliser en ce qui concerne tous les étudiants de sexe masculin.

### Emploi des mentors

Les mentors ont dit que le programme s'est avéré une importante source de travail pour eux pendant l'année universitaire. Ils ont apprécié la possibilité de travailler sur le campus, de disposer d'un horaire de travail souple et de travailler avec d'autres étudiants autochtones. Certains étudiants qui se dirigeaient dans le domaine des services sociaux ou d'autres professions favorisant des services d'aide, ont particulièrement apprécié le programme de mentorat par les pairs puisqu'il était directement lié à leurs objectifs d'emploi et de carrière futurs.

### Développement des capacités de leadership

Tous les étudiants participants, y compris les mentors et les mentorés, ont eu la possibilité de développer leurs capacités de leadership grâce au programme. Les mentors se sont dits fiers de prendre la responsabilité de servir de modèles de comportement pour les autres étudiants, de diriger les activités de groupe et d'être considérés des personnes-ressources sur le campus. Grâce à ces opportunités, les étudiants ont développé une plus grande confiance en soi, ils se sont sentis plus compétents et leur fierté d'étudiants autochtones en a été augmentée. Les répondants ont également dit qu'ils avaient appris une bonne leçon à se rendre compte que d'autres étudiants éprouvaient aussi des difficultés à l'université et qu'ils pouvaient intervenir et les aider à se tirer d'affaire à l'université. Dans le cadre de ce programme, les étudiants avaient également la possibilité d'organiser des activités, comme par exemple les soirées de bricolage artisanal.

### Connaissances accrues des ressources disponibles sur le campus et hors campus

Aussi bien les mentors que les mentorés ont dit que, grâce à ce programme, ils avaient beaucoup appris sur les ressources disponibles sur le campus ainsi qu'à l'extérieur. Ils ont acquis des connaissances pratiques à utiliser la bibliothèque, à trouver divers édifices sur le campus et à découvrir l'existence de l'association Native Student Union et d'autres groupes visant les étudiants autochtones. Quelques étudiants qui étaient nouveaux à Victoria et qui venaient de petites communautés ont également apprécié le soutien qu'ils ont reçu pour aller faire des épiceries, découvrir le système de transport en commun et d'autres informations pratiques pour leur faciliter la vie à Victoria.

### Niveau de besoin

Aussi bien les répondants étudiants que les membres du personnel ont dit que le soutien personnalisé était beaucoup plus important au cours des quelques premières semaines de l'année universitaire, et que les besoins s'estompaient considérablement après cette période. Certains étudiants n'avaient plus besoin d'un mentor une fois qu'ils s'étaient habitués au campus ou qu'ils s'étaient fait des amis à l'université. Ceux qui avaient besoin d'un soutien plus permanent étaient les étudiants adultes et les étudiants atteints d'incapacités précises (incapacité physique, troubles d'apprentissage ou autres difficultés).

Nous avons fait toutes sortes d'activités; nous avons joué aux quilles, nous sommes allés au cinéma, nous sommes allés souper, et ce qui fut vraiment admirable chez mon mentor, c'est que lorsque je suis arrivé ici pour étudier, j'étais en chaise roulante, et c'était donc très difficile de me déplacer, et elle a vu à mes besoins avec une grande efficacité à ce moment-là, et j'apprécie beaucoup le fait qu'elle ait toujours trouvé le moyen pour me permettre de faire des choses.

Étudiant du programme LE, NONET

Lorsqu'une étudiante présentait un atelier de bricolage en soirée, c'était une occasion pour elle de se sentir vraiment en charge, être une personne exemplaire capable de partager ses forces et ses atouts. Alors que, je pense qu'en tant qu'étudiante adulte, elle aurait pu se sentir un peu débordée. Je crois donc que cela lui a permis de mettre en évidence son autre côté, le fait qu'elle possède toutes ces qualités.

Employé du projet LE, NONET

J'ai toujours pensé que je serais un raté, mais maintenant, je sens que je peux faire presque n'importe quoi.

Étudiant du programme LE, NONET

Cela m'aide financièrement. Ce poste m'a permis de payer mon loyer chaque mois, ce qui est fantastique. Cela m'a permis d'avoir du travail, d'avoir un emploi sur le campus . . .

Étudiant du programme LE, NONNET

C'était vraiment génial, car je n'avais jamais eu de cours universitaire auparavant où l'on parlait des miens. Cela m'a fait vraiment chaud au cœur. C'était agréable que quelque chose de si personnel pour moi se passe dans une salle de classe.

Étudiant du programme LE, NONNET

Plusieurs mentors ont dit que, comme les étudiants dont ils avaient la charge ne les appelaient pas très souvent, ils ne se sentaient pas très efficaces. Certains étudiants ont déclaré avoir cessé toute communication à la longue avec la personne avec qui ils avaient été jumelés parce qu'ils ne semblaient pas avoir besoin de soutien. Certains mentorés ont dit qu'ils étaient trop occupés une fois l'année entamée pour rester en contact avec leur mentor et qu'en général, ils n'avaient pas eu besoin beaucoup de ce type de soutien.

### **Liens personnels et appartenance à la communauté**

Le programme de mentorat par les pairs s'est avéré particulièrement efficace dans l'établissement de relations personnelles et de la conscience communautaire chez les étudiants, ainsi que dans leur famille et pour d'autres personnes du campus. Les étudiants ont particulièrement apprécié le sentiment de rapprochement et d'appartenance à la communauté que leur procuraient les activités de groupe. L'attitude chaleureuse de la coordonnatrice de ce programme a été la clé de son succès, tout comme cela a été le cas pour tous les autres programmes du projet LE, NONNET. En outre, certains mentorés considéraient leur mentor comme un ami et disent avoir eu la possibilité d'établir une amitié profonde dans le cadre du programme.

### **Limites de la relation de mentorat**

Les répondants étudiants et membres du personnel ont dit qu'il n'avait pas été nécessaire d'établir des limites dans le cadre de la relation de mentorat, cependant cela s'est avéré nécessaire dans certains cas où l'étudiant mentoré avait besoin de beaucoup de soutien ou lorsqu'il était en période de crise. Dans de tels cas, les mentors ne pouvaient pas tout laisser tomber pour venir en aide à l'étudiant en crise, puisqu'ils avaient eux-mêmes leurs propres objectifs universitaires à réaliser et des obligations à remplir. Cependant, dans la plupart des cas, des limites ont été établies pour entourer cette relation et l'étudiant en crise était aiguillé vers des services de soutien plus appropriés.

### **Réciprocité**

Beaucoup d'étudiants ont dit qu'en raison de l'incidence du programme sur leur réussite à l'université, ils souhaitaient également faire preuve de générosité et devenir mentor l'année suivante. Plusieurs mentors se sont dits fiers d'être

capables d'aider d'autres étudiants autochtones, de contribuer à leur bien-être et de faire une différence.

### **Composantes culturelles**

Le programme de mentorat par les pairs n'avait pas de composante manifestation culturelle, bien que les étudiants participants aient souvent contribué des éléments culturels aux activités de groupe et même aux relations de mentorat personnelles. Comme composantes culturelles, il y avait la participation des aînés, les soirées d'artisanat à thème culturel et les présentations de films abordant des thèmes autochtones. Selon certains répondants étudiants et membres du personnel, le programme de mentorat par les pairs était dépourvu de signification culturelle et qu'il aurait pu être augmenté en y intégrant des enseignements culturels d'une manière plus manifeste.

### **6.3.4 Recommandations en vue de mise en œuvre future**

Les répondants ont proposé d'apporter les améliorations suivantes au programme de mentorat par les pairs :

- se concentrer davantage sur les événements de groupe plutôt que sur les relations personnelles de mentorat;
- confier la gestion du programme à un employé à temps plein, préférablement à un Autochtone qui pourrait y injecter des connaissances et des enseignements culturels, plutôt que de laisser la gestionnaire du projet s'en occuper à temps perdu;
- incorporer une orientation de groupe à l'intention des mentorés, semblable à celle du groupe de mentors (ou une activité libre à l'intention de tous les étudiants qui participent au programme);
- intégrer plus de composantes culturelles, y compris des relations avec les aînés des Premières nations de la région, des sorties à des événements culturels hors campus, et collaborer avec des aînés de la localité pour favoriser la création de rapports avec la terre et les plantes de la région;
- commencer le programme pendant l'été pour que les mentorés de l'extérieur de la ville puissent entrer en contact avec un mentor avant d'entamer leurs cours à l'université;
- jumeler les étudiants en tenant mieux compte des domaines d'intérêt, de recherche universitaire et d'autres points communs;

- favoriser une plus grande diversité parmi les mentors. Certains répondants étaient d'avis que la plupart des mentors venaient de milieux urbains et qu'ils n'étaient pas ancrés très profondément dans leur culture, ou sinon, qu'ils étaient d'origine mixte ou métisse. Il a été recommandé d'encourager les étudiants autochtones plus proches de leurs racines culturelles et venant de petites communautés rurales, ainsi que les étudiants adultes et d'autres qui éprouvent plus de difficultés à s'habituer au milieu universitaire, à devenir mentors;
- restructurer le programme de façon à diminuer l'aspect de mentorat et à faciliter l'établissement de liens entre les étudiants autochtones. Certains mentors ne savaient pas quel dénominateur donner aux étudiants dont ils avaient la charge. Les étudiants qui ont fait la demande d'un mentor le faisaient pour diverses raisons, mais pas nécessairement parce qu'ils étaient à la recherche de quelqu'un qu'ils pourraient admirer ou d'un modèle de comportement à émuler – ce que signifie en fait le mot « mentor ». L'emploi d'un autre terme pourrait mieux saisir les objectifs du programme.

## 6.4 Séminaire de préparation

### 6.4.1 Aperçu du programme

Le séminaire de préparation a été conçu pour préparer les étudiants autochtones à un placement offert dans le cadre du programme de stage communautaire ou par le programme d'apprentissage en recherche. À l'origine, les deux co-chercheurs principaux du projet LE,NO~~NET~~ enseignaient ce séminaire ensemble, mais après la première année, cette responsabilité a été confiée aux coordonnateurs des programmes de stage communautaire et d'apprentissage en recherche. Ce modèle a permis aux coordonnateurs de tisser des liens auprès des étudiants afin de favoriser leur réussite du séminaire de préparation et des autres programmes. Les coordonnateurs étaient en mesure de procéder à d'excellents jumelages entre les étudiants et les conseillers. Le séminaire de préparation était offert à titre de cours d'études autochtones et, comme pour les autres programmes du projet LE,NO~~NET~~, seuls les étudiants autochtones pouvaient s'y inscrire. Ce séminaire offrait un milieu d'apprentissage particulier, au sein duquel les étudiants autochtones pouvaient débattre de questions pertinentes à leurs besoins en matière d'apprentissage, à leurs objectifs éducatifs et personnels, et à leurs connaissances culturelles.

Le programme de cours abordait plusieurs domaines : la culture et les traditions autochtones locales; un aperçu de la culture et de l'histoire des Premières nations, des Métis et des Inuits; les méthodes de recherche et l'éthique en général; la recherche autochtone.

Comme le séminaire de préparation était un préalable pour s'inscrire au programme de stage communautaire ou au programme d'apprentissage en recherche, une note minimale de B et une assiduité de 80 % ont été imposées. Les étudiants qui ne satisfaisaient pas à ces critères n'étaient pas autorisés à participer à d'autres programmes.

### 6.4.2 Résultats sommatifs

Tel qu'expliqué dans les chapitres précédents, le cadre d'évaluation du rapport intérimaire a été élargi de manière à mieux tenir compte des résultats sommatifs. Dans le tableau 20 ci-dessous, les résultats prévus et atteints sont indiqués en texte normal; les résultats prévus mais non atteints ou qui ne pouvaient pas être évalués au moment du rapport, sont en caractères gris pâle; et les résultats non anticipés mais ayant été atteints sont indiqués en caractères gras. Une brève discussion des résultats est présentée à la suite du tableau.

Faisant partie de la nation salish du littoral, cela m'a fait plaisir que mon peuple soit reconnu dans ce cours. C'est la moindre des choses de reconnaître le peuple à qui le territoire sur lequel on se trouve, appartient.

Étudiant du programme LE,NO~~NET~~

Vous savez, les gens sont trop pris par leur problème et se mettent à croire qu'ils sont les seuls à vivre des situations aussi précaires, mais l'atelier a permis de constater qu'il y en a d'autres qui font face au même problème ou à pire encore que vous. Et vous apprenez une leçon en quelque sorte, qui vous fait grandir et vous cherchez des réponses à différents problèmes dans votre communauté. Alors, je crois que c'est la chose que j'ai appréciée le plus et de laquelle j'ai appris ou bénéficié le plus.

Étudiant du programme LE,NO~~NET~~

Tableau 20. Résultats sommatifs (séminaire de préparation)

Produits	Résultats immédiats	Résultats intermédiaires	Résultats à long terme
Nombre de co-enseignants autochtones et non autochtones	Des étudiants autochtones s'engagent dans un milieu d'apprentissage avec d'autres étudiants autochtones	Les participants au séminaire acquièrent une conscience communautaire	Les étudiants autochtones découvrent la réussite
Inclusion au calendrier universitaire sur une base régulière	Les étudiants autochtones sont mieux renseignés sur les programmes de recherche en apprentissage et de stage communautaire	Les participants au séminaire entreprennent la planification de leur apprentissage en recherche et de leur stage communautaire	Un milieu d'apprentissage sécurisant et positif est créé pour les apprenants autochtones
Nombre d'étudiants qui participent au séminaire de préparation	Les étudiants autochtones tissent des liens avec les coordonnateurs de l'apprentissage en recherche et des stages communautaires	La mise en valeur de l'identité autochtone est renforcée	Les relations entre les étudiants autochtones sont solidifiées
Nombre de professeurs et d'employés qui participent aux comités de recherche	Les étudiants autochtones découvrent le domaine de la recherche et des questions connexes	Le sentiment d'appartenance des étudiants autochtones à leurs communautés d'origine est renforcé	Une augmentation du nombre d'étudiants autochtones qui se préparent à un emploi en recherche ou en travail communautaire
Nombre de membres de la communauté qui participent aux comités de recherche	Les étudiants autochtones découvrent les compétences nécessaires en recherche et les mettent en pratique	Les étudiants autochtones acquièrent des habiletés importantes pour leurs communautés d'origine	Nombre accru d'étudiants détenant un grade avec une spécialisation en études autochtones
	Les étudiants autochtones acquièrent des connaissances culturelles	Les étudiants autochtones améliorent leurs habiletés en recherche et en communication/présentation	Nombre accru d'étudiants détenant une mineure en études autochtones
Nombre de départements ou programmes et services qui offrent des présentations	Des conférenciers en recherche et en service communautaire rencontrent les étudiants participants autochtones	Les étudiants s'intéressent davantage à la recherche, ayant fait un plus grand rapprochement entre les questions autochtones et la recherche	
		Les étudiants créent des liens avec les conférenciers invités, y compris les membres du corps professoral, des agences communautaires et d'autres	
		Un programme offrant une mineure en études autochtones est augmenté de façon à répondre aux besoins d'apprentissage des étudiants autochtones	

Je dirais que c'était habitant (d'être en classe uniquement avec des étudiants autochtones). Je me suis vraiment senti rassuré et ce sentiment de sécurité nous a permis à tous de nous sentir plus libres d'explorer nos idées davantage.

Étudiant du programme LE,NO~~NET~~

Probablement, une des principales caractéristiques qui le distinguent des autres cours c'est qu'il est ouvert aux étudiants, il rassemble des étudiants de toutes les facultés. En fait, il y avait des étudiants en science informatique, ingénierie, microbiologie, beaux-arts, littérature, linguistique. Je crois que j'ai vu passer des membres de toutes les facultés dans la classe.

Employé du projet LE,NO~~NET~~

L'idée qu'ils nous en apprennent autant que nous pouvons leur en enseigner, c'est absolument vrai en ce qui concerne cette classe, car nous nous sommes assis en cercle et les gens pouvaient partager et j'ai appris des tas de choses que je n'avais jamais entendues avant. On continue donc d'apprendre, oui.

Employé du projet LE,NO~~NET~~

Tous les résultats prévus pour le séminaire de préparation ont été atteints dans la phase pilote du projet. Quelques résultats supplémentaires ont découlé de la collaboration entre le programme LE,NO~~NET~~ et le programme de mineure en études autochtones qui a été lancé à la deuxième année du projet.

### 6.4.3 Thèmes majeurs émanant de la recherche qualitative

#### Diversité de l'expérience des étudiants autochtones

Les étudiants du séminaire de préparation venaient de différentes facultés, étaient à d'autres années d'études, avaient diverses origines culturelles, appartenaient à différents groupes d'âge et niveaux

d'acceptation de leur identité autochtone. Ces différences ont été à la fois un point fort du cours et un défi pour quelques étudiants. Plusieurs répondants ont avoué avoir été un peu déçus du grand nombre d'étudiants du cours qui n'avaient pas de véritables racines identitaires autochtones, qui venaient récemment de découvrir leur origine autochtone ou qui n'avaient pas l'« air » autochtone. Pour certains, cela a servi de leçon et cela a permis d'élargir leur définition d'Autochtone. Ils ont ajouté avoir beaucoup appris des étudiants de leur classe dont le vécu était différent.

### **Format du cours**

L'opinion des répondants étudiants variait au sujet du format du séminaire de préparation et était fondé en partie, sur l'approche adoptée par les instructeurs, laquelle n'était jamais la même d'un trimestre à l'autre en raison du roulement du personnel. Les étudiants ont apprécié le modèle d'enseignement en équipe et le lien qui existait entre le cours et les programmes de stage communautaire (SC) et d'apprentissage en recherche (AR). La plupart des étudiants et des employés estimaient que le cercle d'apprentissage adopté en salle de classe (utilisé pendant quelques séances) favorisait la discussion. Les étudiants ont également apprécié la participation de conférenciers invités, qui pour bon nombre d'entre eux et d'employés, était un bon moyen de faciliter la création de liens entre les étudiants, les professeurs et les membres de la communauté. Plusieurs étudiants ont particulièrement apprécié que des Salish du littoral aient présenté un exposé lors d'un cours, parce que cela leur a permis de présenter en personne les expériences de leur propre communauté, plutôt qu'elles soient présentées aux étudiants dans un livre ou par les instructeurs.

Cependant, d'autres éléments du format du cours n'ont pas été considérés particulièrement efficaces. Selon plusieurs étudiants, il y avait trop de travaux et le lien était trop vague entre les lectures et les travaux. Comme le cours était un préalable à d'autres programmes, certains étudiants estimaient que celui-ci était trop rigide et que trop d'emphase était mise sur l'obtention de bonnes notes. D'ailleurs, certains étudiants ont trouvé que le format du cours et l'approche pédagogique n'étaient pas suffisamment « autochtones », c'est-à-dire que trop peu d'importance était accordée aux relations interpersonnelles et au véritable apprentissage, par rapport à l'accent mis sur l'atteinte des exigences du programme.

### **Contenu du cours**

La plupart des étudiants ont fait une rétroaction très positive sur les sujets abordés dans le cours et sur la portée du matériel utilisé, y compris les lectures, les conférenciers et les vidéos.

Certains étudiants auraient préféré un lien plus direct entre les travaux de cours et les lectures, puisque selon eux, il y avait trop peu d'occasions d'intégrer les lectures au moyen de discussions ou de travaux écrits. Certains étudiants et membres du personnel ont trouvé que le plan de cours tentait d'aborder trop de thèmes dans un laps de temps trop court. En raison de la diversité des origines des étudiants inscrits au programme ainsi que la diversité des stages possibles par le biais des autres volets du programme LE,NONET, il n'était pas possible d'élaborer un contenu de cours capable de préparer tous les étudiants pour leur stage ou leur apprentissage.

### **Travaux**

La rétroaction concernant les travaux était mixte; certains étudiants disant que le lien entre le matériel du cours et les travaux était trop vague. Les carnets ont fait l'objet de remarques particulièrement négatives de la part de certains étudiants qui ne les avaient pas trouvés très utiles. En général, les étudiants auraient apprécié un lien plus direct entre le contenu du cours, les travaux et les programmes pour lesquels le cours devait les préparer.

D'un côté plus positif, beaucoup d'étudiants ont apprécié l'occasion d'explorer leur propre identité et l'histoire de leur famille par le biais de ces travaux. Les membres du personnel ont également fait remarquer avoir apprécié être témoin de l'évolution de certains étudiants qui exploraient la signification associée au fait d'être Autochtone, particulièrement chez les étudiants métis et chez ceux qui avaient grandi à l'extérieur de la communauté autochtone.

### **Conscience communautaire**

Les répondants étudiants, membres du personnel et intervenants ont dit que le séminaire de préparation avait été particulièrement efficace à favoriser la conscience communautaire chez les étudiants participants. Le groupe réunissait des étudiants de diverses origines culturelles qui ont eu la possibilité d'échanger leurs connaissances, leurs histoires personnelles ainsi que leurs pratiques culturelles. Ils ont également apprécié la possibilité de partager de la nourriture ainsi que d'échanger sur les cérémonies et les enseignements spirituels. Cette conscience communautaire est un des résultats clés et un

succès du séminaire de préparation. Les employés ont également indiqué avoir développé des liens permanents et significatifs avec les étudiants du cours et apprécié le fait qu'en terminant le cours les étudiants avaient l'intention d'explorer davantage leurs objectifs personnels, communautaires, universitaires et culturels.

#### **Appui à la mise en valeur de l'identité**

Le séminaire de préparation a également favorisé la mise en valeur de l'identité des étudiants : plus de 87 % des étudiants ont dit être d'accord ou entièrement d'accord avec le fait de dire que le séminaire les avait aidés à mettre en valeur leur identité autochtone. Cela a été réalisé, en grande partie, à l'aide du contenu du cours — dont notamment, les chapitres portant sur l'histoire et la culture des Premières nations, des Métis et des Inuits — et les enseignements basés sur l'expérience des conférenciers autochtones invités. Cependant, tel que mentionné ci-dessus, les étudiants ont fait valoir que son format et sa pédagogie n'étaient pas conformes aux principes autochtones, mais plutôt euro-centriques ou occidentaux.

#### **Milieu d'apprentissage autochtone**

Un grand nombre d'étudiants ont estimé que le séminaire de préparation constituait une occasion inouïe d'apprendre aux côtés d'autres peuples autochtones, une expérience nouvelle sur le campus. Les répondants étudiants ont dit qu'ils avaient pu poser diverses questions et explorer leurs propres questions d'éthiques et d'études autrement que dans un milieu d'apprentissage mixte. Pour la plupart des étudiants, ce milieu de salle de classe exclusivement autochtone avait été essentiel pour satisfaire à leurs besoins d'apprentissage, alors qu'un petit nombre d'entre eux ont dit que le cours pourrait être offert à des étudiants non autochtones, mais que l'objectif et l'atmosphère du cours en seraient changés. Le personnel est d'accord pour dire que l'ambiance sécurisante cultivée dans le milieu d'apprentissage autochtone était essentielle pour permettre aux étudiants de se sentir soutenus à l'exploration de sujets difficiles comme la violence latérale et les écoles résidentielles. Un membre du personnel en particulier a parlé longuement sur le degré de respect encouragé dans le cours et sur la façon dont le contenu du cours et le style pédagogique avaient permis d'établir une confiance entre les participants. Le personnel et les étudiants avaient également anticipé un certain degré de résistance administrative et individuelle face à la

création d'une salle de classe consacrée entièrement à des étudiants autochtones, mais il s'agissait d'un élément important à la réussite de ce programme.

#### **Lien vers les programmes d'apprentissage en recherche et de stage communautaire**

De nombreux étudiants ont dit que l'information présentée au séminaire de préparation était directement liée à leurs stages. Cependant, les stages effectués dans le cadre des programmes d'apprentissage en recherche et des stages communautaires étaient tellement différents qu'il était difficile d'adapter le plan du cours à chacun de ces placements.

La plupart des conseillers interviewés ont dit que le séminaire de préparation s'était avéré utile au processus de jumelage parce qu'il facilitait la création de liens interpersonnels entre les instructeurs et les étudiants. La plupart des conseillers ont également dit que ce serait difficile, dans le cadre de ce cours, de préparer les étudiants pour tous les types de placements, en raison de la diversité des projets de recherche et d'initiatives communautaires dans lesquels les étudiants pourraient être placés.

Seul un petit nombre d'étudiants n'ont pas réussi à trouver un stage, soit parce qu'ils n'avaient pas satisfait aux critères obligatoires (note B et assiduité de 80 %) ou pour d'autres raisons. Cependant, ceux qui ont terminé le cours mais qui n'ont pas été en mesure de participer aux programmes de stages communautaires ou d'apprentissage en recherche, étaient très déçus. Pour un, ce fut à cause d'un manque de relations dans la communauté ou d'idées de stage possible. D'autres étudiants ont simplement choisi de ne pas s'inscrire aux programmes de stages communautaires ou d'apprentissage en recherche parce qu'ils avaient d'autres obligations.

### **6.4.4 Recommandations en vue de mise en œuvre future**

Les répondants ont proposé les améliorations suivantes au séminaire de préparation :

- rendre plus explicites les composantes culturelles du programme de cours et les intégrer davantage au contenu plutôt que de les confier au pouvoir discrétionnaire de l'instructeur;



- simplifier quelque peu les résultats d'apprentissage et bâtir des liens plus directs entre les lectures et les travaux;
- alléger un peu de la rigidité du cours comme préalable à d'autres programmes et adapter davantage l'approche pédagogique à la culture autochtone;
- offrir plus de possibilités d'apprentissage expérientiel en organisant des visites dans les communautés locales et plus de cérémonies en salle de classe;
- s'assurer, si possible, que la même personne enseigne le cours au fil des ans, pour pouvoir actualiser et perfectionner le contenu du cours en se fondant sur la rétroaction des étudiants;
- réviser régulièrement le matériel du cours pour le maintenir à jour;
- accorder une plus grande souplesse à l'application du préalable, selon les besoins de chaque étudiant, afin de donner la préférence à un modèle un peu plus relationnel. Bien que le préalable ait été utile en quelque sorte, plusieurs étudiants ont perçu cette obligation comme un obstacle à l'implantation des principes autochtones en salle de classe, tant au niveau de la forme que de la structure;
- offrir la possibilité de travailler en petits groupes, offrir aux étudiants possédant de plus grandes compétences l'occasion de travailler à un niveau d'analyse supérieur et permettre aux étudiants de première année de travailler ensemble à un niveau différent;
- exempter de ce préalable, les étudiants qui possèdent une grande expérience des services sociaux parmi les Autochtones ou dont le programme d'études se concentre sur les questions autochtones.

selon les points forts des étudiants. Si ceux-ci avaient déjà une idée de l'organisme communautaire ou de la bande des Premières Nations au sein duquel ils voulaient travailler (souvent au sein de leur propre communauté), ils en informaient la coordonnatrice du programme qui prenait les dispositions nécessaires.

Des guides à l'intention des organismes hôtes et des étudiants ont été préparés pour faire part des attentes et des responsabilités de toutes les personnes concernées. Au début de chaque placement, une réunion était tenue avec l'étudiant concerné, le conseiller et la coordonnatrice du programme, comme c'était le cas pour l'évaluation mi-trimestrielle et l'évaluation finale.

Bien que les placements aient été d'envergure nationale, la plupart des étudiants ont fait leur stage auprès d'organismes en Colombie-Britannique. La coordonnatrice du programme disposait d'un budget de voyage pour financer les déplacements des étudiants et les siens lorsqu'elle faisait la visite des diverses communautés à l'extérieur de Victoria où étaient placés des stagiaires.

Le programme de stage communautaire constituait pour les étudiants une occasion d'apprentissage expérientiel inouïe dans un milieu communautaire et ils ont pu, par conséquent, réaliser un incroyable épanouissement personnel. Il y eut une grande variété de placements allant notamment d'un stage auprès d'un maître-sculpteur, l'administration de camps de vacances, des visites guidées dans une entreprise communautaire spécialisée en écotourisme et la recherche communautaire sur les projets du savoir traditionnel. L'un des points forts des programmes ciblait particulièrement l'immersion des étudiants dans les communautés autochtones.

Je suis extrêmement excité à l'idée de pouvoir travailler au sein de ma propre communauté, je n'aurais jamais imaginé que cela puisse être possible, car c'est ma première année ici et que j'en suis tout excité.

Étudiant du programme  
LE, NONNET

Cela vous donne la possibilité de revenir dans la communauté de laquelle vous avez été déplacé et dont vous avez été éloigné depuis si longtemps. On peut donc dire que cela éveille en vous le sens de votre identité autochtone, je crois, parce qu'en ce sens, le fait que la communauté vous accueille à nouveau à votre retour, d'une certaine façon, et que vous composez avec ça.

Étudiant du programme  
LE, NONNET

## 6.5 Programme de stage communautaire

### 6.5.1 Aperçu du programme

Le programme de stage communautaire plaçait les étudiants dans un milieu communautaire ou dans des organismes autochtones pour qu'ils y fassent un stage de 200 heures. Ces placements étaient effectués individuellement afin de satisfaire les objectifs personnels et universitaires des étudiants, ainsi que les besoins des organismes hôtes. Au cours du séminaire de préparation, la coordonnatrice du programme de stage communautaire prenait l'occasion de découvrir les intérêts des étudiants; ce qui lui permettait ensuite de jumeler les placements

### 6.5.2 Résultats sommatifs

Tel qu'expliqué dans les sections précédentes, le cadre d'évaluation du rapport intérimaire a été élargi pour mieux rendre compte des résultats sommatifs. Dans le tableau 21 ci-dessous, les résultats prévus et atteints sont indiqués en texte normal; les résultats prévus mais non atteints ou qui ne pouvaient pas être évalués au moment du rapport, apparaissent en caractères gris pâle et les résultats non anticipés mais atteints sont indiqués en caractères gras. Une brève discussion concernant les résultats est présentée à la suite du tableau.

Tableau 21. Résultats sommatifs (programme de stage communautaire)

Produits	Résultats immédiats	Résultats intermédiaires	Résultats à long terme
Nombre d'étudiants qui font la demande de stage	Les stagiaires communautaires acquièrent des connaissances culturelles et améliorent leurs connaissances des enjeux importants pour les communautés autochtones	Les stagiaires communautaires améliorent leurs connaissances culturelles	Les connaissances autochtones rejoignent les connaissances occidentales par des façons qui avantagent à la fois les étudiants et les communautés et organisations autochtones
Nombre d'étudiants qui sont choisis comme stagiaires	Les stagiaires communautaires acquièrent des compétences en employabilité (ex. préparation de c.v., habiletés en entrevue d'emploi)	Les stagiaires communautaires acquièrent des compétences qui sont importantes pour les communautés culturelles	Les relations entre l'université et les communautés autochtones environnantes sont renforcées
Nombre d'étudiants qui participent au stage sur le campus (préalable au stage en communauté)	Les stagiaires communautaires acquièrent des compétences importantes pour les communautés culturelles	Les stagiaires communautaires développent leur confiance en articulant et en transférant leurs compétences dans un contexte communautaire	Les étudiants autochtones renforcent leur sens de l'identité et leurs liens avec les communautés autochtones.
Nombre d'organismes communautaires intéressés à accueillir un stagiaire	Les stagiaires communautaires touchent un salaire et obtiennent un crédit de cours pour leur travail en stage	Les stagiaires communautaires connaissent un sentiment d'identité positif et d'estime de soi	Les étudiants autochtones développent un sens accru de leur identité et resserrent leurs liens avec les collectivités autochtones.
Nombre de stagiaires placés dans la communauté	Les communautés et les organisations autochtones reçoivent de l'aide pour répondre aux besoins de leurs membres	Les communautés et organisations autochtones disposent d'une « liste » d'étudiants dotés de compétences universitaires auxquels ils peuvent faire appel au besoin	
Nombre de conseillers en stage communautaire	Les communautés et les organisations autochtones se renforcent en échangeant les connaissances culturelles avec les stagiaires	Les communautés et les organisations autochtones se renforcent en échangeant les connaissances culturelles avec les stagiaires	
Nombre d'heures passées par le stagiaire au sein de l'organisme communautaire		Un nombre accru d'étudiants se concentrant sur des programmes éducatifs spécifiques aux Autochtones	
Création d'une base de données sur les stages et l'apprentissage		Les étudiants obtiennent un emploi par le biais de leur stage lorsque leur placement prend fin	

L'analyse des données recueillies au cours de la recherche indiquent que tous les résultats prévus du programme de stage communautaire avaient été atteints. Les offres d'emploi dont ont bénéficié les étudiants à la suite de leurs placements ainsi que l'intérêt accru pour les programmes axés sur les Autochtones relaté par les étudiants dans leur entrevue font partie des résultats non anticipés.

### 6.5.3 Thèmes majeurs émanant de la recherche qualitative

#### Processus de mise en œuvre des stages

En général, selon à la fois les répondants étudiants et conseillers, le processus de mise en œuvre des stages s'est bien déroulé. La coordonnatrice du programme servait d'agente de liaison entre l'étudiant et le conseiller, s'assurant que toutes les exigences du programme étaient dûment respectées dans le processus pour déterminer la portée et le point central du placement. Le

processus était clair et bien organisé, et il n'y a eu aucun problème significatif ni de recommandations proposant des améliorations concernant cet aspect du programme.

### **Placements individualisés**

Les répondants aux entrevues ont tous dit que la clé du succès de ce programme était le caractère individualisé du placement des stagiaires. La coordonnatrice a réussi à jumeler les intérêts personnels, culturels, universitaires et professionnels des étudiants et les organismes hôtes, de manière à permettre aux étudiants de réussir et d'éprouver la satisfaction d'un travail bien accompli. Les stages n'étaient pas toujours directement liés aux objectifs professionnels ou universitaires des étudiants; certains avaient pour but de permettre aux étudiants d'établir une relation avec le peuple autochtone ou avec des organismes communautaires afin d'approfondir leur identité en tant qu'Autochtones. D'autres placements étaient directement liés aux objectifs professionnels des étudiants et ils ont parfois permis aux étudiants de recevoir de meilleures offres d'emploi ou de mentorat. Selon la grande majorité de conseillers, la raison du succès des placements est l'excellent jumelage des étudiants et des organismes hôtes, parfois fondé sur les intérêts personnels et d'autres fois sur la compétence des étudiants.

### **Promotion de relations nouvelles et existantes**

Les étudiants ont formé des relations interpersonnelles significatives avec leurs conseillers et avec d'autres personnes durant leur stage; certaines de ces relations se sont prolongées au-delà du placement officiel. Beaucoup d'étudiants ont dit que leurs conseillers avaient été d'un grand soutien et qu'ils étaient vraiment bienveillants à leur égard. Plusieurs étudiants ont effectué des placements dans leur propre communauté, ce qui leur a permis de resserrer les liens avec leur propre famille ou avec des membres de leur communauté. Les conseillers ont parlé d'une manière très positive des relations qu'ils ont formées avec les étudiants, lesquelles ont eu une incidence positive tant sur les étudiants que sur la communauté hôte.

### **Croissance et signification personnelle**

Le programme de stage communautaire a eu une grande incidence sur le développement personnel de beaucoup d'étudiants participants, particulièrement ceux qui ne connaissaient pas très bien leurs pratiques culturelles ou l'histoire de leur famille.

### **Aspects culturels**

Beaucoup de placements ont permis aux étudiants de prendre connaissance des pratiques et protocoles de la culture traditionnelle. Bien qu'il ne s'agisse pas d'un objectif ciblé du programme, bon nombre des placements comportaient des stages auprès d'ainés ou de gardiens du savoir traditionnel ou la participation à des cérémonies. Dans certains organismes autochtones urbains, les étudiants ont pu contribuer au stage communautaire, leurs propres connaissances de leur culture et partager ces pratiques avec d'autres personnes.

### **Avantages pour l'organisme hôte**

Un grand nombre d'organisations communautaires ont grandement bénéficié des stages, particulièrement les bandes des Premières nations, et d'autres organismes qui normalement n'auraient pas disposé des fonds nécessaires pour embaucher le stagiaire.

### **Mise en valeur de l'identité autochtone**

Les liens qu'ils ont formés dans la communauté grâce à leur placement, ont aidé les étudiants à promouvoir leur identité autochtone, à la suite notamment des relations interpersonnelles qu'ils ont formées avec leurs superviseurs et les membres de la communauté, ainsi que l'expérience de leur immersion dans divers contextes de la communauté autochtone. Certains répondants étudiants ont eu la possibilité de se rapprocher de la terre, de l'eau et des territoires traditionnels autour des communautés dans lesquelles ils ont été placés. Plusieurs autres étudiants ont déclaré qu'ils s'étaient sentis valorisés après avoir été acceptés et appréciés au sein des communautés autochtones urbaines.

### **Prendre conscience des problèmes communautaires**

Les étudiants stagiaires ont été exposés à une grande variété de problèmes qui assaillent les communautés autochtones, dont notamment les problèmes concernant l'utilisation des terres et des ressources, l'aide sociale à l'enfance, le financement et la culture. Les possibilités d'apprentissage pratique a permis aux étudiants d'acquérir de l'expérience à travailler sur des questions qui leur tenaient à cœur. Ils ont eu une occasion inouïe de dépasser leurs connaissances universitaires pour passer à des connaissances plus expérientielles.

### Devenir leader de la communauté

Un grand nombre d'étudiants ont dit que leur stage les avait aidés à augmenter de beaucoup leur confiance en soi. En travaillant dans un milieu communautaire, ils ont commencé à se voir dans un rôle de leadership et ils se sont sentis fiers de leurs compétences et leurs accomplissements. Le fait de faire jouer toutes leurs compétences, leurs connaissances et leurs qualités personnelles dans un milieu communautaire a été une expérience valorisante pour eux, tant du point de vue personnel que social.

### Redonner à la communauté

Un des principaux points forts du programme de stage communautaire, tant pour les étudiants que les conseillers, ont été l'occasion qu'ont eu les étudiants d'effectuer du changement au niveau de la communauté. Les étudiants se sont rendu compte qu'ils avaient une certaine influence sur une organisation ou la communauté et, dans certains cas, ils pouvaient créer des ressources utiles pour des années à venir. Un des exemples était une ressource sur la revitalisation de la langue dont la communauté se servira très longtemps.

### Possibilités dépassant la portée du programme

Un grand nombre d'étudiants ont dit que les bénéfiques du programme, que ce soit des possibilités d'emploi ou d'autres expériences particulières, dépassaient la simple réalisation de leur stage. Certains étudiants ont été en mesure de se déplacer pour assister à des conférences ou participer à des séances de formation, d'autres encore ont eu l'inspiration de changer leur domaine de spécialisation et de se tourner vers un programmes plus axé sur la communauté. Les étudiants ont indiqué que leur stage les a préparés pour des entrevues de travail ultérieure et pour entreprendre des études du deuxième cycle et qu'il les a incités à travailler plus fort pour réaliser leurs objectifs universitaires ou professionnels.

### Rôle du conseiller

Seul un petit nombre de répondants étudiants ont eu des expériences négatives pendant leur stage, généralement à cause de conflits qu'ils ont eus avec leur conseiller ou parce que ce dernier était trop occupé et n'avait pas suffisamment de temps pour superviser le stagiaire. La coordonnatrice du programme a pu, en grande partie, aider à résoudre ces problèmes. En effet, la disponibilité et le soutien

du conseiller tout au long du stage étaient essentiels à la réussite de ce programme.

## 6.5.4 Recommandations en vue de mise en œuvre future

Les répondants ont proposé les améliorations suivantes au programme de stage communautaire :

- s'assurer que tous les départements de l'université reconnaissent les stages communautaires dans le cadre des programmes d'études majeurs et mineurs et qu'ils accordent un crédit pour ce cours;
- remplacer la séance consacrée à la création d'affiches à la fin du stage. Certains étudiants ont trouvé que cette activité n'était pas nécessaire. D'autres types d'activités pourraient être élaborées pour conclure le stage, plutôt que de faire une affiche qui, dans la plupart des cas, finit dans la boîte à recyclage ou à la poubelle, au lieu de s'avérer utile pour l'étudiant;
- faire preuve d'une plus grande souplesse au sujet des responsabilités spécifiées au contrat au début du stage. Certains étudiants ont dit que leur rôle se définissait plus clairement au fur et à mesure que se déroulait leur stage et qu'il aurait été préférable de rédiger la liste de leurs responsabilités après avoir passé quelques semaines en stage;
- élargir le programme de manière à permettre aux étudiants de faire plus d'un stage ou d'accomplir plus de 200 heures. Quelques étudiants ont dit qu'ils feraient un stage juste pour « profiter de l'expérience », même s'ils n'étaient pas rémunérés et s'ils n'obtenaient pas de crédit;
- prolonger la durée du placement ou trouver un autre moyen permettant aux étudiants de terminer les projets qu'ils ont entamés au cours du stage. Quelques étudiants n'ont pas été capables de terminer les projets entrepris et selon les conseillers, cela a eu une incidence négative au niveau de la communauté;
- multiplier les possibilités offertes aux étudiants de partager les résultats de leurs expériences, en créant une page web ou un blogue au sujet de l'expérience de chaque étudiant, par exemple, ou sinon en trouvant d'autres moyens de promouvoir le rôle que chaque stagiaire a joué au sein de la communauté ou de l'organisme hôte;
- élargir le rôle des conseillers ou des membres de la communauté sur le campus;

- permettre aux étudiants de chercher leur propre placement ou d'établir le premier contact avec le conseiller s'ils ont déjà une idée du placement qu'ils veulent faire;
- aider à préparer les conseillers qui ne sont pas autochtones mais qui travaillent pour un organisme autochtone, en exigeant qu'ils remplissent les modules en ligne de la FPPCA. Dans quelques cas, le conseiller n'était pas autochtone, mais travaillait auprès d'un organisme autochtone. Plusieurs personnes ont suggéré que les modules de la FPPCA qui ciblent les besoins des étudiants autochtones, seraient un bon moyen de préparer ces conseillers à travailler avec des étudiants autochtones;
- préparer les étudiants à faire face aux conflits pouvant surgir lorsqu'ils travaillent dans le milieu communautaire, particulièrement lorsque les étudiants travaillent au sein de leur propre communauté. Cette formation pourrait avoir lieu au cours du séminaire de préparation ou dans le cadre des séances préparatoires au placement.

## 6.6 Programme d'apprentissage en recherche

### 6.6.1 Aperçu du programme

Le programme d'apprentissage en recherche jumelait des étudiants avec des professeurs de l'université, afin de leur donner la possibilité d'effectuer 200 heures de travail dans un projet de recherche. Ce programme était moins axé sur les questions autochtones que le programme de stage communautaire, puisque les étudiants pouvaient être jumelés avec n'importe quel professeur intéressé à encadrer un étudiant autochtone. Les étudiants n'étaient pas tenus

de se limiter aux domaines de recherche directement liés à leurs objectifs éducatifs ou à leur département universitaire. Cette souplesse a permis à la coordonnatrice du programme de créer des placements pouvant satisfaire aux intérêts personnels et culturels des étudiants, ainsi qu'à leurs objectifs professionnels et universitaires.

On a mis à la disposition des étudiants des fonds de voyage pour qu'ils soient en mesure de se rendre à des conférences ou de se déplacer dans le cadre de leur travail sur le projet de recherche (p. ex. pour recueillir des données).

### 6.6.2 Résultats du programme

Tel qu'expliqué dans les sections précédentes, le cadre d'évaluation du rapport intérimaire a été élargi pour mieux rendre compte des résultats sommatifs. Dans le tableau 22 ci-dessous, les résultats prévus et atteints sont indiqués en texte normal; les résultats prévus mais non atteints ou qui ne pouvaient pas être évalués au moment du rapport, sont en caractères gris pâle; et les résultats non anticipés mais atteints sont indiqués en caractères gras. Une brève discussion des résultats est présentée à la suite du tableau.

Je me suis senti vraiment, vraiment encouragé et motivé grâce à l'encadrement dont j'ai bénéficié.

Étudiant du programme  
LE, NONNET

Le stage a totalement changé ma perspective sur mes aspirations professionnelles. Il m'a forcé à relever le défi et il m'a apporté une expérience précieuse et la motivation nécessaire pour poursuivre mes rêves.

Étudiant du programme  
LE, NONNET

Je crois que je suis devenue une personne épanouie davantage et heureuse du point où j'en suis rendu dans ma vie, grâce à la chance que j'ai eue de faire mon stage et de travailler par ici.

Étudiant du programme  
LE, NONNET

Tableau 22. Résultats sommatifs (programme d'apprentissage en recherche)

Produits	Résultats immédiats	Résultats intermédiaires	Résultats à long terme
Nombre d'étudiants qui présentent une demande de formation d'apprenti	Les apprentis prennent connaissance des questions portant sur la recherche, y compris les questions d'éthique (selon leur perspective culturelle)	Les apprentis approfondissent leurs connaissances sur les questions touchant à la recherche et perfectionnent leurs compétences en recherche et en communication	Les étudiants autochtones renforcent leurs sens de l'identité et leurs relations avec les professeurs et les chercheurs
Nombre d'étudiants qui sont choisis pour une formation d'apprenti	Les apprentis acquièrent et mettent en pratique des compétences en recherche (ex. collecte de données et méthodes d'analyse)	Les étudiants autochtones connaissent un sens positif de leur identité, de l'estime de soi et de confiance en soi	Les étudiants autochtones renforcent leur sentiment de rapprochement auprès des autres étudiants chercheurs
Nombre d'étudiants participant à un séminaire sur le campus (préalable à l'apprentissage)	Les apprentis acquièrent et mettent en pratique des compétences associées à la rédaction et la présentation (ex. transfert de connaissances)	Les apprentis augmentent leur aise à la recherche	Les étudiants autochtones ont un meilleur sens d'eux-mêmes en tant que chercheurs et universitaires
Nombre de chercheurs intéressés à parrainer une formation en apprentissage	Les apprentis touchent un salaire et obtiennent un crédit de cours pour leur apprentissage	Les apprentis développent des relations positives et un sentiment de rapprochement avec la communauté de recherche de l'université, y compris les autres chercheurs étudiants	Un nombre accru d'étudiants autochtones entreprennent des études de deuxième cycle
Nombre de stages des apprentissages	Les conseillers à la recherche obtiennent de l'aide pour comprendre les activités de recherche	Les conseillers en recherche reçoivent de l'aide pour entreprendre des activités de recherche	Nombre accru d'étudiants autochtones œuvrant dans des projets de recherche (tant universitaire que communautaire)
Nombre d'heures que consacrent les apprentis à des projets de recherche.	Les conseillers à la recherche acquièrent des connaissances sur la culture autochtone et les questions liées à la recherche dans une perspective culturelle	Les conseillers en recherche acquièrent des connaissances sur la culture autochtone et les enjeux associés à la recherche dans une perspective culturelle	
Création d'une base de données sur les stages et les apprentissages.		Un nombre accru d'étudiants ciblant les programmes éducatifs spécifiques aux Autochtones	
		Les étudiants obtiennent un emploi qui découle de son stage d'aide à la recherche	
		Un intérêt accru pour les études de deuxième cycle	
		Les étudiants exposés aux possibilités universitaires (ex. publication, conférences)	

Tous les résultats anticipés du programme d'apprentissage en recherche ont été atteints. L'analyse de la recherche qualitative indique que les étudiants ont bénéficié d'avantages inattendus grâce à ce programme, y compris de l'emploi, un intérêt accru pour les études du deuxième cycle et un certain nombre de possibilités universitaires. De plus, les étudiants ont indiqué un intérêt accru pour les programmes éducatifs exclusivement autochtones après avoir travaillé dans le cadre de projets de recherche exclusivement autochtones.

### 6.6.3 Thèmes majeurs émanant de la recherche qualitative

#### Processus de mise en œuvre des placements d'apprentissage

En général, aussi bien les étudiants que les conseillers ont dit que le processus de mise en œuvre des stages d'apprentissage en recherche était clair et accessible. La coordonnatrice du programme s'est assurée que les étudiants et les conseillers étaient conscients de leurs responsabilités et qu'ils disposaient des ressources leur permettant d'évaluer les placements au fur et à mesure qu'ils se déroulaient.

Le seul obstacle qui a surgi d'après les entrevues avec les conseillers était l'exigence imposée aux professeurs de remplir les modules en ligne de la FPPCA avant de participer au programme. Cela a créé des problèmes pour les professeurs en raison du peu de temps dont ils disposaient et du volume excessif d'information contenu dans les modules. Alors qu'un grand nombre de professeurs ont dit que ces informations s'étaient, en fin de compte, avérées très utiles, le fait que les modules soient obligatoires plutôt qu'une ressource a été perçu par certains comme un obstacle à la mise en œuvre des placements.

#### Placements individualisés

Comme cela a été le cas pour le programme de stage communautaire, tant les répondants étudiants que les conseillers ont dit que le caractère individualisé des placements était une des raisons principales de l'efficacité de ce programme. Les conseillers étaient disposés à adapter les projets de recherche aux intérêts et aux compétences des étudiants et ont dit que, de manière générale, ils se sont efforcés d'offrir une expérience d'apprentissage significative aux étudiants du premier cycle.

#### Éléments de la réussite de jumelage

La grande majorité des répondants interrogés ont dit que le jumelage avait très bien réussi en raison de l'attitude positive des étudiants. Ils ont attribué cette attitude au séminaire de préparation, non pas en raison des compétences précises que les étudiants ont acquises au cours de ce séminaire, mais grâce aux relations interpersonnelles développées entre les instructeurs et les étudiants ainsi que les relations de soutien établies.

#### Formation de nouvelles relations interpersonnelles

Aussi bien les répondants étudiants que les professeurs ont insisté pour dire que les relations développées dans le cadre du programme d'apprentissage en recherche étaient très précieuses, enrichissantes et significatives du point de vue personnel. Les étudiants ont dit que leurs conseillers étaient d'un soutien extraordinaire et qu'ils proféraient beaucoup d'encouragements. Ils ont ajouté qu'ils sentaient que cette relation se prolongerait après la fin du placement. Les professeurs agissant comme conseillers en recherche ont dit avoir appris beaucoup grâce aux apprentis chercheurs et qu'ils ont beaucoup apprécié les connaissances que les étudiants ont apportées aux initiatives de recherche.

#### Examen de la gamme des programmes de recherche

Les placements effectués dans le cadre du programme d'apprentissage en recherche étaient très diversifiés et comportaient tant des projets de recherche autochtones que non autochtones de différents départements et facultés. Parmi les domaines de recherche il y avait la santé autochtone, l'ingénierie, le théâtre autochtone, les arts et la culture, la programmation pour les jeunes autochtones et d'autres domaines d'intérêt pour les communautés autochtones.

#### Travail auprès de professeurs autochtones

Pour les étudiants qui ont travaillé avec les membres du corps professoral autochtones, le programme a été très enrichissant grâce à la relation de mentorat qui s'est développée. Selon les étudiants, le programme leur a donné une possibilité inouïe d'apprendre auprès de professeurs autochtones qui sont des chefs de file dans leur domaine. Ces placements ont permis aux étudiants de constater qu'il était possible pour eux d'atteindre le même degré de réussite au sein d'une université et d'apporter leur propre perspective autochtone aux initiatives de recherche.

Nous avons trouvé le programme vraiment bon. J'ai vraiment été heureux d'accueillir les deux étudiants, et s'il y a un autre étudiant dans la région du même calibre qui veut se joindre à nous de nouveau, nous serions très heureux de l'accueillir.

Conseiller

En plus, les relations que j'ai développées m'ont complètement transformé et ont changé ma perspective ainsi que mon sentiment d'avoir réellement fait une différence, d'avoir aidé quelqu'un, même si c'était pour éveiller les capacités linguistiques d'un enfant, savoir que j'ai réussi, ce sentiment de réussite s'est avéré très bénéfique pour moi.

Étudiant du programme LE, NONET

### **Pertinence de la recherche dans le contexte autochtone**

Les étudiants ont dit que l'expérience qu'ils ont acquise grâce au programme d'apprentissage en recherche leur a permis de constater la pertinence de la recherche dans le cadre des objectifs de leurs familles et de leurs communautés, ainsi que de leur propre carrière universitaire. Certains étudiants ont dit qu'ils n'avaient jamais considéré la recherche comme un objectif ou une ambition universitaire, mais que leur expérience dans le programme d'apprentissage en recherche les a inspirés à considérer la recherche comme un outil pertinent pour les communautés autochtones.

*Vous savez quelque chose, honnêtement, je crois que ceux qui ont atteint le plus grand succès, ce sont les professeurs autochtones. Je sais qu'ils ne sont pas très nombreux, mais ceux qui ont été capables de le faire, ils étaient vraiment bons.*

*Membre du personnel du projet LE, NONET*

*Simplement les capacités que j'ai acquises lorsque j'ai appris à faire des recherches, je ne peux même pas... je suis au moins dix fois plus compétent, il n'y a aucun doute de cela.*

*Étudiant du programme LE, NONET*

### **Composantes culturelles**

Bien que la culture n'ait pas occupé une position centrale dans le cadre de ce programme, bon nombre des placements comportaient une composante culturelle et offraient aux étudiants la possibilité soit de partager leurs propres enseignements culturels, soit d'apprendre les pratiques culturelles et l'histoire tout au long des projets de recherche.

### **Responsabilités des étudiants**

La plupart des étudiants et des professeurs ont dit que le processus initial de mise en œuvre des stages du programme d'apprentissage en recherche était clair et accessible et qu'il a permis de définir clairement la portée du travail que l'étudiant devait exécuter. Plusieurs étudiants ont déclaré avoir fini par faire des tâches autres que celles qui leur avaient été assignées au départ; mais peu de répondants ont considéré cela comme un obstacle, puisque la majorité des étudiants qui se sont retrouvés dans cette situation ont quand même vécu une bonne expérience et ont beaucoup appris lors du processus de négociation de leurs tâches.

### **Développement des compétences**

Les étudiants du programme ont acquis des compétences dans les domaines de la recherche, de la rédaction, de l'art de s'exprimer en public, de la participation à des entrevues, ainsi que des compétences à bien utiliser la bibliothèque et les archives pour mener des recherches, de l'expérience à rencontrer les comités consultatifs et d'autres aptitudes et expériences liées à la recherche. Les étudiants ont également eu la possibilité de mettre en pratique leurs compétences dans de nouveaux

domaines d'intérêt et de porter un nouveau regard sur des questions particulières, comme la santé dans les communautés autochtones.

### **Possibilités dépassant la portée du programme**

Les étudiants et les professeurs ont dû indiquer s'ils avaient constaté des résultats non attendus découlant des stages d'apprentissage en recherche. Un grand nombre d'étudiants (80,5 %) ont signalé s'être fait offrir des postes à la suite de leur placement, tandis que d'autres ont indiqué avoir établi d'excellentes relations de travail avec leur conseiller, ce qui avait ouvert d'autres possibilités futures. Tant les répondants professeurs qu'étudiants ont dit que le programme a permis de développer de nouvelles relations à la fois personnelles mais aussi en association avec le personnel du programme LE, NONET et le personnel de recherche des divers départements et projets universitaires. Les étudiants ont également annoncé qu'ils recevraient des lettres de recommandation qui leur seraient très utiles lors de recherches d'emploi futures.

### **Expériences négatives**

Très peu d'étudiants ont signalé avoir eu des expériences négatives au cours de leur stage d'apprentissage en recherche. Une source de confusion a cependant été relevée, dans les cas où les étudiants ne travaillaient pas directement avec un professeur, mais plutôt au sein d'une équipe de recherche ou dans le cadre d'un projet plus vaste où les membres n'étaient pas en mesure de les guider suffisamment. Dans d'autres cas, les étudiants ont dit que leur placement était trop restrictif en raison de la rigidité de l'environnement institutionnel ou de la bureaucratie de l'organisme où ils avaient été placés. Quelques étudiants ont également déclaré que leur placement n'avait pas été aussi stimulant ou intéressant qu'ils l'avaient espéré, mais qu'ils l'avaient quand même considéré utile en raison du crédit de cours obtenu et de la rémunération touchée. En général, les étudiants qui ont dû faire face à des défis dans leur stage ont déclaré avoir bénéficié du soutien nécessaire de la part de la coordonnatrice du programme ou du conseiller de la faculté pour surmonter tous les problèmes et défis qui survenaient.

## 6.6.4 Recommandations en vue de mise en œuvre future

La principale recommandation émanant de la recherche qualitative était de doter le programme d'une orientation plus autochtone, en jumelant les étudiants avec des professeurs autochtones ou en les affectant à des projets de recherche autochtones. De plus, comme c'était le cas pour le programme de stage communautaire, il serait avantageux que le programme d'apprentissage en recherche soit dûment reconnu par tous les départements comme un cours officiel qui compte dans les programmes majeurs ou mineurs des étudiants. Les répondants ont également suggéré les améliorations suivantes au programme d'apprentissage en recherche :

### Élargissement de la portée du programme

Aussi bien les étudiants que les professeurs ont dit qu'ils aimeraient que le programme d'apprentissage en recherche soit élargi pour permettre aux étudiants de faire plus d'un placement pour acquérir ainsi une plus grande expérience dans le domaine de la recherche. Les étudiants auraient également souhaité ajouter des heures à leur stage afin de continuer à travailler dans le même projet.

### Soutien des étudiants

Bien que la plupart des étudiants aient dit avoir bénéficié du soutien requis de la coordonnatrice du programme et du conseiller, quelques-uns hésitaient à discuter des défis auxquels ils avaient été confrontés pendant leur stage. Ces étudiants craignaient d'être pénalisés ou de ne pas recevoir leur rémunération si le stage avait mal tourné.

### Reconnaissance des professeurs

Les répondants membres du corps professoral ont recommandé que le programme reconnaisse davantage les heures de travail investies par les professeurs à superviser les étudiants.

### Préalables exigés des professeurs

Des suggestions concernant spécifiquement le contenu du module de la FPPCA s'insèrent au chapitre 7. Les professeurs étaient tenus de suivre le module en ligne de la FPPCA comme préalable au programme d'apprentissage en recherche. Bien que la majorité des professeurs interrogés s'entendaient pour dire que l'intention de ce préalable était positive (sensibiliser les professeurs aux questions autochtones avant d'entreprendre la supervision d'un apprenti chercheur autochtone), la manière dont le programme était administré était onéreuse pour certains et offensive pour quelques professeurs autochtones.

Outre les changements recommandés au module en ligne de la FPPCA, les professeurs interrogés ont proposé les modifications suivantes pour qu'ils puissent bien se préparer à jouer leur rôle dans le programme :

- plutôt que d'imposer une formation en ligne, organiser un atelier d'une demi-journée à l'intention des membres de la faculté chargés d'un étudiant en stage dans le cadre de l'apprentissage en recherche. Cela faciliterait la création de nouveaux liens et le partage de renseignements. Il a également été suggéré de faire participer les aînés des Premières nations de la région afin d'enraciner davantage le programme dans le territoire local;
- les modules en ligne devraient servir de ressource, plutôt que d'être considérés comme un préalable.

## 6.7 Discussion des résultats

### 6.7.1 Programmes offrant de l'aide financière

Les étudiants étaient en droit de recevoir un maximum de 15 000 \$ du programme de bourse et du fonds d'aide d'urgence au cours des quatre ans du projet. Seulement cinq étudiants ont reçu le montant maximal. Parmi les 161 étudiants qui ont reçu de l'aide financière par l'intermédiaire de ces programmes, la grande majorité (70 étudiants) ont reçu moins de 5 000 \$ (voir figure 14).

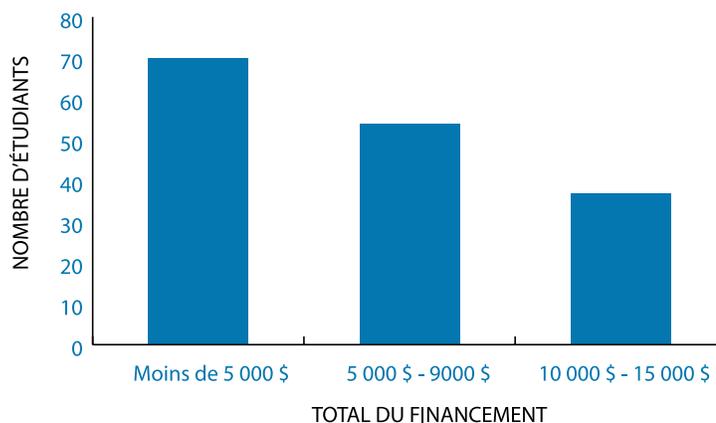
Je sais que pour les étudiants, des portes ont été ouvertes qui ne se seraient pas trouvées là si le projet LE,NONNET n'était pas ici sur le campus. Surtout par le biais des stages communautaires et des apprentissages en recherche les gens font maintenant des recherches sur le campus ou ils procèdent à faire une maîtrise avec l'aide de leur superviseur, ou ils ont décroché un emploi au sein de la communauté au sein de laquelle ils avaient fait leur stage communautaire. Je crois donc que ce fut un vrai succès, c'est certain.

Conseiller de la faculté

Cela m'a permis d'établir des liens entre tout ce que j'ai appris, particulièrement dans les cours de botanique que je prends maintenant et j'ai l'impression que je vois comment tout se remet en ordre dans ma vie et je crois que cela m'aide à avoir confiance en moi-même et me donne de la motivation.

Étudiant du programme LE,NONNET

Figure 14. Financement total reçu par l'intermédiaire du programme de bourse et du Fonds d'aide d'urgence



Cela m'a permis d'établir des liens entre tout ce que j'ai appris, particulièrement dans les cours de botanique que je prends maintenant et j'ai l'impression que je vois comment tout se remet en ordre dans ma vie et je crois que cela m'aide à avoir confiance en moi-même et me donne de la motivation.

Étudiant du programme LE, NONET

L'aide financière que les étudiants ont reçue par l'intermédiaire de ces programmes leur a été très utile et les répondants étudiants ont exprimé fortement leur gratitude d'avoir pu disposer de ces fonds. La facilité de la demande de fonds a rendu ces programmes particulièrement efficaces parce qu'ils étaient administrés dans le cadre d'un projet autochtone. Un grand nombre d'étudiants autochtones ayant bénéficié du programme de bourse et du fonds d'aide d'urgence n'avaient pas déclaré leur identité autochtone dans leur demande d'admission à l'université.

### 6.7.2 Programmes modèles : Cours comportant des crédits

Le séminaire de préparation, le programme de stage communautaire et le programme d'apprentissage en recherche constituaient un tout visant à offrir aux étudiants des possibilités d'apprentissage culturellement pertinentes et significatives, dans le cadre desquelles ils auraient l'occasion d'obtenir des crédits de cours. Ces trois cours, offerts en partenariat avec la mineure en études autochtones, ont rassemblé des étudiants de diverses disciplines et leur ont permis d'acquérir de l'expérience, à mettre en pratique leurs compétences et leurs connaissances universitaires dans un cadre de recherche ou dans un milieu communautaire. Ces programmes ont eu du succès parce qu'ils se complétaient et qu'ils permettaient aux étudiants de renforcer leurs points forts développés dans le cadre de ces programmes. Ces trois cours ont contribué au bon dossier universitaire d'un grand nombre d'étudiants. Bien que plusieurs facultés n'aient pas reconnu ces cours dans le cadre des programmes majeurs, les répondants étudiants estimaient que

ces formations avaient quand même valu la peine du point de vue personnel et éducatif.

Une approche plus officielle à l'égard de ce type de programmes concernant l'attribution de crédits de cours, aurait eu une plus grande incidence sur les étudiants autochtones. Les étudiants du premier cycle ont peu d'occasions d'apprendre directement de leur expérience et de l'application de leurs connaissances, sauf dans le cadre des programmes d'enseignement coopératif et d'autres modèles hautement structurés. Les recherches effectuées à l'Université de Victoria ont démontré que les étudiants autochtones ont un faible taux de participation aux programmes d'enseignement coopératif, comparativement à la population étudiante générale de l'université, ce qui pourrait illustrer le manque de placements culturellement pertinents disponibles par l'intermédiaire de ces programmes (Office of Indigenous Affairs, 2008). Les programmes du projet LE, NONET ont offert aux étudiants d'intéressantes occasions de participer à des cours crédités qui leur ont permis d'appliquer leurs connaissances à la vie, ainsi que d'établir un lien direct entre leur éducation et les intérêts communautaires.

Le lien le plus important entre ces programmes consistait en une relation qui s'est formée entre les coordonnateurs, les étudiants et les conseillers. La grande majorité des conseillers des étudiants participant aux stages des programmes d'apprentissage en recherche et de stage communautaire ont relaté que le succès de ces programmes reposait sur l'excellent jumelage effectué entre les organismes hôtes ou les superviseurs et les étudiants. Le séminaire de préparation a permis aux enseignants de prendre connaissance des qualités, intérêts et objectifs

personnels des étudiants, ainsi que des aptitudes qu'ils devaient développer. Les conseillers ont ajouté aussi qu'ils étaient intéressés à mettre en œuvre des placements pour satisfaire aux intérêts et aux objectifs des étudiants. Cette approche personnalisée à l'égard des placements a grandement contribué aux résultats.

Les étudiants des programmes de stage communautaire et d'apprentissage en recherche ont dû répondre à la question à savoir s'ils avaient eu l'occasion d'avancer dans leur carrière professionnelle ou universitaire grâce à leur placement. La réponse s'est avérée extrêmement positive : 80,5 % des répondants d'apprentissage en recherche et 88,9 % des répondants des stages communautaires ont signalé avoir eu de nouvelles possibilités à la suite de leur placement. Il faudra attendre plusieurs années avant d'être en mesure d'évaluer les répercussions à long terme de ces occasions, au fur et à mesure que les étudiants bénéficient des possibilités d'emploi, de réseautage, d'études du deuxième cycle ou de collaboration.

Selon les répondants membres du personnel, un des aspects les plus positifs de cette série de programmes était le lien direct que les étudiants pouvaient établir entre leur histoire personnelle, les connaissances qu'ils avaient acquises en classe et l'application de ces connaissances au cours de leur stage ou de leur apprentissage. Le cas d'une étudiante qui a grandi loin des membres de sa famille autochtone en est un exemple. Elle a étudié l'histoire du système de protection de la jeunesse au Canada et du nombre de personnes qui ont été retirées de leurs familles, puis elle a obtenu un placement auprès d'un organisme où elle a été en mesure de travailler dans le domaine de la protection de l'enfance et d'améliorer la situation des enfants autochtones de nos jours. Ce type d'expériences ont été significatives non seulement au niveau personnel, mais aussi au niveau de la carrière des étudiants. Naturellement, tous les étudiants n'ont pas eu la chance de faire un stage dont le contenu ou les expériences avaient une signification aussi personnelle, mais ces caractéristiques ont été considérées comme la clé du succès des programmes modèles.

### 6.7.3 Programmes modèles ciblés sur les Autochtones

Un grand nombre de répondants étudiants ont recommandé une meilleure intégration des protocoles et des principes autochtones à tous les programmes modèles, y compris les cours crédités et

les activités axées sur leur carrière. Certains membres du personnel ont également dit que les initiatives autochtones, comme le projet LE,NONET, avaient la possibilité de créer un espace où on pouvait satisfaire aux besoins des étudiants autochtones, aussi bien au niveau de la conception que de la mise en œuvre des programmes. À l'échelle universitaire, il existe beaucoup de programmes ouverts à tous les étudiants et administrés en dehors d'un cadre de travail autochtone, auxquels les étudiants ont accès s'ils cherchent ce type d'opportunités (comme des programmes d'enseignement coopératif, des postes d'adjoint à la recherche, des cours d'études dirigées).

Les étudiants ont recommandé l'intégration des principes autochtones aux politiques et directives des programmes dotés de préalables ou d'exigences rigides qui semblaient les rendre inaccessibles. Cela ne signifie pas qu'il faille baisser les exigences universitaires pour accommoder les étudiants autochtones, mais exige qu'on se concentre davantage sur des principes sensibles à leur culture, comme l'établissement de liens interpersonnels et qu'on perçoive les étudiants dans le contexte élargi de leur famille et de leur communauté. Les points de vue du personnel et des intervenants étaient très variés à ce sujet; deux répondants ayant dit qu'il était important d'imposer aux étudiants autochtones les mêmes exigences et les mêmes normes que celles imposées aux étudiants non autochtones. Toutefois, un nombre significatif de répondants estimait qu'il était important de détruire les limites institutionnelles entourant les programmes destinés aux étudiants autochtones.

Comme il a été recommandé dans l'analyse antérieure du programme de stage communautaire, il faudrait mettre l'accent sur le jumelage des étudiants autochtones avec des professeurs autochtones, dans le cadre des projets de recherche portant sur des thèmes clairement autochtones ou auprès d'organismes communautaires autochtones. Les répondants ont dit que la formation de relations constituait un aspect très important du projet LE,NONET, puisque ce processus peut paraître intimidant à un grand nombre d'étudiants. Le processus de développement de liens avec les membres de la faculté, le personnel et les organismes communautaires s'est déroulé dans un contexte de soutien de l'amour propre et du sens d'identité des étudiants. Cette combinaison a eu une grande incidence sur leur réussite.

#### 6.7.4 Programmes à l'intention des étudiants adultes

Un grand nombre d'employés, d'intervenants et de répondants étudiants ont mentionné que les modèles de ce programme étaient particulièrement efficaces pour apporter du soutien aux étudiants autochtones adultes. Tel que noté à la section 3.2, les étudiants du programme LE,NONET avaient, en moyenne, cinq ans de plus que la moyenne de la population étudiante de l'université. Certains participants plus âgés avaient besoin de soutien informatique, de conseils supplémentaires pour explorer le campus et d'aide générale pour s'adapter à l'université. Certains étudiants adultes avaient également été abusés dans des écoles résidentielles et ils ont trouvé du soutien au sein du programme LE,NONET où ils ont été en mesure de réconcilier leur passé avec leur rôle actuel d'étudiants universitaires. L'importance accordée aux besoins des étudiants adultes lors de la mise en œuvre et de l'élaboration de ce programme constitue une des forces maîtresses de ce projet.

#### 6.7.5 Modèles moins onéreux pour la mise en œuvre de ce programme

Depuis le lancement du projet LE,NONET, les réserves de fonds en prévision des établissements postsecondaires ont considérablement diminué en raison des problèmes économiques qui assaillent le Canada et le monde entier. Bien que l'aide financière octroyée aux étudiants par l'intermédiaire du programme de bourses et du Fonds d'aide d'urgence ait joué un rôle important dans la rétention des étudiants récipiendaires, il y a toute une série d'autres programmes que l'on pourrait offrir aux étudiants sans leur verser de fonds, pour ainsi diminuer le montant de financement nécessaire pour dispenser ces programmes. Même si les fonds octroyés aux étudiants par l'intermédiaire des programmes de stage communautaire et d'apprentissage en recherche constituaient une source importante d'aide financière pour eux, ces programmes pouvaient être conservés en offrant simplement des crédits de cours, ce qui était quand même un avantage pour les étudiants y participant. Plusieurs conseillers de programmes ont dit qu'ils avaient vraiment apprécié les allocations versées

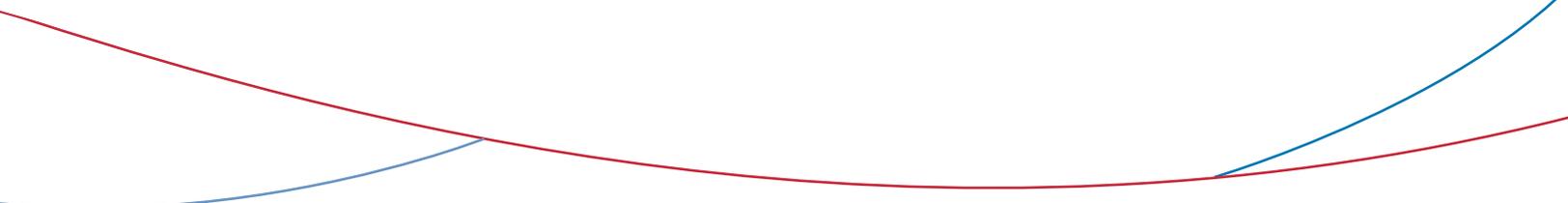
aux étudiants dans le cadre du projet LE,NONET parce qu'ils estimaient que leur travail devait être rémunéré, mais ils ne disposaient pas de fonds pour le faire. Cependant, si on octroie aux étudiants un crédit de cours (comme cela est le cas des cours d'études dirigées), ce modèle pourrait quand même être efficace.

Bien que l'on puisse élaborer un modèle moins onéreux semblable aux programmes d'enseignement coopératif, dans le cadre desquels les organismes défrayaient une partie du salaire des étudiants, ce modèle pourrait exclure un grand nombre de communautés et d'organismes autochtones qui ne disposent pas des fonds nécessaires.

Pour être en mesure de diminuer les coûts de personnel, le séminaire de préparation et les programmes de stage communautaire et d'apprentissage en recherche pourraient être coordonnés par un seul employé, plutôt que deux, avec un groupe de cohorte mieux contrôlé. Ces trois programmes se complètent les uns les autres et ils offrent aux étudiants des possibilités uniques qui pourraient toujours leur être offertes malgré un budget plus restreint si les composantes plus importantes et les principes de pratique exemplaire étaient maintenus. Bien qu'il soit nécessaire de tenir compte de certaines considérations budgétaires pour être en mesure de conserver les composantes culturelles et communautaires des programmes (comme les honoraires des conférenciers invités et le coût de la nourriture et des cadeaux), il est possible de diminuer considérablement le budget.







# 7 | PROGRAMME DE FORMATION DU PERSONNEL ET DES PROFESSEURS À LA CULTURE AUTOCHTONE (FPPCA)

## 7.1 Aperçu du programme

Le programme de formation du personnel et des professeurs à la culture autochtone (FPPCA) a été élaboré dans le cadre des objectifs généraux du projet pour rendre l'université un milieu plus accueillant pour les étudiants autochtones. Les recherches portant sur les expériences vécues par les étudiants autochtones au cours de leurs études postsecondaires révèlent qu'il faut apporter des changements au niveau de la compréhension des questions autochtones par les membres du personnel et de la faculté. En outre, on a estimé que ce programme jouerait un rôle important dans la sensibilisation des professeurs et des employés aux besoins uniques des étudiants autochtones, à la diversité des origines et des expériences que les étudiants autochtones peuvent apporter au campus et aux moyens dont les professeurs et le personnel pourraient faciliter leur réussite à l'université.

Initialement, le comité consultatif de la FPPCA était composé de personnel du projet et il se consacrait à l'élaboration et à la réalisation du matériel du programme. Au cours de la dernière année du projet, le comité s'est élargi de manière à inclure les représentants d'autres départements de l'université afin d'éveiller un intérêt plus diversifié dans l'application de ce programme au-delà du projet pilote, ainsi que pour servir de base de renseignements aux ateliers de la FPPCA. Le comité était composé de représentants de plusieurs départements de l'université intéressés par l'équité, les ressources humaines, les questions autochtones, les membres autochtones du personnel et de la faculté, les étudiants autochtones, ainsi que d'autres groupes d'intéressés.

J'ai eu les larmes aux yeux tout le long. C'était pénible. Ressentir la vulnérabilité de nos peuples autochtones m'a fait rougir de honte, mais je suis plein d'espoir que cela va changer.

Participant à l'atelier

Il faut organiser plus souvent ce type d'ateliers (au moins une fois par an). Bien que j'y ait appris beaucoup de choses que j'avais déjà entendues, je me suis rendu compte lorsque j'étais assis ici qu'il y en a plein que j'avais oubliées. Il est si facile de se laisser engourdir par la machine de l'établissement — cet atelier a rouvert mon cœur de la connaissance — on s'adonne trop à l'apprentissage avec la tête!

Participant aux ateliers

Les aînés ont injecté dans l'« information », la sagesse, la générosité et même l'humour, la transformant ainsi en « savoir partagé ». Ils font toute la différence entre les ateliers, séminaires et cours auxquels j'ai participé au fil des ans. L'humilité et la grâce qu'ils démontrent sont un exemple de ce à quoi devrait ressembler l'entière humanité — mais sans toutefois diminuer la douleur ou les responsabilités qui nous sont propres.

Participant à l'atelier

Le Programme de FPPCA constitue un volet du projet LE,NONET qui comporte trois initiatives :

- une évaluation des besoins;
- des modules en ligne;
- des modules pour les ateliers.

### 7.1.1 Évaluation des besoins

Une évaluation des besoins a été effectuée pour orienter l'élaboration des modules des ateliers de la FPPCA et des initiatives de sensibilisation futures visant le personnel et le corps enseignant de l'université. Au total, 267 personnes ont participé à l'évaluation, y compris des étudiants autochtones (des premier et deuxième cycles), des spécialistes en éducation autochtone et des membres du personnel et du corps enseignant de l'université. Le rapport final de l'évaluation des besoins a été publié en 2009; un résumé des constatations est présenté ci-dessous (section 7.3).

### 7.1.2 Modules en ligne

Des experts-conseils externes embauchés pour élaborer les programmes ont créé huit unités en ligne. Celles-ci comprenaient des textes et du contenu multimédia portant sur divers thèmes. Il importait aux conseillers universitaires de remplir ces unités dans le cadre du programme d'apprentissage en recherche; le tout étant surveillé par la coordonnatrice de l'apprentissage en recherche.

Le contenu des modules en ligne touchait aux thèmes suivants :

- 1) La vision du monde des Autochtones
- 2) La colonisation
- 3) Les Premières nations habitant dans la région
- 4) Les peuples inuits
- 5) Les peuples métis
- 6) Les peuples autochtones urbains
- 7) Le racisme
- 8) Études de recherche sur la décolonisation

Les modules en ligne ont été évalués au moyen de questionnaires en ligne figurant à la fin de chaque module et au moyen d'entrevues auprès des conseillers de la faculté (tel qu'indiqué à la section 4.5).

### 7.1.3 Modules destinés aux ateliers

Cinq ateliers d'une demi-journée ont été créés par les spécialistes en élaboration des programmes qui ont collaboré avec le comité consultatif de la FPPCA et le personnel affecté au projet LE,NONET à déterminer le contenu et le format des ateliers.

Le groupe *Elders' Voices* a participé à la prestation des ateliers sur le campus en y contribuant des enseignements et des connaissances culturelles qui ont favorisé l'implantation des ateliers sur le territoire local.

Le fil directeur ralliant ces ateliers consistait à *créer des liens respectueux et un cadre du savoir autochtone entourant la responsabilité, la réciprocité, la relation, le respect, la révérence et l'équilibre*. Ces ateliers s'articulaient autour des cinq thèmes suivants :

- 1) prendre sa place dans le cercle, inviter la participation des communautés locales;
- 2) assumer la responsabilité de sa propre histoire, de son présent et de son avenir;
- 3) le privilège des Blancs, la place des Autochtones dans la société et dans les universités;
- 4) honorer les connaissances autochtones : la langue, la médecine et la terre;
- 5) thèmes autochtones pouvant surgir dans la salle de classe.

## 7.2 Résultats sommatifs

Tel qu'expliqué dans les sections précédentes, le cadre d'évaluation du rapport intérimaire a été élargi de manière à mieux rendre compte des résultats sommatifs. Dans le tableau 23 ci-dessous, les résultats prévus qui ont effectivement été réalisés figurent en caractères normaux; les résultats prévus mais qui n'ont pas été satisfaits ou qui n'ont pas pu être évalués pour le présent rapport figurent en caractères gris pâle; les résultats qui n'étaient pas prévus mais qui ont été réalisés figurent en caractères gras. Une brève discussion des résultats est présentée à la suite du tableau.

**Tableau 23. Résultats sommatifs (programme de formation du personnel et des professeurs à la culture autochtone – FPPCA)**

Produits	Résultats immédiats	Résultats intermédiaires	Résultats à long terme
Le nombre de membres du personnel et de professeurs qui demandent de participer aux activités de perfectionnement professionnel axées sur la culture	Une sensibilisation accrue des professeurs et du personnel concernant l'histoire, la culture et les perspectives des peuples autochtones	Une sensibilisation accrue des professeurs et du personnel concernant l'histoire, la culture et les perspectives des peuples autochtones	Un milieu d'apprentissage sécurisant, accueillant et positif est offert aux apprenants autochtones
Le nombre de membres du personnel et de professeurs qui participent aux activités de perfectionnement professionnel	Une plus grande confiance chez les professeurs et le personnel de supervision des apprentis en recherche par rapport à leurs connaissances de la réalité culturelle et historique des Autochtones	Les membres de la faculté, du personnel et des services collaborent à favoriser la réussite et la rétention des étudiants autochtones	Les étudiants autochtones ainsi que les membres du personnel et de la faculté reçoivent du soutien d'une gamme intégrée de services et de ressources au besoin
Le nombre de séminaires/ateliers (activités de perfectionnement professionnel) présentés aux membres du personnel et aux professeurs	Les professeurs et le personnel qui participent aux activités de perfectionnement professionnel sont reconnus pour leurs efforts	Les modèles de compétences des membres de la faculté et du personnel sont redéfinis afin d'inclure les connaissances culturelles et la sensibilité à la culture	Des liens plus solides sont établis entre le personnel et les professeurs de l'Université de Victoria intéressés à favoriser la réussite des étudiants autochtones
Programme de perfectionnement professionnel à l'intention du personnel et des professeurs		Une discussion accrue sur les besoins des étudiants autochtones sur le campus	Les professeurs de l'Université de Victoria sont mieux préparés à traiter les enjeux transculturels en salle de classe
		Un comité d'intervenants de l'Université de Victoria chargé de continuer la prestation des modules de la FPPCA est constitué.	
		Le groupe appelé Elders' Voices établit des liens avec le personnel et les professeurs grâce à sa participation aux ateliers.	

Lors de la mise en œuvre du programme de FPPCA, la plupart des objectifs établis dans le cadre d'évaluation initial ont été réalisés. Cependant, dans le cadre du programme, il n'a pas été possible d'atteindre l'objectif concernant la reconnaissance du personnel de sa participation au programme, puisque la responsabilité des accréditations et des autres types de reconnaissance dépasse la portée du projet. C'est également le cas pour l'objectif

de réexaminer les modèles de compétence des professeurs et du personnel. Il y eut parmi les résultats non anticipés, les répercussions du programme sur le milieu universitaire en général, la constitution d'un comité chargé de continuer le programme au-delà du projet LE, NONNET et l'établissement d'une relation de travail durable entre les groupes d'intervenants.

## 7.3 Résultats de l'évaluation des besoins concernant le programme de FPPCA

L'évaluation des besoins nous a permis de constater les iniquités que continuent de subir les étudiants autochtones à l'université, dont notamment les incidents de racisme, les malentendus concernant les questions autochtones et l'attention insuffisante que l'on porte aux besoins spéciaux des étudiants autochtones en matière d'apprentissage. Bien que les étudiants aient dit que leurs expériences auprès du personnel et des professeurs s'amélioreraient peu à peu, ils estimaient qu'il était nécessaire d'offrir beaucoup plus de formation pour étendre le niveau de compréhension à tout le campus. Plus particulièrement, les étudiants ont dit que les professeurs devaient améliorer leurs moyens pour faire face aux incidents de racisme, aux malentendus et à la méprise concernant les problèmes des Autochtones en salle de classe. Les répondants ont fait preuve d'un grand enthousiasme à l'égard des initiatives de sensibilisation sur les Autochtones organisées à l'université, y compris l'intérêt des professeurs, du personnel et des étudiants visant à améliorer l'environnement des étudiants autochtones grâce à l'augmentation de la compréhension transculturelle.

L'évaluation des besoins proposait une vaste série de thématiques sous divers formats touchant à divers domaines, pour encourager les initiatives de sensibilisation à la culture autochtone, ainsi que des mesures concrètes pour mettre en place ce type de formation à l'université. Parmi les principaux sujets on retrouvait les contextes historiques, les réalités contemporaines auxquelles doivent faire face les communautés autochtones, les pratiques et les enseignements culturels, les peuples et les terres de la région, la diversité des expériences des peuples autochtones, l'établissement de liens et les outils pratiques. La grande majorité des participants préféraient le modèle de formation en personne, particulièrement les présentations orales effectuées par les détenteurs de connaissances autochtones et la participation à des ateliers et à des activités interactives.

À la question à savoir si la formation devrait être obligatoire pour tous les membres du personnel et de la faculté, les répondants ont généralement indiqué qu'une telle exigence empêcherait d'obtenir l'appui nécessaire pour cette initiative. Les étudiants ont également dit qu'ils craignaient une réaction négative si on imposait la formation. Cependant, les répondants ont suggéré diverses façons

d'encourager les membres du personnel et de la faculté à participer, dont entre autres, une note au dossier de ressources humaines pour reconnaître la participation à la formation ou à l'évaluation du département, ainsi que la prestation dans un format suffisamment souple pour s'adapter aux horaires déjà chargés des professeurs et du personnel.

## 7.4 Résultats des analyses qualitatives : Formation en ateliers

Tous les ateliers ont été bien accueillis — entre 85 et 100 % des répondants ont dit qu'ils recommanderaient les ateliers à d'autres personnes. Le troisième atelier, qui portait sur le privilège des Blancs, a obtenu le plus bas taux d'évaluation. Cet atelier mettait les participants au défi d'examiner la culture dominante, plutôt que les cultures et les traditions autochtones. Des questions auxquelles les participants ne s'attendaient pas ont été soulevées. Bien que ce thème occupe une place importante dans la série d'ateliers parce qu'il met les participants au défi d'examiner leur propre rôle dans la problématique des Autochtones, il n'a pas été reçu aussi bien que les thèmes culturels ou historiques. En réponse à la question à savoir dans quelle mesure ces ateliers avaient augmenté leurs connaissances au sujet des peuples autochtones, les répondants ont attribué la meilleure évaluation au deuxième atelier. Cet atelier faisait davantage appel à des aînés pour partager leurs récits, leurs connaissances ainsi que des cérémonies avec les participants, dont la majorité ont été ravis d'écouter les aînés et les membres de la communauté. Les participants ont également déclaré avoir été impressionnés par les récits et les connaissances culturelles.

### Reformulation du savoir

Les participants aux ateliers ont apprécié l'incorporation de plusieurs types de savoir qui leur ont permis d'apprendre bien plus que des faits historiques et contemporains concernant les peuples autochtones. Le programme des ateliers accordait beaucoup d'importance à la « connaissance avec le cœur » et à l'expérience personnelle, plutôt qu'aux connaissances purement académiques ou intellectuelles. Les ateliers ont donné aux participants l'occasion de partager les leçons qu'ils ont tirées de leur propre expérience, ainsi que d'écouter des récits, de prendre connaissance de plusieurs traditions et d'assister à des cérémonies autochtones dans le cadre de leur apprentissage. Cet accent sur la valorisation des différents types de connaissances a permis de

Il faut organiser plus souvent ce type d'ateliers (au moins une fois par an). Bien que j'y ait appris beaucoup de choses que j'avais déjà entendues, je me suis rendu compte lorsque j'étais assis ici qu'il y en a plein que j'avais oubliées. Il est si facile de se laisser englober par la machine de l'établissement — cet atelier a rouvert mon cœur de la connaissance — on s'adonne trop à l'apprentissage avec la tête!

Participant aux ateliers

créer un milieu d'apprentissage ouvert, en dépit du contexte universitaire dans lequel les ateliers ont été présentés. Les participants n'ont pas uniquement assisté aux ateliers seulement dans le cadre des fonctions qu'ils exerçaient officiellement à l'université, mais ils se sont également sentis appréciés en tant qu'individus.

Un malaise qui est ressorti dans les formulaires d'évaluation des participants est né de l'usage d'un langage universitaire (par les animateurs-formateurs) lorsqu'ils ont parlé du colonialisme (tel que partagé dans les récits des aînés). En dépit du respect dont ont fait preuve les animateurs-formateurs à l'égard de la sagesse et des connaissances traditionnelles, le langage universitaire que certains participants et animateurs-formateurs ont employé a été perçu par les aînés comme étant une suite à la colonisation. Cette dissension n'a pas été résolue au cours de l'atelier, mais elle a été relevée par les participants qui l'ont trouvée intéressante.

### Participation des aînés

Les membres du groupe Elders'Voices sur le campus ont joué un rôle important dans la création et la mise en œuvre des ateliers. Constitué en 2009 par le bureau des affaires autochtones, ce groupe dirigeait des cérémonies, des protocoles et des célébrations sur le campus. Il se consacrait également au soutien des étudiants par l'intermédiaire du programme Elders in Residence. Les membres de ce groupe ont travaillé en étroite collaboration avec les élaborateurs de ce programme d'études pour déterminer la meilleure façon d'intégrer les connaissances et les pratiques autochtones aux ateliers de la manière la plus respectueuse et significative possible. Les participants ont apprécié les liens qui ont été créés avec les aînés et la générosité avec laquelle ces derniers ont partagé leurs connaissances, leurs récits et les cérémonies culturelles. Les aînés ont joué un rôle important dans la réussite des ateliers, puisque leur style d'enseignement était fondé sur la mise en pratique du principe directeur de l'établissement de relations respectueuses. Dans les réponses aux questionnaires, les participants ont constamment mentionné la générosité et l'ouverture d'esprit dont ont fait preuve les aînés.

### Format participatif

La majorité des participants ont déclaré que les activités de groupe et l'apprentissage expérimental constituaient les points saillants des ateliers. Ce format participatif a permis d'établir un milieu ouvert dans lequel les participants pouvaient apporter leur

propre perspective à l'atelier et apprendre des autres participants, des aînés et des animateurs-formateurs. L'inclusion de pratiques cérémoniales des Premières nations locales, ainsi que l'utilisation de langues traditionnelles et le partage d'enseignements autochtones ont également été très appréciés par les participants. Ils ont pu participer à des éléments significatifs des ateliers, en compagnie des aînés et des autres participants, ayant chez eux une incidence particulière.

### Partage et croissance personnelle

Dans le cadre de certaines activités, les participants devaient chercher leurs propres origines personnelles et l'histoire de leur famille; ils devaient également examiner leur rôle actuel dans le soutien des étudiants et des communautés autochtones. Bien que les participants aient déclaré que ces activités avaient eu une influence très positive sur eux, ils ont rajouté que le contexte universitaire des ateliers avait présenté pour eux certains défis. Plusieurs participants aux ateliers ont manifesté leur préoccupation face au défi de participer à ces ateliers de formation en même temps que leurs collègues de travail et leurs superviseurs. Cependant, d'autres participants ont déclaré que les animateurs-formateurs ont réussi à créer un milieu sécurisant dans lequel les participants se sentaient libres de partager ouvertement leurs expériences et leurs perspectives avec d'autres.

### Examen des questions délicates

Les participants ont déclaré avoir apprécié les connaissances nouvellement acquises au sujet de la colonisation, y compris les répercussions des écoles résidentielles et d'autres types de contrôle colonial. Cependant, plusieurs participants ont dit ressentir du chagrin, de la tristesse et de la difficulté à assimiler ces informations. Certains participants ont également avoué ressentir de la honte et de la culpabilité en tant que descendants des Européens ou des colons et qu'ils auraient préféré étudier plus en détails le rôle des alliés non autochtones pour pouvoir passer outre aux sentiments de culpabilité.

### Apprentissage permanent : Suivi

Les participants aux ateliers ont dit qu'ils auraient apprécié pouvoir poser plus de questions pendant les ateliers ou communiquer avec les aînés et les animateurs-formateurs après la fin des ateliers. Les animateurs-formateurs des ateliers pilotes n'étaient pas des employés de l'université mais, si à l'avenir les ateliers sont animés par le personnel de l'université,

Le module de formation était excellent, particulièrement pour un module pilote. Le plus grand défi que j'ai dû surmonter est la quantité de temps que j'ai dû consacrer à lire, réfléchir, rédiger et faire le suivi des ressources supplémentaires. Cela m'a pris beaucoup plus longtemps que j'avais espéré ou anticipé, surtout parce que je ne voulais pas le faire à toute vitesse et parce que mon temps était souvent coupé en plein milieu d'une unité.

Participant en ligne

Je crois que ce programme est très prometteur, il semble bien structuré et bien-fondé. On a dû mettre beaucoup d'efforts et de dévouement pour l'amener au point de développement où il se trouve maintenant. Il s'agit d'un grand défi et d'un travail important et je voudrais vraiment féliciter tous ceux qui ont travaillé dans ce programme. J'espère que les étudiants des Premières nations en bénéficieront et que l'atelier pourra constituer un volet permanent de l'éducation à l'Université de Victoria.

Participant en ligne

ce sera plus facile de permettre aux participants de rester en contact avec les animateurs-formateurs pour leur poser des questions ou leur demander plus d'information.

#### **Soutien favorisant le maintien des ateliers**

La plupart des participants ont dit qu'ils recommanderaient les ateliers à d'autres. Aucun participant n'a dit qu'il ne les recommanderait pas et seulement une ou deux personnes par atelier ont dit ne pas être certaines de la réponse à cette question. Beaucoup de participants ont mentionné, dans les questionnaires d'évaluation, qu'ils espéraient que l'université continue d'offrir les ateliers et plusieurs d'entre eux ont écrit au personnel du projet LE,NONET ou à la direction de l'université, pour leur faire part de leur soutien en faveur du programme (au moins un membre du personnel a écrit une lettre au président de l'université et envoyé une copie à LE,NONET).

## **7.5 Résultats des analyses qualitatives : Formation en ligne**

#### **Connaissances localisées**

Un des principaux thèmes des entrevues avec les conseillers du programme d'apprentissage en recherche portait sur les connaissances localisées qui ont permis l'implantation des modules de FPPCA en ligne dans les communautés locales des Salish du littoral et des détroits. Le module portant sur les Premières nations de la région a obtenu le plus de points des participants qui ont trouvé que cet atelier était le plus pertinent aux interactions avec les étudiants autochtones et qu'il traitait également du sujet le plus intéressant. Les professeurs ont apprécié acquérir de meilleures connaissances sur les territoires dans lesquels se trouve l'université. Bon nombre d'entre eux auraient préféré que ces enseignements fassent l'objet d'un atelier, pour insuffler un peu de vie au contenu de ce module par la voie d'un apprentissage expérientiel et relationnel.

#### **Signification personnelle**

La majorité des professeurs interrogés ont déclaré qu'ils ont beaucoup appris grâce aux modules en ligne et que ces derniers avaient eu une grande signification personnelle pour eux. Certains participants ont beaucoup apprécié le contenu des modules et les questions de rétroaction qu'on leur a posées tout au long des séances, comme des occasions d'apprentissage. Beaucoup de répondants

ont dit qu'ils ont évolué aussi bien au niveau personnel qu'au niveau professionnel, parce que le contenu des ateliers leur a permis de faire face à leur rôle d'alliés dans le cadre des conflits avec les Autochtones.

#### **Engagement temporel**

La plupart des répondants aux entrevues ont déclaré que les modules en ligne étaient très longs et que ceci constituait, dans une certaine mesure, un obstacle à leur participation au programme d'apprentissage en recherche. Plus particulièrement, certains professeurs autochtones ont déclaré que leurs horaires étaient déjà surchargés en raison de leur participation à plusieurs comités, à des séances de mentorat auprès d'étudiants autochtones et à des initiatives de la communauté autochtone, en plus de leurs tâches régulières de professeurs.

#### **Équilibre du contenu**

Plusieurs répondants ont indiqué que les modules en ligne accordaient trop d'importance à la marginalisation du peuple autochtone et qu'ils auraient préféré que l'on intègre au contenu un plus grand nombre de récits positifs. Ils ont dit qu'il aurait fallu faire l'équilibre entre les points forts du peuple autochtone et les difficultés qu'il doit surmonter, particulièrement en ce qui concerne les questions d'actualité comme la recherche et l'éducation.

#### **Ton et approche d'ensemble**

Tant dans le cadre des entrevues des professeurs que dans les questionnaires en ligne, les répondants ont dit que le ton du programme d'études était parfois condescendant, surtout dans les modules consacrés aux recherches sur le racisme et sur la décolonisation. Il est un peu difficile d'aborder ces sujets dans un format électronique qui n'offre pas la possibilité de débattre de la question, alors qu'une rencontre en face-à-face pourrait offrir un environnement plus adéquat pour explorer ces questions.

#### **Lien avec le programme d'apprentissage en recherche**

Dans les entrevues qualitatives et dans les commentaires en ligne, les répondants ont déclaré qu'il ne leur semblait pas approprié que cette formation en ligne serve de préalable au programme d'apprentissage en recherche. La majorité des professeurs qui ont rempli le questionnaire d'évaluation portant sur les modules en ligne de la FPPCA ont déclaré avoir une grande expérience

de travail auprès d'étudiants autochtones, dont une grande partie était de caractère personnel. Les répondants ont suggéré qu'au lieu d'être un préalable obligatoire, que cette formation soit mise, à titre de ressource, à la disposition des professeurs et des employés qui exercent diverses fonctions auprès des étudiants autochtones

#### **Pertinence pour les professeurs autochtones**

Un grand nombre de répondants étaient d'avis que les professeurs autochtones et ceux qui avaient une grande expérience de travail auprès des communautés autochtones ou sur les questions autochtones ne devraient pas être forcés de compléter les modules en ligne. Plusieurs étudiants n'ont pas pu travailler auprès de professeurs autochtones parce que ces derniers, en partie offensés par l'exigence, avaient préféré ne pas suivre les modules en ligne. Comme l'objectif du programme de FPPCA est de sensibiliser les professeurs et les employés aux problèmes des Autochtones et aux besoins des étudiants, il faut reconnaître que les professeurs autochtones ne font pas vraiment partie de l'auditoire visé par le contenu de ces modules.

## **7.6 Recommandations en vue de mise en œuvre future**

Des recommandations détaillées ont été formulées dans l'évaluation des besoins du programme de FPPCA à propos des modèles de formation qui visent les professeurs et les employés des universités. Par ailleurs, les participants aux modules en ligne et des ateliers ont suggéré les améliorations ci-dessous dans le futur.

#### **Révisions proposées au contenu des modules en ligne :**

- remplacer les lectures plus longues par des lectures ou des travaux plus courts;
- éliminer les questions à réflexion ou les rendre facultatives;
- faciliter la navigation du site;
- permettre à toute personne étudiant ou travaillant à l'université d'avoir accès au site, au lieu de restreindre l'accès uniquement aux membres de la faculté intéressés au programme d'apprentissage en recherche;

- utiliser les modules en ligne comme ressource pour les ateliers, plutôt que comme formation indépendante.

#### **Révisions proposées pour les ateliers :**

- offrir aux participants la possibilité de rester en contact avec les animateurs-formateurs ou avec les aînés, au cas où ils auraient des questions supplémentaires;
- tenir compte de la possibilité que certains participants travaillent ensemble ou occupent une position hiérarchique par rapport à d'autres participants, ce qui peut causer des difficultés lors d'échanges d'informations personnelles au sein du groupe;
- expliquer plus en détail le but et la signification des cérémonies lors des ateliers.

Les répondants membres du personnel et professeurs ont suggéré que les participants aux ateliers soient tenus de compléter les ateliers dans un ordre précis (p. ex., que l'atelier 1 soit un préalable pour l'atelier 2, etc.) plutôt que de permettre aux participants d'assister aux ateliers dans l'ordre de leur choix.

#### **Modèle combiné**

Les entrevues auprès des conseillers du programme d'apprentissage en recherche et des répondants à l'évaluation des besoins ont révélé qu'un grand nombre de professeurs et d'employés préféreraient un modèle de formation combinant les ateliers en personne et les ressources en ligne. Les répondants ont dit qu'il serait très utile de mettre les ressources en ligne à la disposition des intéressés à titre de ressource informative et non pas de programme préalable. Ce modèle permettrait de combiner l'apprentissage basé sur l'expérience, l'établissement de liens interpersonnels et l'immersion dans les pratiques culturelles régionales, tout en offrant aux participants une ressource en ligne à consulter à leur guise comme suivi.



## 8 | RÉSULTATS DES ANALYSES QUANTITATIVES

Ce chapitre résume une série d'analyses quantitatives de données administratives sur les caractéristiques démographiques et les modèles de rétention et d'obtention de diplôme de trois groupes d'étudiants différents : une cohorte historique (groupe témoin antérieur à LE,NONET), les participants au projet LE,NONET et un groupe de non-participants (étudiants autochtones ayant choisi de ne pas participer aux programmes du projet LE,NONET). Ce chapitre débute par une description des sources de données et des méthodes employées pour déterminer qui sont les étudiants autochtones parmi la population étudiante en général. (Voir également la section 2.4.)

### 8.1 Âge et sexe des étudiants par groupe

Tel qu'illustré au tableau 24, la répartition selon le sexe est très semblable dans les trois groupes, composés principalement de femmes (environ 70 %).

**Tableau 24. Nombre et pourcentage d'étudiants (par groupe et par sexe)**

Sexes			
Groupe	Femmes (%)	Hommes (%)	Total
Cohorte historique	698 (70,0)	299 (30,0)	994 <sup>a</sup>
Participants	141 (70,5)	59 (29,5)	200
Non-participants	575 (70,2)	244 (29,8)	818 <sup>a</sup>

<sup>a</sup> Le sexe de trois étudiants de la cohorte historique et d'un non-participant n'a pas été consigné.

Une analyse simple de la variance a révélé que les étudiants de la cohorte historique étaient légèrement mais manifestement plus jeunes que les étudiants des autres groupes :  $F_{2,2009} = 10,856$ ,  $P < 0,001$  (voir le tableau 25). Les étudiantes (sexe féminin) étaient assurément plus âgées que leurs homologues de sexe masculin (28,3 ans c. 25,17 ans) :  $F_{1,2010} = 43,023$ ,  $P < 0,0001$ . Aucune différence d'âge n'a été constatée entre les participants au projet LE,NONET et les non-participants :  $F_{1,1016} = 0,194$ , ns.

**Tableau 25. Âge moyen des étudiants (par sexe et par groupe)**

Sexes			
Groupe	Femmes (%)	Hommes (%)	Total
Cohorte historique	27,2	24,5	26,4
Participants	28,8	28,5	28,7
Non-participants	29,7	25,2	28,3

## 8.2 Année d'études à la première inscription, par groupe

La proportion d'étudiants de première année fut légèrement plus élevée dans le groupe des

participants au projet LE,NONET en raison des critères de sélection du programme qui avaient été conçus pour attirer des étudiants de première année (voir le tableau 26). Les critères de sélection du séminaire de préparation, du programme d'apprentissage en recherche et du programme de stage communautaire limitaient également le nombre d'étudiants de quatrième année admissibles – entraînant un nombre légèrement inférieur d'étudiants de quatrième année dans le groupe des participants. La plupart des mentors étaient des étudiants de troisième année. La plus grande différence entre les groupes a été constatée toutefois dans la catégorie « non classée ». Cette catégorie d'admission comprend les étudiants en transfert, ainsi que les étudiants inscrits à des programmes ne menant pas à l'obtention d'un diplôme ou ne visant uniquement qu'un certificat. Cela a résulté en une différence importante entre les groupes, conformément à l'épreuve du khi carré de Pearson :  $\chi^2_{(10)} = 150,97$ ,  $P > 0,001$ . Si la catégorie « non classée » est omise de cette analyse et que seulement les proportions des groupes de participants et des groupes de non-participants sont comparés (voir le tableau 27), les proportions d'étudiants des années 1 à 5 sont équivalentes :  $\chi^2_{(4)} = 7,34$ , ns.

**Tableau 26. Année d'études à la première inscription (pourcentage d'étudiants par groupe)**

Année d'études							
Groupe	Première	Deuxième	Troisième	Quatrième	Cinquième	NC <sup>a</sup>	Total
Cohorte historique	35,9	17,2	24,1	0,8	0	21,9	100
Participants	35,5	17,0	31,5	8,0	1,5	6,5	100
Non-participants	26,5	15,5	24,1	12,7	1,0	20,1	100

<sup>a</sup> NC = Non classée (comprend généralement les étudiants en transfert et ceux qui n'ont pas de grade)

**Tableau 27. Année d'études à la première inscription (pourcentage d'étudiants par groupe)**

Année d'études						
Groupe	Première	Deuxième	Troisième	Quatrième	Cinquième	Total
Participants	38,0	18,2	33,7	8,6	1,6	100
Non-participants	33,2	19,4	30,2	15,9	1,2	100

### 8.3 Faculté d'études à la première inscription, par groupe

Comparativement à la cohorte historique et au groupe de non-participants, les participants au projet LE,NONET étaient surreprésentés à la faculté de droit (voir le tableau 28). C'est en raison du grand nombre de demandes de bourses effectuées auprès de cette faculté.

Tableau 28. Faculté d'études à la première inscription (pourcentage d'étudiants par groupe)

Groupe			
Faculté	Cohorte historique	Participants	Non-participants
Administration des affaires	0,2	0,5	0,6
Éducation	4,9	3,5	7,1
Génie	3,7	1,5	3,5
Beaux-arts	12,0	8,5	9,9
Développement humain et social	23,1	22,5	22,6
Lettres et sciences humaines	17,8	15,5	19,3
Droit	3,6	11,0	2,3
Sciences	9,7	9,5	10,7
Sciences sociales	21,8	27,5	23,9
<b>Total</b>	<b>97,0<sup>a</sup></b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>

<sup>a</sup> Trente étudiants de la cohorte historique (3,0 %) étaient inscrits à l'ancienne Faculté des arts et des sciences qui n'existait plus lors du lancement du projet LE,NONET en 2005.

### 8.4 Diplôme visé, par groupe

La variable « diplôme visé » est déterminée selon le programme choisi par l'étudiant lors de sa première inscription. Bien qu'un certain degré de variabilité soit constaté entre les trois groupes pour ce qui est du diplôme visé par les étudiants lorsqu'ils ont entrepris leurs études, il semble que cette variabilité ne soit pas systématique (voir tableau 29). Autrement dit, il semble que les participants au projet LE,NONET ne diffèrent pas de manière significative de leurs homologues non participants ou des étudiants de la cohorte historique. Bien que les pourcentages de participants au projet

LE,NONET soient plus faibles dans les catégories « Certificat », « Diplôme » et « Non diplômé », c'est dû aux critères de sélection imposés aux participants, lesquels visaient particulièrement les étudiants à temps plein inscrits à des programmes visant un diplôme. Comme cela était le cas pour la variable « Faculté d'études », les pourcentages étaient plus élevés parmi les étudiants visant un grade en droit en raison du nombre élevé de récipiendaires de bourses inscrits à ce programme.

Tableau 29. Grade visé (nombre et pourcentage d'étudiants par groupe)

Groupe			
Grade visé	Cohorte historique (%)	Participants (%)	Non-participants (%)
Baccalauréat ès artes	234 (23,5)	62 (31,0)	207 (25,3)
Baccalauréat en services à l'enfance et à la jeunesse	--	4 (2,0)	2 (0,2)
Baccalauréat en commerce (B.Com.)	2 (0,2)	1 (0,5)	5 (0,6)
Baccalauréat en éducation (B.Ed.)	16 (1,6)	3 (1,5)	27 (3,3)
Baccalauréat en ingénierie (B.Ing.)	22 (2,2)	2 (1,0)	18 (2,2)
Baccalauréat en beaux-arts (BFA)	33 (3,3)	11 (5,5)	33 (4,0)
Baccalauréat en musique (B.Mus.)	6 (0,6)	1 (0,5)	7 (0,9)
Bachelier ès science	116 (11,6)	18 (9,0)	105 (12,8)
Baccalauréat en génie logiciel	1 (0,1)	2 (1,0)	3 (0,4)
Baccalauréat en sciences infirmières (B.Sc.Inf.)	31 (3,1)	9 (4,5)	33 (4,0)
Baccalauréat en service social (B.S.Soc.)	77 (7,7)	18 (9,0)	64 (7,8)
Certificat	64 (6,4)	4 (2,0)	70 (8,5)
Diplôme	5 (5,5)	2 (1,0)	23 (2,8)
Baccalauréat en droit (LL.B.)	35 (3,5)	21 (10,5)	19 (2,3)
Ne menant pas à un grade	106 (10,6)	7 (3,5)	73 (8,9)
Certificat de spécialisation professionnelle	1 (0,1)	0 (0,0)	1 (0,1)
Non déclaré	198 (19,8)	37 (18,5)	123 (15,0)
<b>Total</b>	<b>997 (100,0)</b>	<b>200 (100,0)</b>	<b>819 (100,0)</b>

Ne tenant compte que des groupes de participants au projet LE,NONNET et des non-participants, et en combinant les catégories de diplômes qui sont de faible incidence mais dans un même programme

(p. ex., combiner les catégories du baccalauréat en service social et le baccalauréat en services à l'enfance et à la jeunesse), la répartition des diplômes visés qui en résulte est illustrée dans le tableau 30.

Tableau 30. Diplôme visé (pourcentage d'étudiants par groupe)

Groupe		
Diplôme visé	Participants	Non-participants
BA/B.Ed.	34,8	35,9
B.Com./B.Eng./BSENG	1,6	4,0
BFA/B.Mus.	6,4	6,1
B.Sc.	9,6	16,1
BSN	4,8	6,0
BSW/BCYC	11,8	10,1
LL.B.	11,2	2,9
Non déclaré	19,8	18,9
<b>Total</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>

Lorsque les résultats sont soumis à l'analyse du khi-carré, il est possible de constater que les proportions ne sont pas équivalentes dans les différents groupes ( $\chi^2_{(7)} = 28,48$ ,  $P > 0,001$ ). Ce résultat s'explique par la proportion plus élevée d'étudiants en droit dans le groupe des participants.

## 8.5 Diplômes décernés par groupe

Les types de diplômes obtenus par les étudiants ne diffèrent pas de manière systématique entre les trois groupes (voir tableau 31).

Tableau 31. Diplômes décernés (nombre et pourcentage d'étudiants par groupe)

Groupe			
Diplôme décerné	Cohorte historique (%)	Participants (%)	Non-participants (%)
BA	93 (9,3)	23 (11,5)	88 (10,7)
BCYC	0 (0,0)	1 (0,5)	0 (0,0)
B.Com.	7 (0,7)	0 (0,0)	2 (0,2)
B.Ed.	10 (1,0)	2 (1,0)	14 (1,7)
B.Eng.	2 (0,2)	1 (0,5)	8 (1,0)
BFA	3 (0,3)	4 (2,0)	17 (2,1)
B.Mus.	1 (0,1)	2 (1,0)	1 (0,1)
B.Sc.	32 (3,2)	5 (2,5)	29 (3,5)
B.SENG.	0 (0,0)	0 (0,0)	1 (0,1)
BSN	4 (0,4)	5 (2,5)	20 (2,4)
BSW	36 (3,6)	13 (6,5)	33 (4,0)
Certificat	14 (1,4)	4 (2,0)	10 (1,2)
Diplôme	16 (1,6)	1 (0,5)	3 (0,4)
LL.B.	12 (1,2)	8 (4,0)	14 (1,7)
Certificat de spécialisation professionnelle	0 (0,0)	0 (0,0)	1 (0,1)
<b>Total des diplômes décernés</b>	<b>230 (23,1)</b>	<b>69 (34,5)</b>	<b>241 (29,4)</b>

La comparaison des diplômes décernés aux étudiants participants et non participants figure au tableau 32. Lorsque les proportions sont soumises

à l'analyse du khi-carré, il est possible de constater qu'elles sont équivalentes entre les groupes ( $\chi^2_{(7)} = 9,31$ , ns).

Tableau 32. Diplômes décernés (pourcentage d'étudiants par groupe)

Groupe		
Diplôme décerné	Participants	Non-participants
BA/B.Ed.	12,5	12,6
B.Com./B.Eng./BSENG	0,5	1,3
BFA/B.Mus.	3,0	2,2
B.Sc.	2,5	3,5
BSN	2,5	2,4
BSW/BCYC	7,0	4,0
LL.B.	4,0	1,7
Aucun diplôme décerné	68,0	72,2
<b>Total</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>

Comme les dossiers des étudiants indiquent tous les diplômes et certificats ayant été obtenus par les étudiants tout au long de leur vie, sont exclus de l'étude tous les diplômes obtenus avant la période d'observation. Par exemple, si un non-participant a reçu un certificat en 1992 et il a entrepris un baccalauréat en éducation pendant la période du projet, le certificat sera alors éliminé de l'ensemble de données le concernant. La distribution de diplômes résultant de cette procédure d'exclusion figure au tableau 33.

**Tableau 33. Nombre et pourcentage d'étudiants ayant reçu un diplôme (par groupe)**

Groupe	Étudiants	Diplômes décernés	% du groupe
Cohorte historique	997	230	23,1
Participants	200	64	32,0
Non-participants	819	218	26,6

L'analyse du khi-carré du nombre de diplômes décernés par groupe révèle des écarts significatifs entre les groupes :  $\chi^2_{(2)} = 8,10$ ,  $P < 0,05$ . Tel qu'indiqué dans le tableau 34, les étudiants de la cohorte historique ont obtenu moins de diplômes que le nombre de diplômes prévus, tandis que les étudiants participants et non participants ont obtenu un nombre de diplômes supérieur au nombre de diplômes prévus. Le calcul du nombre de diplômes prévus fait partie de l'analyse du khi-carré. Le résultat correspondant à la cohorte historique — obtenu après une longue période d'observation — indique que le taux d'obtention de diplômes s'améliore au fil du temps.

**Tableau 34. Nombre et pourcentage d'étudiants qui ont obtenu un diplôme (par groupe)**

Groupe	Observés	Attendus	Rapport
Cohorte historique	230	349,1	0,908 : 1
Participants	64	50,8	1,260 : 1
Non-participants	218	208,0	1,048 : 1

## 8.6 Moyenne pondérée cumulative, par groupe

Parmi les divers calculs de la moyenne pondérée cumulative (MPC) pouvant être appliqués aux dossiers universitaires, le personnel du bureau de la planification et de l'analyse institutionnelles a déterminé que la « moyenne pondérée obtenue au programme » constitue la mesure la plus exacte du rendement réel des étudiants. Comme les variables suivantes, la moyenne des études secondaires, la moyenne des études postsecondaires, la moyenne pondérée cumulative et la moyenne pondérée cumulative du programme comportent généralement des notes obtenues dans d'autres établissements d'enseignement, on a décidé que la moyenne pondérée du programme constituerait la mesure du rendement réel des étudiants. Une analyse simple de la variance a révélé qu'il n'y a pas d'écarts significatifs entre les mesures de la moyenne pondérée obtenue au programme entre les divers groupes :  $F_{(2,455)} = 1,743$ , *ns.*  $_{(2,455)}$

**Tableau 35. Moyenne pondérée cumulative (par groupe)**

Groupe	Cohorte historique	Participants	Non-participants
Mesure de la MPC			
Moyenne secondaire	80,67	83,12	81,81
Moyenne postsecondaire	5,59	5,59	5,50
MPC cumulative	5,99	5,22	5,29
MPB du diplôme	6,24	6,43	6,12
MPB cumulative du diplôme	5,99	6,43	5,97

Les comparaisons figurant ci-dessus démontrent une similarité remarquable entre les trois groupes en ce qui concerne le sexe, l'âge, l'année d'études et la moyenne pondérée cumulative. Il semble toutefois y avoir des écarts dans la proportion des étudiants qui obtiennent un diplôme durant la période d'étude. Cet écart est examiné en détail plus loin dans le rapport, dans les analyses concernant le taux de rétention d'un semestre à l'autre, le taux d'abandon et les modèles d'obtention de diplômes.

## 8.7 Rétention d'un semestre à l'autre

Les registres d'inscription des trois groupes témoins ont été passés en revue pour vérifier l'inscription d'un semestre à l'autre. Dans la plupart des programmes offerts à l'Université de Victoria, les étudiants peuvent s'inscrire à deux moments au cours de l'année scolaire : au semestre d'hiver (de septembre à avril) et au semestre d'été (de mai à août). La période d'observation de la cohorte historique comportait un total de 12 occasions de s'inscrire (été 2000 à hiver 2005). En ce qui concerne les participants au projet LE, NONET et les non-participants, ils n'ont eu que sept occasions de s'inscrire pendant la période faisant l'objet du présent rapport (depuis l'hiver 2005 jusqu'à l'été 2009).

Sans corriger la différence du nombre total d'occasions de s'inscrire offertes à chaque groupe, la rétention d'un semestre à l'autre était sensiblement différente d'un groupe à l'autre :  $F_{2,1995} = 227,10$ ,  $p < 0,001$ . Lorsque les taux de rétention de la cohorte historique ont été convertis d'une échelle de 12 à une échelle de 7 pour les comparer aux autres groupes, il est possible de constater que les taux différaient de manière significative, non seulement *transversalement* mais aussi *entre* les groupes :  $F_{2,2013} = 123,19$ .  $P < 0,001$ . Il a été constaté que le taux de rétention de semestre en semestre des participants au projet LE, NONET était définitivement plus élevé que pour les non-participants et que le taux des étudiants non participants était définitivement plus élevé que celui des étudiants de la cohorte historique (voir le tableau 36).

**Tableau 36. Rétention de semestre en semestre (nombre moyen de semestres par groupe)**

Nombre moyen de semestres	Cohorte historique	Participants	Non-participants
Total brut	2,79 (sur 12)	3,04 (sur 7)	2,17 (sur 7)
Total normalisé <sup>a</sup>	1,60 (sur 7)	3,04 (sur 7)	2,17 (sur 7)

<sup>a</sup> Résultats de la cohorte historique convertis à une échelle de 7 semestres (nombre de semestres ÷ 12 x 7).

## 8.8 Taux de rétention, d'abandon et d'obtention d'un diplôme

Le tableau 37 illustre le nombre (et le pourcentage) d'étudiants faisant partie de ces groupes qui ont effectivement obtenu un diplôme, poursuivi leurs études à l'Université de Victoria ou abandonné à la fin de la période d'observation. À des fins statistiques, les étudiants qui n'avaient pas obtenu de diplôme et qui ne s'étaient pas réinscrits lors du dernier semestre de la période d'observation étaient considérés comme ayant abandonné les études.

**Tableau 37. État d'inscription (nombre et pourcentage d'étudiants par groupe)**

Groupe			
État d'inscription	Cohorte historique, sept. 2005 (%)	Participants, sept. 2009 (%)	Non-participants, sept. 2009 (%)
Poursuite d'études	486 (48,7)	110 (55,0)	202 (24,7)
Obtention de diplôme	230 (23,1)	64 (32,0)	218 (26,6)
Abandon	281 (28,2)	26 (13,0)	397 (48,5)
Total	997 (100)	200 (100)	819 (100)

L'écart constaté au niveau de la proportion d'étudiants dans chaque catégorie de l'état d'inscription, en fonction du groupe, est significatif :  $\chi^2_{(4)} = 170,12$ ,  $P < 0,001$ . Alors qu'aucune différence d'âge n'a été constatée entre les participants et les non-participants, les critères de sélection du projet LE, NONET avaient été conçus pour cibler les étudiants qui entamaient leurs études universitaires (p. ex. au début, seuls les étudiants de première année étaient admissibles aux bourses). Bien que les non-participants aient été plus avancés dans leur études, la tendance statistique indique que les participants au projet LE, NONET avaient plus de probabilités d'obtenir un diplôme au cours de la période d'observation :  $\chi^2_{(1)} = 2,33$ ,  $P = 0,076$ . Les étudiants de la cohorte historique sont ceux qui avaient *le moins de probabilités* d'obtenir un diplôme, malgré le fait que la période d'observation ait été plus longue d'un an.

En ce qui concerne l'abandon des études, les taux les plus bas ont été relevés auprès des participants au projet LE, NONET et les plus élevés auprès des non-participants. Les taux constatés et prévus d'abandon, de rétention et d'obtention d'un diplôme (tels que déterminés par l'analyse du khi-carré) figurent sur les tableaux 38 à 40.

**Tableau 38. Nombre d'« abandons » constatés et prévus (par groupe)**

Groupe	Observés	Prévus	Rapport
Participants	26	70,0	0,371 :1
Non-participants	399	286,8	1,391 :1
Cohorte historique	281	349,1	0,805 :1

**Tableau 39. Nombre constaté et prévu de « poursuites d'études » (par groupe)**

Groupe	Observés	Prévus	Rapport
Participants	110	79,2	1,399 :1
Non-participants	202	324,2	0,623 :1
Cohorte historique	486	394,6	1,232 :1

**Tableau 40. Nombre constaté et prévu d'« obtention d'un diplôme » (par groupe)**

Groupe	Observés	Prévus	Rapport
Participants	64	50,8	1,260 :1
Non-participants	218	280,0	1,048 :1
Cohorte historique	230	253,2	0,908 :1

Parmi les participants du projet LE,NONET, le nombre d'abandons (13 %) était inférieur aux prévisions, alors que pour le nombre d'étudiants poursuivant leurs études (55 %) ou ayant obtenu un diplôme (32 %), les chiffres étaient plus élevés que prévu. En ce qui concerne les non-participants, le nombre d'abandons (48,5 %) et d'obtention d'un diplôme (26,6 %) étaient plus élevés que prévu, alors que le taux de rétention était plus bas (24,7 %). Enfin, chez les étudiants de la cohorte historique, les taux constatés étaient inférieurs aux taux prévus en ce qui concernait l'abandon (28,2 %) et l'obtention d'un diplôme (23,1 %), mais plus élevés en termes de rétention (48,7 %). Si on se concentre uniquement sur les participants au projet LE,NONET et sur les non-participants, il est possible de constater clairement une tendance : les taux de rétention et d'obtention d'un diplôme sont plus élevés chez les participants au projet LE,NONET et les taux d'abandon sont inférieurs.

## 8.9 Sommaire des analyses démographiques

Le but des analyses relatives ci-dessus était d'examiner les caractéristiques démographiques, le rendement scolaire et les modèles de rétention de trois groupes d'étudiants différents : la cohorte d'étudiants autochtones ayant étudié à l'université au cours des cinq années précédant le lancement du projet LE,NONET (cohorte historique); les étudiants autochtones inscrits à l'université ayant participé aux programmes du projet LE,NONET (participants) et les étudiants autochtones inscrits à l'université mais ayant choisi de ne pas participer (non-participants).

À partir des renseignements contenus dans les dossiers du programme LE,NONET, dans les registres administratifs de l'université et dans les dossiers du ministère de l'Éducation de la Colombie-Britannique, au total, 997 étudiants appartenant à la cohorte historique, 200 étudiants appartenant au groupe de participants au projet LE,NONET et 819 étudiants appartenant au groupe de non-participants ont été identifiés. Une différence est remarquée entre les groupes en termes de la probabilité que les étudiants se déclarent autochtones au moment de leur inscription ou que cette caractéristique figure dans les dossiers du ministère d'Éducation. Cette différence semble provenir de la tendance de plus en plus forte que les étudiants s'auto-déclarent autochtones. Il fut également relevé que 24 participants au projet LE,NONET ne figuraient dans aucune de ces sources de données. Cela signifie qu'ils ne se sont pas auto-déclarés et, comme plusieurs d'entre eux avaient complété leurs études primaires et secondaires à l'extérieur de la province, ils ne figuraient pas dans les dossiers du ministère de l'Éducation de la Colombie-Britannique. Ces étudiants ont réussi, néanmoins, à satisfaire aux critères de sélection établis pour les programmes du projet LE,NONET et plusieurs d'entre eux ont été admis à l'université en vertu des règles d'accès spéciales visant les Autochtones. En bref, ces efforts ont révélé que les populations actuelles et antérieures d'étudiants autochtones étaient plus grandes que prévu.

La plupart des variables associées aux données démographiques et au rendement scolaire étaient comparables. La répartition des sexes était constante entre les groupes et environ 70 % des étudiants de chaque groupe étaient des femmes. L'âge des étudiantes de sexe féminin était également le même parmi les groupes. Bien que les étudiants de la cohorte historique fussent légèrement plus jeunes que les étudiants actuels, la différence d'âge était quand même significative. En ce qui concerne les

années d'étude, la faculté d'études et le diplôme visé au moment de la première inscription, les groupes étaient également comparables, bien que les groupes de participants aient compté un plus grand nombre d'étudiants de première année en raison de la préférence accordée aux étudiants de première année dans les projet LE, NONNET. Des écarts n'ont pas été relevés au niveau du rendement scolaire entre les groupes (p. ex. moyenne pondérée cumulative).

Cette comparabilité était préalable aux analyses de survie qui étaient planifiées sur les données concernant la rétention et l'obtention de diplômes des étudiants.

## 8.10 Analyses de survie

L'analyse de survie a servi à quantifier les effets des interventions du programme LE, NONNET sur les taux de rétention et d'obtention de diplômes. Les modèles de survie donnent de meilleurs résultats que la régression linéaire à plusieurs variables lorsque la variable dépendante est censurée, comme c'est le cas dans cette étude, puisque un grand nombre d'étudiants ont poursuivi leurs études à l'université après la fin du projet. Cette quantification se complique davantage en raison de trois caractéristiques de la structure du projet. La première concerne les divers degrés d'exposition au programme. La participation au programme n'était pas sur une base de « tout ou rien », puisque les étudiants étaient libres de choisir différents degrés de participation au programme. C'est-à-dire que certains étudiants ont reçu des bourses, mais n'ont pas participé aux programmes de mentorat ni d'apprentissage en recherche; d'autres n'ont pas reçu de bourses, mais ils ont choisi de compléter le programme d'apprentissage en recherche ou de stage communautaire. Comme le séminaire de préparation était un préalable à la formation d'apprenti ou au stage, il est impossible d'évaluer l'incidence des programmes d'apprentissage ou du stage indépendamment. La deuxième complication découle du fait que les étudiants aient été recrutés pour participer à ces programmes tout au long de leurs études universitaires. Chez certains étudiants, il a été possible d'évaluer l'effet du mentorat tout au long de leurs études. Chez d'autres étudiants, les données se limitent à la dernière année d'études (p. ex. les étudiants qui sont entrés à l'université dans la deuxième année de cette étude de recherche, mais qui ont attendu à la quatrième année pour suivre le programme d'apprentissage en recherche). C'est donc pourquoi tant le degré que la durée de la participation

variaient selon les étudiants. Enfin, comme le projet s'est terminé avant que la plupart des étudiants n'aient complété leurs études, l'ensemble des données étaient donc nécessairement incomplet. (Il est cependant important de noter que l'université entend continuer la collecte de données pertinentes de façon permanente et que, par conséquent, il sera possible de déterminer le taux de réussite aux programmes sur un plus long laps de temps.)

Nos efforts analytiques se concentrent sur une série d'analyses de courbes de survie qui tracent le nombre d'étudiants ayant « survécu » à chaque semestre successif d'études universitaires. Bien que cette méthode ait été conçue en médecine pour évaluer des mesures comme « le temps de survie jusqu'au décès du patient » à la suite de certains diagnostics ou opérations chirurgicales, cette technique est applicable (en dépit de son nom) au contexte de la présente étude, dans le cadre de laquelle la mesure de survie illustre la probabilité de réussite continue par rapport au résultat visé (p. ex. la rétention, l'obtention d'un diplôme) dans le temps  $t$ .

Comme il n'y avait pas suffisamment de temps au projet pour attendre que le dernier des participants ait terminé ses études et comme nous avions planifié d'incorporer plusieurs prédicteurs et covariables (certaines en continue et d'autres par catégories), il a fallu une méthode qui permette d'évaluer séparément l'effet de chaque prédicteur et de chaque covariable sur la forme de la courbe de rétention, selon son évolution tout au long de la durée de l'étude. La méthode de Kaplan-Meier généralement employée pour analyser ce type de données ne convenait pas à la présente étude. Cependant, l'analyse de la survie par la régression des risques proportionnels de Cox (voir Klein & Moeschberger, 1997) permet de quantifier ces effets. Pezzullo (2007) présente une description générale de la méthode de régression des hasards proportionnels de Cox :

*Pour comprendre la méthode des risques proportionnels, il faut d'abord considérer une courbe de survie de base. Cela serait équivalent à la courbe de survie d'un sujet hypothétique « parfaitement moyen » — un sujet dont chaque prédicteur est égal à la valeur moyenne de cette variable correspondant à tous les sujets faisant l'objet de l'étude de recherche. Il n'est pas nécessaire que cette courbe de survie de base se fonde sur la représentation d'une formule particulière; elle peut prendre une forme quelconque, aussi longtemps qu'elle commence à 1,0 au temps 0, puis descende de manière constante au fur et à mesure que le temps de survie augmente.*

*Puis, la courbe de survie de base est systématiquement « fléchie » vers le haut ou vers le bas suite à l'application de chaque prédicteur, tout en conservant sa forme générale. La méthode des risques proportionnels calcule le coefficient correspondant à chaque prédicteur, qui indique la direction et le degré d'inclinaison causés par ce prédicteur sur la courbe de survie. Un coefficient de zéro signifie que la variable n'a aucun effet sur la courbe — par conséquent, il ne s'agit pas d'un prédicteur; une variable positive indique que les valeurs plus élevées de la variable sont associées à une plus grande mortalité. Une fois qu'on connaît la valeur de ces coefficients, on est en mesure de tracer une courbe « faite sur mesure » tenant compte de n'importe quelle combinaison de prédicteurs. Plus important encore, cette méthode permet de mesurer l'erreur d'échantillonnage associée à chaque coefficient correspondant à un prédicteur. Cela permet d'évaluer quels sont les coefficients qui diffèrent de zéro d'une manière significative; c'est-à-dire, quelles variables sont, de manière significative, liées à la survie.*

L'avantage du modèle des risques proportionnels dans le cadre de la présente étude est que cette méthode ne dépend pas de suppositions concernant la distribution sous-jacente de la survie. Au contraire, ce modèle présume que le taux sous-jacent de dangers (plutôt que le temps de survie) constitue une mesure des variables indépendantes (covariables). On ne fait pas de suppositions sur le caractère ou sur la forme de la mesure des risques. Ce modèle est souvent considéré comme étant semi-paramétrique. Il est possible d'écrire le modèle de régression de Cox ainsi :

$$H\{(t), (z_1, z_2, \dots, z_m)\} = h_0(t) * \exp (b_1 * z_1 + \dots + b_m * z_m)$$

Dans cette formule,  $h(t, \dots)$  exprime la mesure résultante des risques au temps  $t$ , compte tenu des valeurs des covariables  $m$  de la case respective  $(z_1, z_2, \dots, z_m)$  et du temps respectif de survie  $(t)$ . Le terme  $h_0(t)$  est appelé le risque de base; il s'agit du risque de l'individu respectif dont toutes les variables indépendantes sont égales à zéro ( $b$  est le coefficient de régression,  $\exp$  est la fonction exponentielle et  $\exp(b_1 * z_1 + \dots + b_m * z_m)$  est la mesure de survie au temps  $t$ ).

Finalement, le modèle de Cox peut être employé pour effectuer des analyses stratifiées permettant de déterminer si, oui ou non, les rapports entre les variables indépendantes et les taux de rétention et d'obtention d'un diplôme sont identiques dans les différents groupes d'étudiants. Cette caractéristique sera particulièrement utile pour déterminer si certains groupes d'étudiants du projet LE, NONET ont été avantagés plus que leurs homologues.

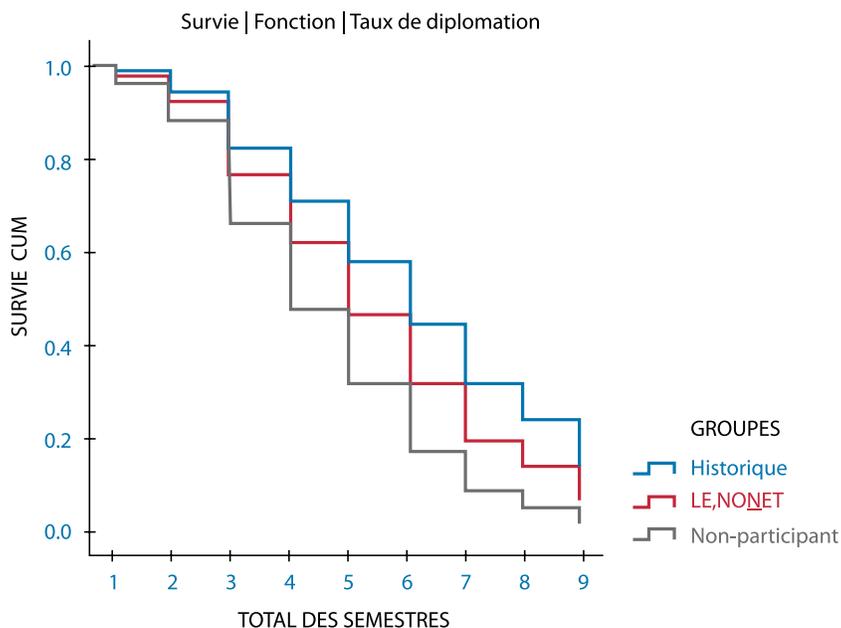
## 8.11 Modèles de régression de Cox appliqués aux taux d'obtention d'un diplôme

La procédure de régression de Cox a été utilisée pour mettre à l'épreuve une série de modèles de risques proportionnels. La mesure des risques constitue une mesure de la possibilité qu'un événement ait lieu au temps  $t$ , étant donné que cet événement ne s'est pas encore produit. Les valeurs supérieures de la mesure des risques indiquent une probabilité plus élevée que l'événement se produise.

Comme indiqué ci-dessus, le groupe des participants au projet LE, NONET a eu le taux le plus élevé d'obtention d'un diplôme (32 %), suivi par le groupe des non-participants (26,6 %), puis par la cohorte historique (23,1 %). La mesure de survie correspondant à l'obtention d'un diplôme est illustrée à la figure 15. Ce graphique illustre le taux d'obtention d'un diplôme dans le temps.

Cette mesure possède la pente la plus prononcée leur diplôme « plus rapidement » que les étudiants du groupe de non participants — ce qui semble des autres groupes. indiquer que les étudiants de ce groupe ont obtenu des prédicteurs significatifs de l'obtention d'un diplôme :

Figure 15. Mesure de survie relative à l'obtention d'un diplôme



Dans le cadre de l'analyse des taux d'obtention référence des groupes, l'âge et sexe ont été incorporés en qualité de covariables. Il a été constaté que l'âge et le sexe ne constituent pas des prédicteurs significatifs de l'obtention d'un diplôme :  $\chi^2_{(2)} = 4,99$ ,  $P = 0,085$ , alors que le groupe était une variable significative :  $\chi^2_{(2)} = 57,63$ ,  $P = 0,001$ . Le tableau 41 montre les variables du modèle dans lequel on emploie le groupe des non-participants comme groupe de référence. Dans ce tableau, Exp(B)

fait référence au changement prévu en matière de risques, par unité d'augmentation du prédicteur. D'après cette analyse, les étudiants de la cohorte historique avaient 53,1 % de moins de probabilités d'obtenir un diplôme que leurs homologues du groupe non participant, alors que les participants au projet LE, NONNET avaient 34,3 % moins de probabilités d'obtenir un diplôme que les non-participants.

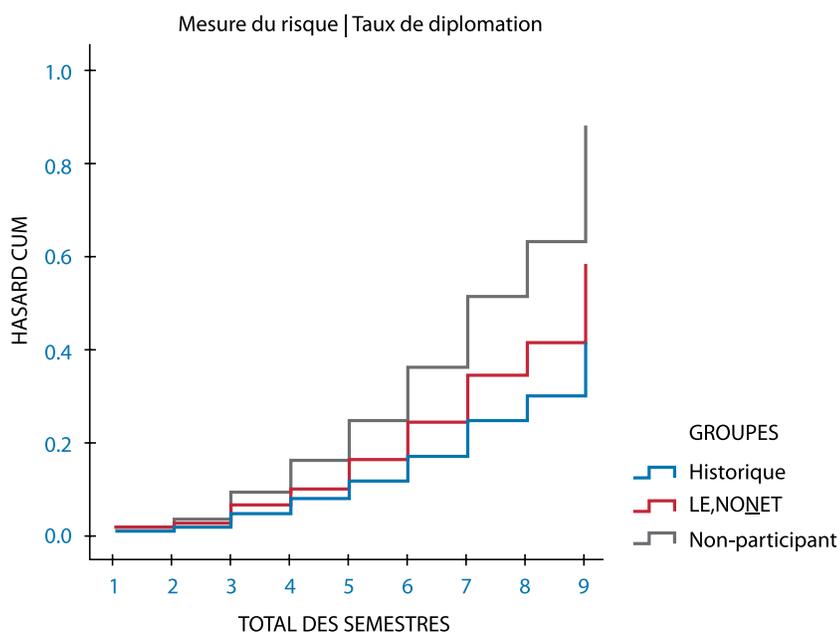
Tableau 41. Modèle 1 de la régression de Cox (référence = Groupe non-participant)

Variables dans l'équation						
	B	SE	Wald	df	Sig.	Exp(B)
Sexe	0,170	0,102	2,815	1	0,093	1,186
Âge	0,004	0,005	0,571	1	0,450	1,004
Groupe			58,633	2	0,000	
Historique	-0,757	0,099	58,389	1	0,000	0,469
Participants	-0,419	0,143	8,593	1	0,003	0,657

Bien que le groupe des participants ait eu la plus haute proportion de diplômés, la mesure des risques relatifs à l'obtention d'un diplôme est plus élevée chez le groupe des non-participants. Cette conclusion est

illustrée pour la mesure du risque relatif à l'obtention d'un diplôme tracée à la figure 16.

Figure 16. Mesure du risque relative à l'obtention d'un diplôme



Ce résultat est plutôt contre-intuitif, si l'on tient compte du fait que les participants au projet LE,NONET ont obtenu le taux le plus élevé de diplômés (participants : 32 % ; non-participants : 26,6 % ; cohorte historique : 23,1 %). Cela se doit aux divers modèles temporels d'obtention de diplômes parmi les groupes.

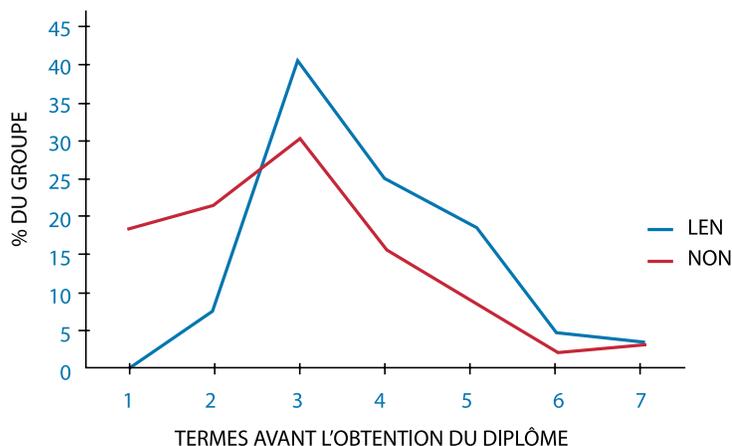
Lorsque la fréquence d'obtention d'un diplôme se base sur le nombre de semestres d'étude, il est beaucoup plus probable que le groupe des non-participants obtiennent un diplôme après seulement un ou deux semestres d'étude, alors que la distribution du groupe de participants au

projet LE,NONET est plus normale (voir le tableau 42 et la figure 17). En effet, il a été constaté que les non-participants obtenaient leurs diplômes « plus rapidement ». Comme l'analyse prédit la probabilité d'obtention d'un diplôme (le « risque » d'obtenir un diplôme) à chaque période successive sur la base des taux constatés lors de la période antérieure, cette pondération précoce des non-participants s'est multipliée avec le temps. Il est probable que cette différence se résolve automatiquement au fur et à mesure que l'on collecte des données sur l'obtention de diplômes au cours des semestres subséquents.

Tableau 42. Pourcentage de diplômés par groupe et par nombre de semestres

Total des semestres avant l'obtention du diplôme	Participants	Non-participants
1	0,0	18,3
2	7,8	21,6
3	40,6	30,3
4	25,0	16,1
5	18,8	8,3
6	4,7	2,3
7	3,1	3,2

Figure 17. Pourcentage de diplômés par groupe et par nombre de semestres



Lorsque l'analyse est effectuée en employant la cohorte historique comme groupe de référence, l'âge et le sexe ne sont pas des prédicteurs de l'obtention d'un diplôme :  $\chi^2_{(2)} = 4,94$ ,  $P = 0,082$ , alors que le groupe est significatif :  $\chi^2_{(2)} = 57,63$ ,  $P = 0,001$ . Les

groupes des participants et des non-participants montrent un changement prévisible plus élevé dans l'obtention de diplômes par unité de changement du prédicteur que le groupe historique (voir tableau 43).

Tableau 43. Modèle 2 de la régression de Cox (référence = groupe de la cohorte historique)

Variables dans l'équation						
	B	SE	Wald	df	Sig.	Exp(B)
Sexe	0,170	0,102	2,815	1	0,093	1,186
Âge	0,004	0,005	0,571	1	0,450	1,004
Groupe			58,633	2	0,000	
Historique	-0,337	0,145	5,383	1	0,020	1,401
Non-participants	0,757	0,099	58,389	1	0,000	2,132

## 8.12 Modèles de régression de Cox concernant les taux d'abandon

Lorsque le groupe des non-participants est le groupe de référence, l'âge et le sexe constituent des prédicteurs significatifs d'abandon :  $\chi^2_{(2)} = 82,58$ ,  $P = 0,001$ . L'âge augmente légèrement, mais de manière significative, le risque d'abandon de 3,2 % par an

(voir tableau 44). Le groupe constitue également un prédicteur significatif :  $\chi^2_{(2)} = 129,37$ ,  $P = 0,001$ . La mesure de survie concernant les taux d'abandon est illustrée à la figure 18. La mesure des risques est illustrée à la figure 19.

Tableau 44. Effet de l'âge et du sexe sur les taux d'abandon

Variables dans l'équation						
	B	SE	Wald	df	Sig.	Exp(B)
Sexe	-0,041	0,085	0,235	1	0,628	0,960
Âge	0,032	0,003	91,286	1	0,000	1,032

Dans ce modèle, les étudiants de la cohorte historique avaient 46,8 % moins de probabilités d'abandonner et les participants avaient 80 % moins de probabilités d'abandonner que les étudiants appartenant au groupe de non-participants (voir tableau 45).

Tableau 45. Modèle 3 de la régression de Cox (référence = groupe de non-participants)

Variables dans l'équation						
	B	SE	Wald	df	Sig.	Exp(B)
Sexe	-0,039	0,085	0,210	1	0,647	0,962
Âge	0,030	0,003	82,775	1	0,000	1,031
Groupe			108,700	2	0,000	
Historique	-0,633	0,080	63,042	1	0,000	0,531
Non-participants	-1,611	0,203	63,074	1	0,000	0,200

Figure 18. Mesure de survie relative à l'abandon des études

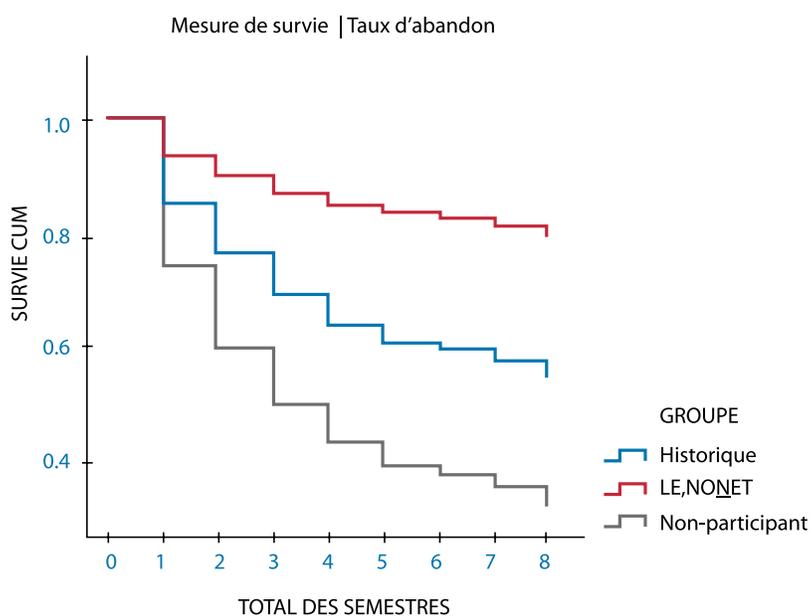
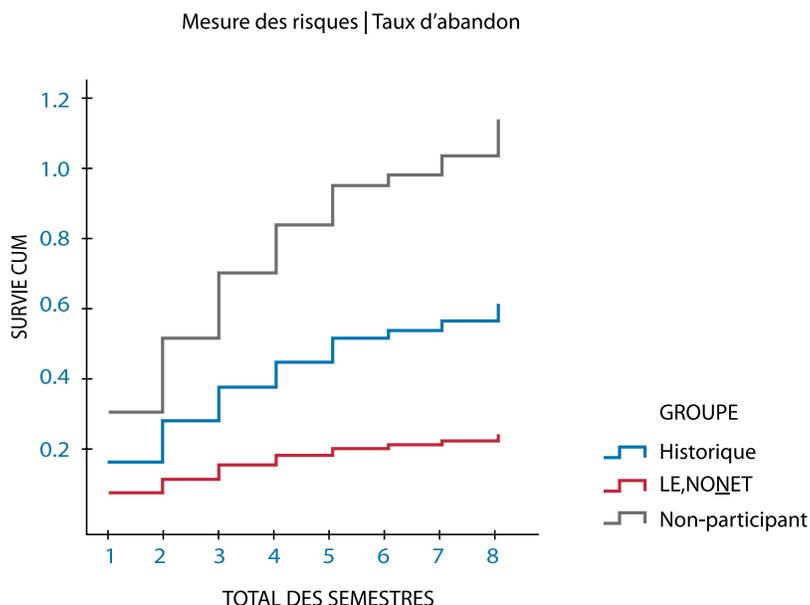


Figure 19. Mesure des risques relatifs à l'abandon des études



Lorsque la cohorte historique a servi de groupe de référence, il était moins probable que les participants abandonnent leurs études et les

non-participants avaient plus de probabilités de les abandonner (voir tableau 46).

Tableau 46. Modèle 4 de la régression de Cox (référence = cohorte historique)

Variables dans l'équation						
	B	SE	Wald	df	Sig.	Exp(B)
Sexe	-0,039	0,085	0,210	1	0,647	0,962
Âge	0,030	0,003	82,775	1	0,000	1,031
Groupe			108,700	2	0,000	
Historique	-0,979	0,206	22,620	1	0,000	0,376
Non-participants	0,633	0,060	63,042	1	0,000	1,883

### 8.13 Taux de rétention des modèles de régression de Cox

Lorsque le groupe de référence était celui des non-participants, l'âge et le sexe se sont avérés des prédicteurs significatifs de rétention :  $\chi^2_{(2)} = 33,87$ ,  $P = 0,001$ . L'âge augmente légèrement, mais de manière significative, le risque d'abandon de 2,3 % par

an (voir tableau 47). Le groupe constitue également un prédicteur significatif :  $\chi^2_{(2)} = 23,85$ ,  $P = 0,001$ . Tant la cohorte historique que les groupes des participants ont obtenu des taux de risques relatifs à la rétention supérieurs à ceux des non-participants :  $\text{Exp}(B) = 1,42$  et  $1,64$ , respectivement. La mesure de survie relative à la rétention est illustrée à la figure 20. La mesure des risques est illustrée à la figure 21.

Tableau 47. Modèle 5 de la régression de Cox (référence = non-participants)

Variables dans l'équation						
	B	SE	Wald	df	Sig.	Exp(B)
Sexe	-0,059	0,076	0,601	1	0,438	0,943
Âge	0,023	0,004	26,269	1	0,000	0,978
Groupe			22,922	2	0,000	
Historique	0,351	0,085	16,917	1	0,000	1,421
Non-participants	0,495	0,119	17,247	1	0,000	1,641

Figure 20. Mesure de survie relative à la rétention des étudiants

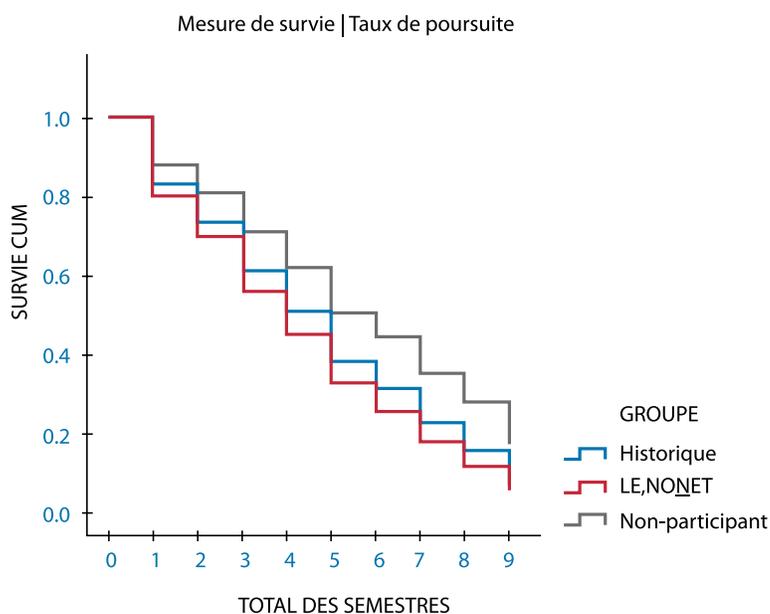
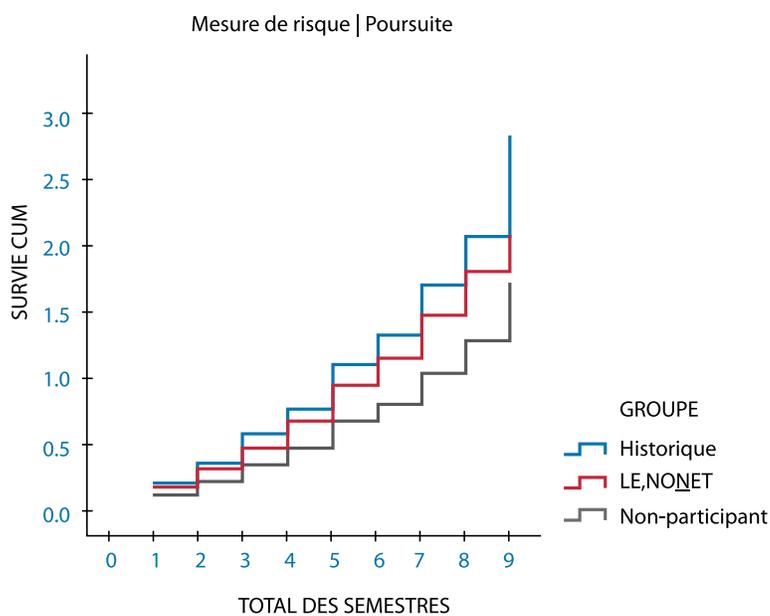


Figure 21. Mesure des risques relatifs à la rétention



Les participants au projet LE,NONET n'étaient pas différents de la cohorte historique, mais il était plus

probable que ces deux groupes poursuivent leurs études que les non-participants (voir tableau 48).

**Tableau 48. Modèle 6 de la régression de Cox (référence = cohorte historique)**

Variables dans l'équation						
	B	SE	Wald	df	Sig.	Exp(B)
Sexe	-0,059	0,076	0,601	1	0,438	0,943
Âge	0,023	0,004	26,269	1	0,000	0,978
Groupe			22,922	2	0,000	
Historique	0,144	0,107	1,793	1	0,181	1,155
Non-participants	-0,351	0,085	16,917	1	0,000	0,704

Les modèles de Cox révèlent clairement qu'il existe un modèle de rétention et d'abandon : il est plus probable que les participants poursuivent leurs études tout au long du projet et il est moins probable que ceux-ci les abandonnent comparativement à leurs homologues non participants. Les analyses ont également démontré que le risque d'obtenir un diplôme était supérieur chez les non-participants. Ce fait n'était pas vraiment anticipé, puisque le groupe des participants est celui qui possède le taux général d'obtention d'un diplôme le plus élevé. Comme cela a été mentionné ci-dessus, il est possible que les critères de sélection du projet soient à la source de ces résultats, puisqu'ils ont produit des différences artificielles entre les groupes en ce qui concerne particulièrement les semestres d'étude précédant l'obtention d'un diplôme (inférieur chez les non participants).

### 8.14 Statut des étudiants en fonction de leur participation au programme

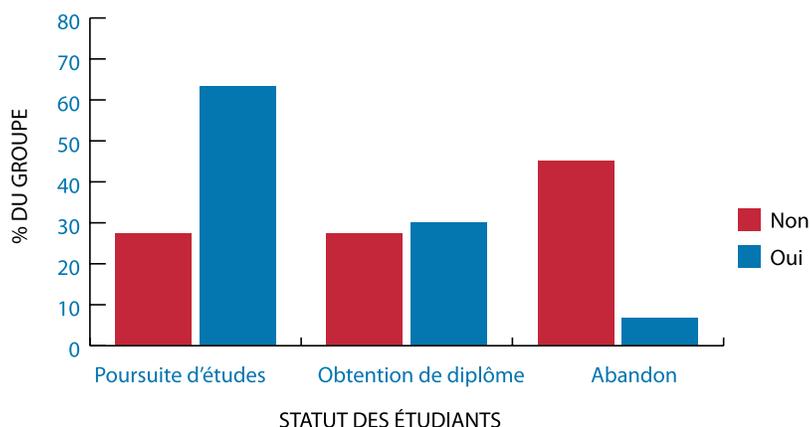
La proposition initiale du projet comportait un plan permettant d'analyser séparément l'efficacité de chaque programme du projet LE,NONET. Ce plan a cependant été dévié en raison du succès de nos efforts de recrutement, qui ont donné lieu à des participations multiples à tous les programmes. En fin de compte, très peu d'élèves ont choisi de participer à un seul programme. Par exemple, seulement quatre des 200 participants ont assisté uniquement au séminaire de préparation, seulement quatre d'entre eux ont participé uniquement à titre

de mentors, seulement cinq d'entre eux ont participé uniquement à titre de mentorés et seulement huit ont uniquement reçu de l'aide grâce au programme d'aide d'urgence. Le programme de bourse a été le seul programme qui comptait avec un nombre suffisant de participants ayant uniquement reçu une bourse (56) de manière à permettre une analyse plus approfondie. Néanmoins, il a quand même été possible d'examiner le statut des étudiants qui ont participé à chaque programme par rapport à ceux qui ont choisi de ne pas participer. Dans les sections qui suivent, des comparaisons sont faites entre les étudiants ayant participé à chacun des programmes et le groupe d'étudiants ne l'ayant pas fait — ce dernier groupe comprend tous les non-participants ainsi que tous les participants au projet LE,NONET qui n'ont pas participé au programme faisant l'objet de l'analyse.

### 8.15 Séminaire de préparation

Comme cela a été calculé au moyen de l'analyse du khi-carré, des taux de rétention et d'obtention de diplômes plus élevés que prévu sont constatés et des taux d'abandon plus bas que prévu parmi les étudiants qui ont complété le séminaire de préparation :  $\chi^2_{(2)} = 63,76, P < 0,001$  (voir la figure 22). Il n'y a eu que quatre étudiants ayant participé uniquement au séminaire de préparation — un nombre trop petit pour être en mesure d'évaluer ce programme de manière isolée.

Figure 22. Statut des étudiants en fonction de leur participation au séminaire de préparation

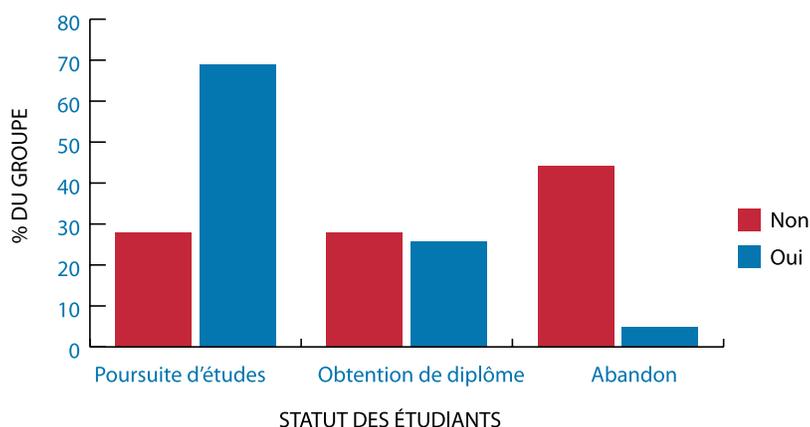


### 8.16 Programme d'apprentissage en recherche

Au moyen de l'analyse du khi-carré, des taux de rétention et d'obtention de diplômes plus élevés que prévu ont été constatés, ainsi que des taux

d'abandon plus bas que prévu parmi les étudiants qui ont complété le programme d'apprentissage en recherche :  $\chi^2_{(2)} = 53,95$ ,  $P < 0,001$  (voir la figure 23). Comme la participation au séminaire de préparation était un préalable du programme d'apprentissage en recherche, il n'a pas été possible d'évaluer ce programme de manière isolée.

Figure 23. Statut des étudiants en fonction de leur participation au programme d'apprentissage en recherche

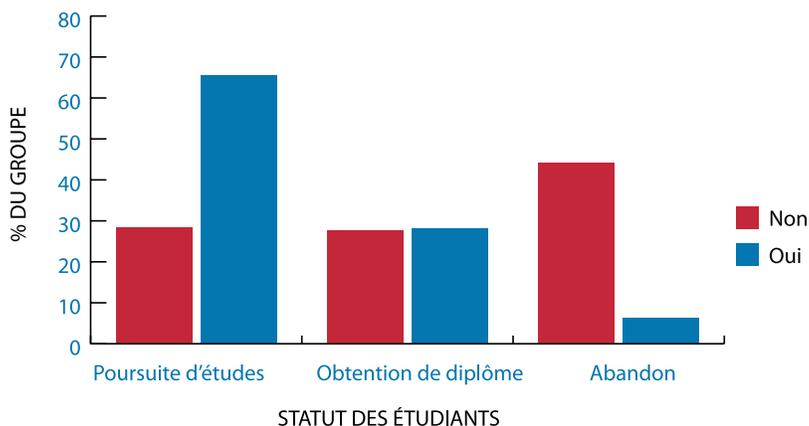


### 8.17 Programme de stage communautaire

Tel que calculé au moyen de l'analyse du khi-carré, des taux de rétention et d'obtention de diplômes plus élevés que prévu et des taux d'abandon plus bas que prévu sont remarqués parmi les étudiants qui ont complété un stage communautaire :

$\chi^2_{(2)} = 47,92$ ,  $P < 0,001$  (voir la figure 24). Comme la participation au séminaire de préparation était un préalable du programme de stage communautaire, il n'a pas été possible d'évaluer ce programme individuellement.

Figure 24. Statut des étudiants en fonction de leur participation au programme de stage communautaire

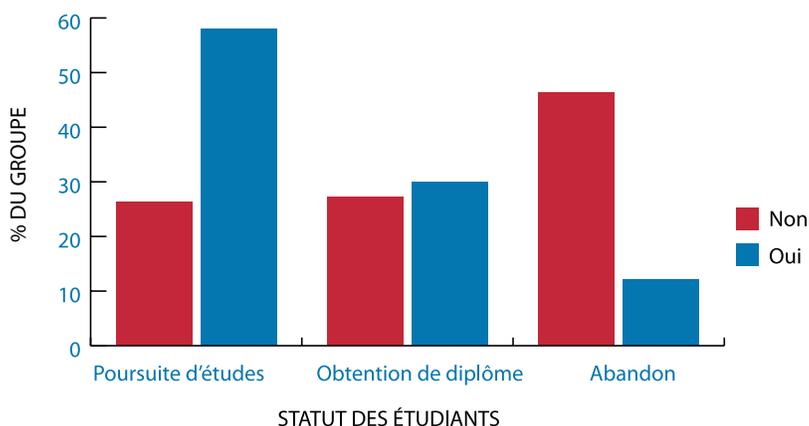


### 8.18 Programme de bourse

Tel que calculé au moyen de l'analyse du khi-carré, des taux de rétention et de diplomation plus haut

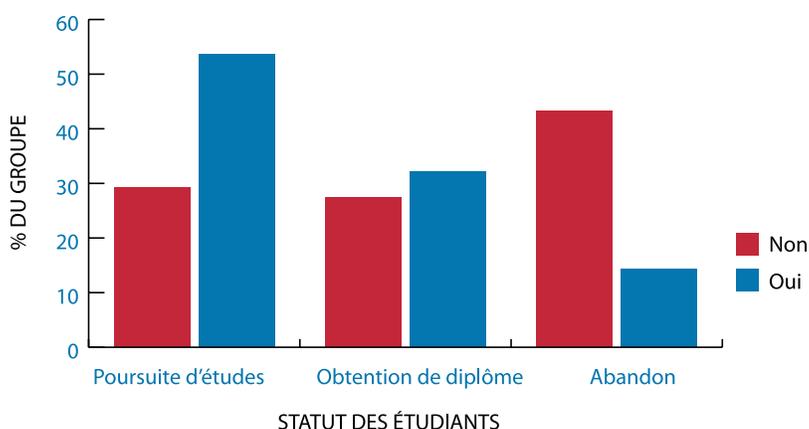
que prévu et des taux d'abandon plus bas que prévu ont été observés chez les étudiants qui avaient touché des bourses de financement :  $\chi^2_{(2)} = 73,66, P < 0,001$  (voir la figure 25).

Figure 25. Statut des étudiants en fonction de leur participation au programme de bourse



Le même patron de résultats est trouvé lorsque l'analyse se limite aux 56 étudiants dont la participation au projet LE,NONNET se borne à la réception d'une bourse de financement :  $\chi^2_{(2)} = 21,31, P < 0,001$  (voir la figure 26).

Figure 26. Statut des étudiants en fonction de leur participation au programme de bourses seulement

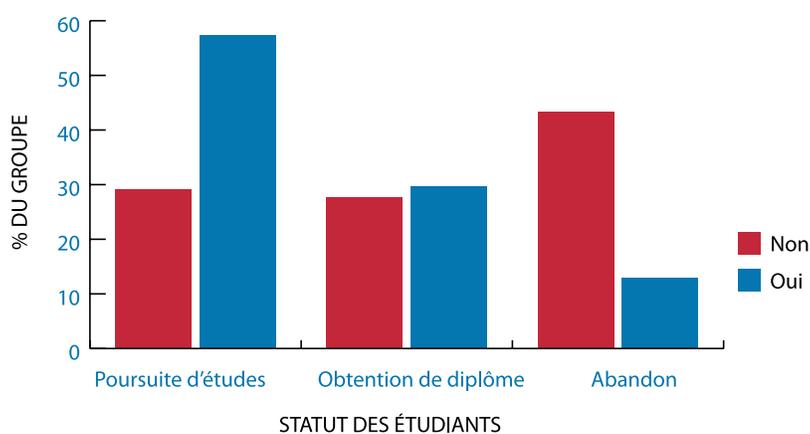


## 8.19 Fonds d'aide d'urgence

Tel que calculé au moyen de l'analyse du khi-carré, des taux de rétention et de diplomation plus hauts que prévu ainsi que des taux d'abandon plus bas

que prévu ont été observés chez les étudiants qui avaient touché des fonds d'urgence :  $\chi^2_{(2)} = 27.74$ ,  $p < .001$  (voir figure 27). Il n'y eut que huit étudiants inscrits au fonds d'aide d'urgence, trop peu pour que ce programme puisse être évalué.

Figure 27. Statut des étudiants en fonction de leur participation au fonds d'aide d'urgence

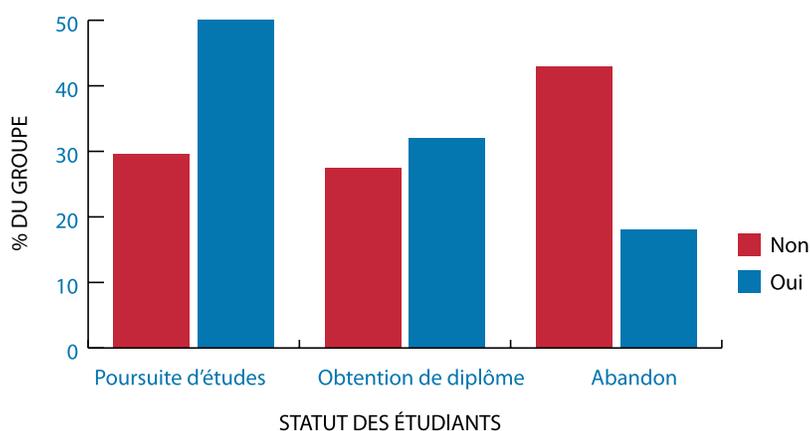


## 8.20 Programme de mentorat par les pairs

Au moyen de l'analyse du khi-carré, des taux de rétention et d'obtention de diplômes plus hauts que prévu et des taux d'abandon plus bas ont été observés chez les étudiants mentorés dans le

cadre du programme de mentorat par les pairs :  $\chi^2_{(2)} = 13.89$ ,  $p < .001$  (voir figure 28). Seulement cinq étudiants n'ont participé au programme de mentorat par les pairs qu'à titre de mentorés; un nombre insuffisant pour permettre l'évaluation de ce programme individuellement.

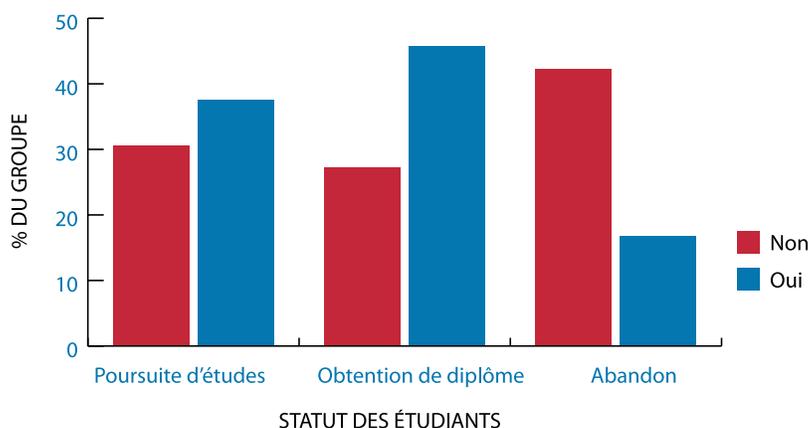
Figure 28. Statut des étudiants en fonction de leur participation au programme de mentorat par les pairs (mentorés)



Au moyen de l'analyse du khi-carré, des taux de rétention et d'obtention de diplôme plus élevés que prévu ont été observés également chez les étudiants qui étaient mentors dans le cadre du programme de mentorat par les pairs :  $\chi^2_{(2)} = 7,00$ ,  $P < 0,05$  (voir la

figure 29). Seulement quatre étudiants ont participé au programme de mentorat par les pairs à titre de mentors seulement, un nombre insuffisant pour permettre d'évaluer ce programme seul.

Figure 29. Statut des étudiants en fonction de leur participation au programme de mentorat par les pairs (mentors)

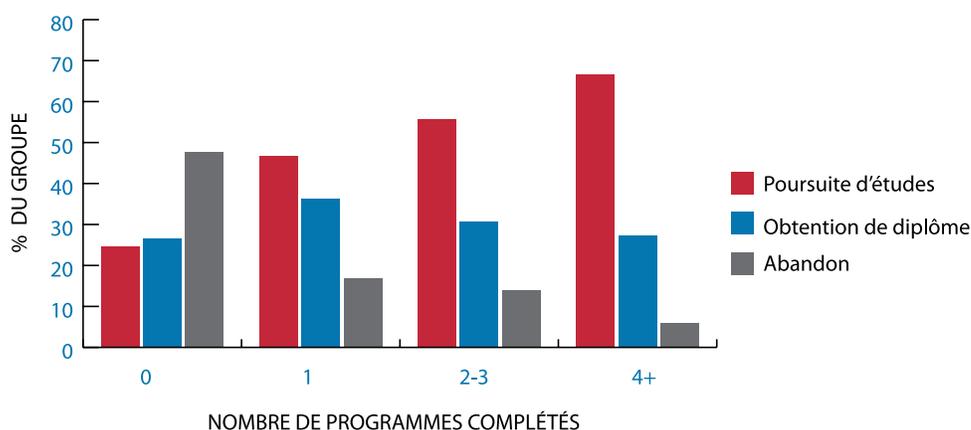


### 8.21 Nombre total de programmes complétés

Au cours de la période d'observation de cette recherche, un total de 1 019 étudiants autochtones

ont été admissibles aux programmes du projet LE, NONET. Parmi eux, 200 ont complété un total de 484 programmes. La figure 30 illustre le statut des étudiants en fonction du nombre de programmes complétés.

Figure 30. Statut des étudiants en fonction du nombre total de programmes complétés

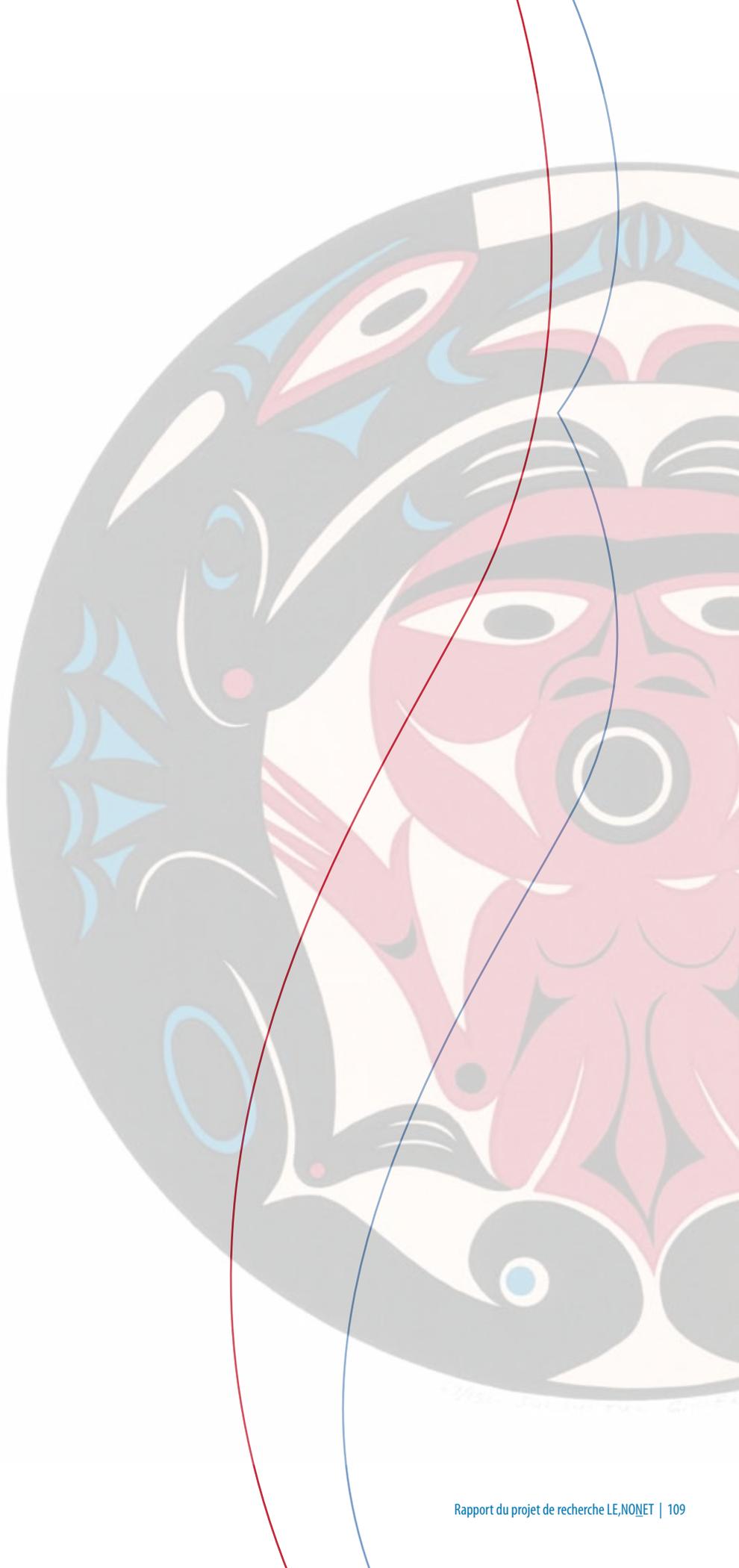


## 8.22 Résumé des analyses quantitatives

La période d'observation des étudiants actuels était plus courte que celle des étudiants de la cohorte historique (7 semestres comparativement à 12), mais le pourcentage d'étudiants qui ont reçu un diplôme après le lancement du projet LE,NONET était en fait plus élevé que celui de la cohorte historique (27,7 c. 23,1 %). De plus, le pourcentage d'étudiants appartenant au groupe de participants au projet LE,NONET qui ont obtenu un diplôme (32,0 %) était plus élevé que le pourcentage du groupe de non-participants (26,6 %). Cela s'est produit en dépit du fait que les étudiants participant aux programmes du projet LE,NONET étaient généralement au début de leurs études postsecondaires, en raison du penchant pour des étudiants de première année dans les volets du programme LE,NONET, particulièrement en ce qui concerne le programme de bourses — celui qui a attiré, de loin, le plus grand nombre de participants. Le nombre d'étudiants de l'université considérés « en abandon » (p. ex. n'ayant pas obtenu de diplôme et n'étant plus inscrits à la fin

de la période d'observation) était définitivement inférieur chez les participants du projet LE,NONET, comparativement aux non-participants. Parmi ce groupe de participants, la rétention de semestre en semestre était également significativement plus élevée.

Les analyses de survie présentent des observations probantes suggestives concernant l'incidence du projet LE,NONET et de ses programmes. Les modèles proportionnels de Cox démontrent qu'il était davantage probable que les participants au projet LE,NONET poursuivent leurs études au cours du projet et moins probable qu'ils abandonnent comparativement à leurs homologues non participants. Il faut cependant noter que, comme les participants se sont sélectionnés eux-mêmes et qu'ils pouvaient participer à plusieurs programmes, notre capacité d'évaluer l'incidence de chacun des programmes est restreinte.







## 9 | SOMMAIRE DES DÉPENSES DU PROJET DE RECHERCHE LE,NONET

Le projet LE,NONET a bénéficié d'un généreux budget dont une proportion de 47 % a été distribuée directement aux étudiants autochtones sous forme de bourses, d'allocations et de salaires. Le reste des fonds a été consacré à la mise en œuvre des programmes, aux frais administratifs généraux, ainsi qu'à la recherche qualitative et quantitative. La ventilation du budget général du projet est présentée dans les sections suivantes du chapitre, comme le sont les budgets pour chacun des programmes pour chaque année. En outre, à cause du chevauchement de la célébration en l'honneur de LE,NONET annuelle sur divers autres postes budgétaires, les dépenses consacrées à cet événement sont résumées dans une section distincte.

Les budgets des programmes individuels sont présentés de manière plus détaillée que le sommaire du budget global puisqu'ils comportent la ventilation des allocations versées aux étudiants et des salaires des coordonnateurs. Les chiffres ont été arrondis au dollar près.

Au fur et à mesure que le projet avançait, certains postes ont changé ou ont été éliminés. Deux postes administratifs ont été éliminés en 2007 pour manque de travail et ces fonds ont été réaffectés de manière à augmenter les heures des adjoints à la recherche. Le poste d'adjoint à la recherche pour l'évaluation des besoins du programme de FPPCA n'était qu'un poste à court terme, créé spécifiquement pour l'évaluation des besoins.

## 9.1 Sommaire du budget global du projet

Le sommaire du budget global du projet figure au tableau 49. Les contributions en nature affectées à l'administration générale du projet ont consisté principalement du temps contribué par le personnel de l'université :

- le vice-président adjoint aux affaires universitaires et étudiantes était responsable de la direction générale du projet, y contribuant environ 10 heures par mois pendant la durée du projet;

- les membres autochtones du personnel et du corps professoral de l'université ont siégé au conseil consultatif du projet LE, NONET. Bien que la membricité du conseil ait varié, il y avait habituellement trois membres du personnel au moins, en plus de membres de la communauté autochtone et de représentants du collège Camosun. Le comité consultatif se réunissait chaque deux à trois mois au cours des première et deuxième années, puis selon le besoin pendant les deux dernières années du projet.

<sup>13</sup> Les frais administratifs comprennent toutes les dépenses qui ne sont pas couvertes par le budget d'un programme en particulier, ni par le budget affecté à la recherche.

Tableau 49. Sommaire du budget global du projet

Administration générale						
Poste	Dépense année 1	Dépense année 2	Dépense année 3	Dépense année 4	Sept.-déc. 2010	Total des coûts
Rénovation de HSD A260	70 684	0	0.	0	0	70 684
Déplacement	461	515	411	916	0	2 303
Fournitures	4 694	5 310	3 887	5 612	304	19 806
Messagerie	18	106	120	32	0	276
Honoraires services/consultations	4 350	3 070	4 206	5 047	458	17 130
Hospitalité	4 905	1 031	2 780	4 180	0	12 896
Reproduction et impression	2 292	1 103	1 985	1 762	0	7 142
Services postaux	229	356	391	153	0	1 129
Téléphone et interurbains	2 516	247	314	536	182	3 795
Photocopie	365	439	550	37	280	1 670
Activités consultatives (réunions, cadeaux/gratuités, traiteurs)	400	400	400	400	0	1 600
FPPCA – promotion du savoir autochtone	15 000	8 950	3 118	23 335	16 360	66 763
FPPCA – perfectionnement professionnel	18 211	975	743	2 777	0	22 706
<b>Sous-total des frais administratifs</b>	<b>124 123</b>	<b>22 502</b>	<b>18 904</b>	<b>44 787</b>	<b>17 584</b>	<b>227 900</b>
Salaires, avantages sociaux et dotation						
Chercheur en prêt de service	11 606	17 725	13 917	5 998	10 001	59 247
Chercheur ETP 1.0	58 375	61 196	72 297	65 594	15 829	273 291
Coordonnateur AR 1.0 ETP	61 562	59 932	48 002	80 720	0	250 215
Coordonnateur SC 1.0 ETP	56 828	59 932	49 353	63 804	0	229 916
Gestionnaire de projet 1.0	49 004	47 576	60 227	69 471	0	226 279
Adjoint administratif du projet 1.0 ETP	22 394	37 669	37 729	37 455	1 053	136 301
Poste d'adjoint admin. RA/RC éliminé en 2007	28 985	26 068	0	0	0	55 053
Poste d'adjoint administratif .5 ETP (éliminé en 2007)	12 227	4 063	0	0	0	16 290
<b>Adjoints à la recherche</b>	<b>5 346</b>	<b>30 202</b>	<b>67 068</b>	<b>74 275</b>	<b>8 992</b>	<b>185 883</b>
Assistant à la recherche – évaluation des besoins de la FPPCA		4 563	22 606	0		27 169

Administration générale						
Consultation (poste ajouté au budget année 2)	0	0	24 748	21 378		46 126
Avantages sociaux du personnel	38 049	35 843	36 568	39 714	2 201	152 374
Sous-total – salaires et avantages sociaux	344 375	384 768	432 517	458 409	38 075	1 658 143
Argent versé directement aux étudiants						
Bourses d'études & aide d'urgence	78 720	236 841	321 714	299 859	149 991	1 087 125
Salaires mentors étudiants	49 377	63 774	48 691	66 807	0	228 649
Allocations stage communautaire	29 693	56 439	71 529	70 100	0	227 760
Allocations – apprentissage en recherche	5 250	56 183	68 912	99 430	0	229 775
Sous-total – argent versé directement aux étudiants	163 040	413 237	510 846	536 196	149 991	1 773 309
Programme de stage communautaire (SC)						
Déplacement	1 757	3 792	596	4 726	0	10 872
Fournitures	1 155	2 557	1 111	2 606	0	7 429
Messagerie	0	0	0	0	0	0
Honoraires services/consultations	400	4 631	1 600	800	0	7 431
Hospitalité	349	605	853	3 293	0	5 100
Reproduction et impression	376	1 522	1 611	600	0	4 109
Services postaux	73	159	159	120	0	510
Téléphone et interurbains	883	183	200	152	0	1 417
Photocopie	0	0	93	0	0	93
Sous-total – SC	4 994	13 449	6 223	12 296	0	36 962
Programme d'apprentissage en recherche						
Déplacement	137	0	0	0	0	137
Fournitures	1 153	1 487	781	242	0	3 662
Messagerie	0	0	0	0	0	0
Honoraires services/consultations	150	882	1 116	825	0	2 973
Hospitalité	103	369	605	0	0	1 925
Reproduction et impression	520	1 775	1 554	67	0	4 586
Services postaux	0	0	159	0	0	159
Téléphone et interurbains	109	28	45	67	0	249
Photocopie	0	0	0	0	0	0
Sous-total – AR	2 171	4 541	4 259	2 719	0	13 690
Programme de mentorat par les pairs						
Fournitures	522	476	1 467	1 942	0	4 407
Honoraires services/consultations	556	306	111	877	0	1 850
Reproduction et impression	313	802	901	161	0	2 177
Services postaux	0	0	0	0	0	0
Téléphone et interurbains	109	0	32	30	0	171
Photocopie	0	0	0	0	0	0
Sous-total – mentor	1 499	1 584	2 512	3 010	0	8 605
<b>Total budget annuel et dépenses</b>	<b>640 202 \$</b>	<b>840 080 \$</b>	<b>975 261 \$</b>	<b>1 057 417 \$</b>	<b>205 650 \$</b>	<b>3 718 610 \$</b>

## 9.2 Programme d'apprentissage en recherche

Le tableau 50 présente un sommaire des dépenses du programme d'apprentissage en recherche. Les

contributions en nature faites à ce programme tiennent compte du temps passé par les professeurs à superviser les apprentis en recherche.

**Tableau 50. Sommaire des dépenses imputées au programme d'apprentissage en recherche**

Poste budgétaire	Total sur 4 années	Moyenne par année/ séance de séminaire	Description du poste
Salaire de la coordonnatrice de l'apprentissage en recherche	250 215,00	62 554,00	La description du poste de la coordonnatrice d'AR comportait également la promotion et le perfectionnement continuel du programme, la codirection du séminaire, le recrutement et la préparation des professeurs chargés de la supervision (à noter que ce salaire était légèrement supérieur à celui du salaire de la coordonnatrice de SC pour des raisons de congé de maternité et congé de maladie).
Coûts des avantages sociaux des employés	30 026,00	7 506,00	Les avantages sociaux habituels, régime de soins de santé (M.S.P), assurance-maladie complémentaire, estimés à 12 % du salaire
Promotion du programme	2 083,00	521,00	Impression des brochures et des bulletins de nouvelles
Fournitures générales	2 735,00	684,00	Moyenne établie sur les 4 années, y compris l'installation à la première année, excluant les meubles et les ordinateurs
Manuels de cours	1 966,00	491,00	Manuels de cours des programmes pour les apprentis étudiants et les superviseurs enseignants
Téléphone et interurbains	249,00	62,00	Comprennent les frais d'installation et des services de boîte vocale mensuels
Séminaire : conférenciers invités	2 398,00	400	6 séances de séminaire pendant les 4 années, selon le protocole, honoraires, cadeaux, et permis de stationnement pour les conférenciers invités
Séminaire : location d'équipement AV	349,00	58,00	6 séances de séminaire pendant les 4 années, rétroprojecteurs, équipement audiovisuel, etc.
Séminaire : hospitalité	1 422,00	237,00	6 séances de séminaire pendant les 4 années, dans le cadre du protocole, les aliments étaient servis en classe en présence des invités spéciaux
Événements spéciaux	494,00	494,00	1 seul événement – services de traiteurs et location de salle pour la présentation des SC et de l'AR aux étudiants
Allocations étudiantes (incluant les bourses de déplacement)	229 775,00	38 296,00	Moyenne sur 6 en raison des 6 cohortes d'étudiants par séminaire en mesure de faire un stage d'AR
<b>Total de l'estimation des coûts pour 1 année</b>		<b>111 303,00 \$</b>	

## 9.3 Programme de stage communautaire

Un résumé des dépenses encourues pour le programme de stage communautaire s'inscrit au

tableau 51. Les contributions en nature faites au programme de stage communautaire comprennent le temps donné sur place par le superviseur du stage communautaire, à surveiller les stagiaires.

**Tableau 51. Sommaire des dépenses pour le programme de stage communautaire**

Poste budgétaire	Total sur 4 années	Moyenne par année/ séance de séminaire	Description du poste
Salaire de la coordonnatrice du SC	229 916,00	57 479,00	La description du poste comportait la promotion et le perfectionnement continuel des programmes, le recrutement d'organismes communautaires pour placer les stagiaires, le co-enseignement dans le séminaire, le déplacement vers les lieux de placement et la contribution au développement de relations avec les communautés autochtones.
Coûts des avantages sociaux des employés	27 590,00	6 897,00	Les avantages sociaux habituels, régime de soins de santé (M.S.P), assurance-maladie complémentaire, estimés à 12 % du salaire
Promotion du programme	2 278,00	569,00	Impression des brochures et des bulletins de nouvelles à des fins de promotion
Déplacement	8 084,00	1 347,00	Moyenne établie pour 6 cohortes d'étudiants des SC, les déplacements de la coordonnatrice au site des stages
Fournitures générales	2 693,00	673,00	Moyenne établie sur les 4 années, y compris l'installation à la première année, excluant les meubles
Manuels de cours	1 503,00	376,00	Manuels de cours des programmes pour les stagiaires et les superviseurs des SC
Téléphone et interurbains	1 417,00	354,00	Comprennent les frais d'installation et les frais de boîte vocale de l'université, et l'utilisation de téléphones cellulaires pendant les années 1 et 2
Services postaux	510,00	127,00	Comprennent les envois postaux aux organismes communautaires
Séminaire : conférenciers invités	4 224,00	704,00	6 séances de séminaire pendant les 4 années, selon le protocole, honoraires, cadeaux, et permis de stationnement pour les conférenciers invités
Séminaire : location d'équipement AV	475,00	79,00	6 séances de séminaire pendant les 4 années, rétroprojecteurs, équipement audiovisuel, etc.
Séminaire : hospitalité	2 282,00	380,00	6 séances de séminaire pendant les 4 années, dans le cadre du protocole, les aliments étaient servis en classe en présence des invités spéciaux
Événements spéciaux	47,00	47,00	Matériel imprimé pour les présentations aux étudiants des programmes AR et SC en janvier 2009, un seul événement
Allocations étudiantes (incluant les bourses de déplacement)	227 760,00	37 960,00	Moyenne sur 6 en raison des 6 cohortes d'étudiantes par séminaire en mesure de faire un SC
<b>Estimation des coûts pour une année</b>		<b>106 945, 00 \$</b>	

## 9.4 Programme de bourse et fonds d'aide d'urgence LE, NONET

Le tableau 52 présente un sommaire des dépenses du programme de bourse et du fonds d'aide d'urgence. Ce sommaire des dépenses est plus détaillé que le tableau du budget général. Voici pourquoi :

- les sommes des bourses et du fonds d'aide d'urgence sont comptabilisées séparément dans ce tableau;
- l'année de projet s'étalait du 1er août jusqu'au 31 juillet chaque année, alors que les bourses et les FAU étaient disponibles tout au long de l'année, d'abord qu'il restait des fonds à distribuer;
- le coût estimatif pour une année correspond uniquement à la somme distribuée aux étudiants, il ne comprend pas les coûts d'exploitation du programme.

Les contributions en nature du programme de bourses et du fonds d'aide d'urgence comprennent notamment les services de :

- un préposé de l'aide financière au bureau des bourses d'études et d'aide financière ayant contribué environ 20 heures par semestre pour remplir les évaluations des besoins financiers des demandeurs;
- un commis des bourses au bureau des bourses d'études et d'aide financière ayant contribué environ 25 heures par semestre pour déposer les montants des bourses dans les comptes des étudiants.

Tableau 52. Sommaire des dépenses du programme de bourses et du fonds d'aide d'urgence

Poste budgétaire	Total du projet	Moyenne par année de projet	Description du poste
Salaire de la coordonnatrice			La gestionnaire du projet a coordonné ce programme – aucune somme salariale particulière n'a été versée pour le rôle d'une coordonnatrice du programme de bourse
Bourses	1 039 932,00	231 096,00	Moyenne établie sur 4,5 années de projet; les bourses ont été accordées d'août 2005 à décembre 2009.
Fonds d'aide d'urgence	47 192,00	18 877,00	Moyenne établie sur 2,5 années de projet; le fonds d'aide d'urgence est entré en fonction en janvier 2007 et les fonds versés jusqu'en août 2009
<b>Coût estimatif pour une année</b>		<b>249 973,00 \$</b>	

## 9.5 Programme LE, NONET de mentorat par les pairs

Le tableau 53 présente le sommaire des dépenses du programme de mentorat par les pairs. Ce sommaire des dépenses est plus détaillé que le tableau du budget global. Il est différent parce que (qu') :

- il comprend les salaires des mentors étudiants;
- les dépenses de la célébration en l'honneur de LE, NONET sont déduites de la ventilation en une catégorie séparée;

- le programme de mentorat par les pairs fonctionnait chaque année de septembre à avril.

Les contributions en nature du programme de mentorat par les pairs comprennent notamment le temps offert par le conseiller des étudiants autochtones à participer aux séances d'orientation annuelle des mentors.

Tableau 53. Sommaire des dépenses du programme de mentorat par les pairs

Poste budgétaire	Total du projet	Moyenne par année de projet	Description du poste
Programme de mentorat par les pairs			La gestionnaire du projet a coordonné ce programme – aucune somme salariale particulière n'a été versée pour le rôle d'une coordonnatrice du programme de bourse
Salaires des mentors étudiants	210 357,00	52 589,00	Pendant l'année 1, 10 mentors étudiants ont été embauchés; dans les années 2 à 4, il y eut 8 mentors étudiants; la dernière année, 1 mentor étudiant a pris un rôle de coordonnateur et a touché un salaire un peu plus élevé. Le salaire moyen de mentor était de 15\$/heure pour 13 h/semaine
Coûts des avantages sociaux des mentors	18 292,00	4 573,00	Les avantages sociaux des mentors étudiants sont estimés à 8 %, y compris les avantages normaux, le RPC, A-E, mais pas d'assurance-santé complémentaire
Promotion du programme	1 807,00	452,00	Impression des brochures et des bulletins de nouvelles du programme
Fournitures générales	1 209,00	302,00	Moyenne établie sur les 4 années, comprenant divers articles pour les soirées artisanales, la location de DVD pour les soirées cinéma
Téléphone et interurbains	342,00	86,00	Moyenne sur quatre ans; comprend l'installation du téléphone l'année 1 et les frais des téléphones cellulaires. Les mentors ont été engagés pendant l'été, alors un grand nombre d'entrevues ont été effectuées par appel téléphonique interurbain, y compris les appels de vérification des références. Comprend également les frais universitaires de la messagerie vocale et la location des téléphones.
Hospitalité	5 107,00	1 277,00	Comprend les services de traiteur, pizza, collation lors des activités des mentors, billets pour certains événements, honoraires et cadeaux pour conférenciers invités. Il y eut en moyenne deux activités de groupe de mentors chaque mois
Location d'équipement AV	160,00	40,00	Location d'équipement audiovisuel de l'université pour les soirées cinéma
<b>Total du coût estimatif pour une année</b>		<b>59 319,00 \$</b>	

## 9.6 Célébration en l'honneur de LE,NONET

Le sommaire des dépenses consacrées à la célébration en l'honneur de LE,NONET est présenté au tableau 54. Comme mentionné précédemment, les dépenses associées à cette célébration ont été partagées entre les nombreux budgets de programme et le budget administratif global. Les célébrations en l'honneur de LE,NONET n'ont eu lieu qu'à partir de la deuxième année du projet, le budget ne comptabilise donc que trois tels

événements. La célébration de respect était un événement spécial tenu qu'une fois l'an, au cours duquel tout le personnel et les étudiants de LE,NONET célébraient ensemble, en compagnie des membres de la communauté et d'autres partisans. Il est à noter que le président-directeur général de la Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire a assisté à chaque célébration et que le vice-président adjoint chargé du projet LE,NONET a également pris le temps d'assister à deux célébrations.

Tableau 54. Sommaire des dépenses de la Célébration en l'honneur de LE,NO~~NET~~

Poste budgétaire	Total sur 3 années	Moyenne sur 3 années	Description du poste
Dépenses associées à la dotation			Les célébrations ont été organisées par le personnel du projet LE,NO <del>NET</del> , principalement la coordonnatrice du SC et la gestionnaire de projet
Location d'installation	750,00	250,00	Moyenne établie sur 3 célébrations; les installations étaient la Songhees Longhouse et Mungo Martin House au Royal BC Museum
Services de traiteur	9 020,00	3 007,00	Un traiteur autochtone a été embauché 2 années sur 3; un traiteur commercial spécialisé dans les célébrations autochtones a été embauché une année
Cadeaux	3 900,00	1 300,00	On a offert en cadeau des t-shirts, des sacs fourre-tout (2 styles), des bouteilles d'eau, des tasses et des couvertures de LE,NO <del>NET</del> pour honorer les commanditaires, les superviseurs d'AR et de SC, les membres du conseil, les partenaires de l'Université de Victoria et les étudiants (les cadeaux qui restaient étaient offerts au cours de l'année)
Matériels imprimés	565,00	188,00	Impression des documents de distribution et des programmes
Honoraires	2 570,00	857,00	Selon le protocole, les peuples autochtones locaux ont agi comme conférenciers, gardiens de la flamme, etc., et ont reçu des honoraires
Services de photographie	1 280,00	427,00	Un photographe embauché par l'Université de Victoria pour filmer les cérémonies du respect
<b>Total du coût estimatif pour une année</b>		<b>6 029,00 \$</b>	

## 9.7 Programme de formation du personnel et des professeurs à la culture autochtone (SPPCA)

La figure 55 présente le sommaire des dépenses du programme de formation du personnel et des professeurs à la culture autochtone (FPPCA). Le programme de FPPCA a été élaboré et présenté en deux volets : des modules en ligne élaborés en mai-juin 2006 et mis à jour en 2007, et des ateliers élaborés et présentés en 2009. Le programme des modules en ligne et des ateliers demeurent la propriété de l'Université de Victoria et l'on espère que le comité de la FPPCA trouvera le moyen de continuer la prestation des modules en ligne et des ateliers.

Parmi les contributions en nature dont a bénéficié le FPPCA, il y a :

- la contribution d'environ 70 heures du responsable de l'élaboration des cours en ligne des services d'éducation à distance, pour élaborer le cadre du cours en ligne FPPCA;
- le responsable de l'élaboration des cours en ligne a téléchargé et maintenu le site du programme

de FPPCA, et a continué de siéger au comité de la FPPCA;

- le personnel de l'université a contribué du temps à siéger au comité de la FPPCA, celui-ci a été élargi pour inclure des membres autres que le personnel du projet LE,NO~~NET~~ en novembre 2008 et qui a continué d'y siéger après la fin du projet en décembre 2009.

Membres du Programme de FPPCA (à l'exclusion du personnel du projet LE,NO~~NET~~) :

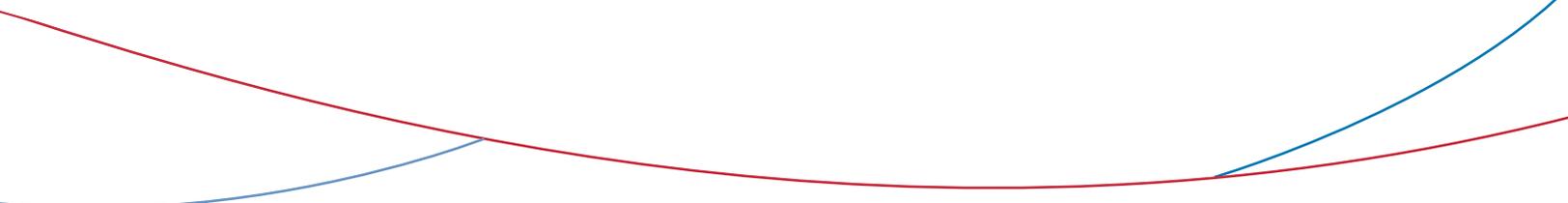
- directeur, bureau de l'équité et des droits de la personne
- conseiller en matière d'équité, bureau du vice-président
- directeur de l'éducation autochtone, Faculté d'éducation
- vice-président adjoint, affaires universitaires et étudiantes
- deux membres du bureau des affaires autochtones
- représentant, centre d'apprentissage et d'enseignement de l'Université de Victoria
- membre, caucus des professeurs autochtones
- consultant en ressources humaines, département des ressources humaines de l'Université de Victoria

- directeur, programmes autochtones, Faculté de droit de l'Université de Victoria
- deux représentants des étudiants autochtones
- responsable de l'élaboration des cours en ligne, services d'éducation à distance, Université de Victoria.

**Tableau 55. Sommaire des dépenses du programme de formation du personnel et des professeurs à la culture autochtone**

Poste budgétaire	Unités en ligne	Ateliers en présentiel	Description du poste
Dépenses de dotation			La responsabilité de la coordination du programme de FPPCA s'est partagée entre le personnel du projet LE, NONNET – la coordonnatrice de l'AR et la gestionnaire du projet principalement; la dernière année, un co-chercheur principal a joué un grand rôle
Honoraires et dépenses de consultants	29 950,00	25 743,00	Les consultants en ligne pour la recherche, la rédaction et la révision des unités de la FPPCA en ligne. Les consultants embauchés pour créer l'atelier et les ateliers pilotes de la FPPCA
Étudiant de 2 <sup>e</sup> cycle	12 210,00		À noter : cet étudiant a été embauché par le bureau ABLO en 2005 pour faire de la recherche dans le cadre du développement de la FPPCA; après s'être rendu compte du besoin d'un ensemble et un niveau de compétences différents, des consultants ont été embauchés
Adjoint à la recherche – évaluation des besoins	27 169,00		Adjoint à la recherche qui a travaillé sur l'évaluation des besoins devait documenter la FPPCA
Honoraires des participants à l'évaluation des besoins	638,00		
Honoraires des aînés qui ont participé aux ateliers de la FPPCA		14 750,00	
Matériel imprimé		728,00	Copies de distribution pour les ateliers
Local pour les ateliers et le traiteur		5 034,00	La location d'espace à l'Université de Victoria et les services de base d'un traiteur pour quatre ateliers, pause-café du matin et un repas sandwich du midi (20-50 personnes)
Soutien technique	880,00	Des techniciens embauchés pour créer l'outil de recherche en ligne pour l'évaluation des besoins de la FPPCA	On a engagé des techniciens pour participer à l'élaboration d'outils de recherche en ligne dans le cadre de l'évaluation des besoins de SFACIT.
<b>Total par section de la FPPCA</b>	<b>70 847,00</b>	<b>46 255,00</b>	
<b>Total de la FPPCA</b>		<b>117 102,00 \$</b>	





## 10 | CONCLUSIONS

Le projet LE,NONET a démontré que les établissements postsecondaires sont en mesure d'élaborer des programmes d'études destinés à soutenir la réussite des étudiants autochtones du niveau postsecondaire.

Bien qu'il soit impossible d'évaluer pleinement toutes les répercussions de ces programmes sur les taux de rétention, d'obtention d'un diplôme et d'abandon avant que ne se soient écoulées quelques années après la fin du projet, la recherche quantitative a révélé que le taux d'abandon des participants au projet LE,NONET a diminué et que leurs taux d'obtention d'un diplôme et de rétention ont augmenté.

Des principes clés et des pratiques exemplaires sont ressorties dans le cadre de la recherche qualitative (voir tableau 56), lesquels permettent de soutenir les étudiants autochtones dans les établissements postsecondaires. Les étudiants, le personnel, les professeurs et les membres de la communauté ont reconnu six éléments communs des programmes du projet de recherche LE,NONET. Le sommaire suivant comporte des exemples qui illustrent les possibilités de mettre ces principes en pratique lors de l'élaboration et de la prestation de programmes.

**Tableau 56. Résumé des principes et des meilleures pratiques clés**

Principe	Description
Apprentissage réciproque	Les étudiants ont l'occasion d'échanger sur leurs forces, leur savoir et leurs expériences, ainsi que d'apprendre à partir des compétences et des connaissances des professeurs, du personnel, des mentors et des autres étudiants. Ces derniers peuvent offrir autant sinon plus que ce qu'ils peuvent avoir à gagner, tout en sachant que leur opinion est appréciée.
Favoriser l'acquisition d'une identité autochtone	Les étudiants se sentent visibles et respectés en tant que membres du peuple autochtone. Les étudiants de différents antécédents et perspectives identitaires (rurales, urbaines, ancrés sur le plan culturel, déplacés, métis, des Premières Nations, inuits et autres) sont appréciés et soutenus. L'identité autochtone est complexe en plus de comporter de nombreuses facettes, et cette diversité peut facilement prendre de l'expansion.
Programmation pertinente sur le plan culturel	Les activités et le savoir culturels sont intégrés dans les programmes des étudiants. Cela comprend le recours aux pratiques traditionnelles locales, à la participation des aînés de la région et à l'inclusion des enseignements culturels propres aux étudiants dans les activités du programme.
Conscience communautaire	Les étudiants autochtones disposent d'un espace dans l'enceinte duquel la conscience communautaire est favorisée, encouragée et appuyée. Les étudiants ont la possibilité de créer des liens permanents auprès des membres du corps enseignant, du personnel et des autres étudiants du campus, ainsi qu'auprès des communautés autochtones élargies hors campus. La conscience communautaire se développe à partir d'un sentiment de bien-être, d'encouragement, d'appréciation et d'acceptation à titre d'être à part entière. La famille étendue est également la bienvenue, y compris les enfants et les partenaires.
Développement de relations	Les étudiants développent des relations durables auprès des professeurs autochtones, du personnel de l'Université de Victoria, des membres de la communauté et des autres étudiants. Le développement de relations est au cœur de la prestation du programme, y compris la permanence du personnel occupant des postes clés. Le personnel et les professeurs tissent des liens importants avec les étudiants qui sont entretenus d'une année à l'autre.
Programmes personnalisés	Une vision intersectionnelle de la vie individuelle des étudiants tient compte des pratiques culturelles, des besoins communautaires, du domaine d'études, des besoins d'apprentissage personnels et de tout autre facteur. Ces programmes donnent également la chance aux étudiants de développer leurs propres forces et leurs intérêts et sont suffisamment souples pour permettre aux étudiants d'atteindre la réussite selon leurs propres conditions.

Nous espérons que l'Université de Victoria et d'autres établissements postsecondaires se référeront aux résultats de cette recherche et aux principes clés, comme point de départ à l'amélioration des programmes existants et à la création de nouveaux programmes dans le but de favoriser la réussite des étudiants autochtones.

# RÉFÉRENCES

- Assembly of First Nations (2008, February 5). Numbers—Turns out you can't always count on 'em! [Chronique Web]. Extrait de : <http://assemblyoffirstnations.blogspot.com/2008/02/numbers-turns-out-you-cant-always-count.html>
- Bobiwash, A. Rodney (1999). Long-term strategies for institutional change in universities and colleges: Facilitating native people negotiating a middle ground. *Fourth World Journal* 4(1). Olympia, WA: Center for World Indigenous Studies. Extrait de : [www.cwis.org/fwj/41/strat.html](http://www.cwis.org/fwj/41/strat.html)
- Conseil canadien sur l'apprentissage (2007). « Redéfinir le mode d'évaluation de la réussite de l'apprentissage chez les Premières nations, les Métis et les Inuits », *Rapport sur l'apprentissage au Canada 2007*. Ottawa : Conseil canadien sur l'apprentissage.
- Equity and Human Rights Office, University of Victoria (2007). *Annual report: July 2005–July 2007*. Commandité par le président David Turpin.
- Gouvernement du Canada (2004). *Séance de suivi sectorielle sur l'apprentissage continu - Rapport des Facilitateurs*. Extrait de : [http://www.aboriginalroundtable.ca/sect/lrng/bckpr/goc\\_bgpr\\_f.html](http://www.aboriginalroundtable.ca/sect/lrng/bckpr/goc_bgpr_f.html)
- Holmes, David (2006, juin). *Rétablir l'équilibre : les programmes universitaires canadiens et le soutien aux étudiants autochtones*. Ottawa : Association des universités et collèges du Canada.
- Hull, Jeremy (2006). *Les femmes autochtones. Profil d'après le Recensement de 2001*. Ottawa : Affaires indiennes et du Nord Canada. Extrait de : <http://www.ainc-inac.gc.ca/ai/gba/abw-fra.asp>
- Kirkness, V. J., & Barnhardt, R. (1991). First Nations and higher education: The four R's—respect, relevance, reciprocity, responsibility. *Journal of American Indian Education* 30(3), 1–15. <http://jaie.asu.edu/v30/V30S3fir.htm>
- Klein, J. P., & Moeschberger, M. L. (1997). *Survival analysis: Techniques for censored and truncated data*. New York: Springer-Verlag.
- Lincoln Y. S., & Guba E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Maxwell, J. A., & Miller, B. A. (2008). Categorization and connecting strategies in qualitative data analysis. In P. Leavy & S. Hesse-Biber (Eds.), *Handbook of emergent methods* (pp. 461–477). New York: Guilford Press.
- Mendelson, M. (2006). *Aboriginal peoples and post-secondary education in Canada* (Les peuples autochtones et l'éducation postsecondaire au Canada). Ottawa: Caledon Institute of Social Policy.
- Conseil national du bien-être social (2007). *Agissons maintenant pour les enfants et les jeunes Métis, Inuits et des Premières nations*. Ottawa : Conseil national du bien-être social. Extrait de : <http://www.ncwcnbes.net/fr/publications/pub-127.html>
- Ministry of Advanced Education (2004). *Province of British Columbia background paper: Aboriginal post-secondary education and training issues and opportunities (LLL #2)*. Victoria: Post Secondary and Industry Training Branch. Extrait de : [http://www.aboriginalroundtable.ca/sect/lrng/bckpr/prvter\\_bgpr\\_e.html](http://www.aboriginalroundtable.ca/sect/lrng/bckpr/prvter_bgpr_e.html)
- Office of Indigenous Affairs, and the Director's Office for Co-Operative Education at UVic (2008). *Assessing the barriers for Aboriginal students to access and participate in co-operative education at Université de Victoria*. University of Victoria.
- Parkin, A., & Baldwin, N. (2009). *La persévérance dans les études postsecondaires au Canada: dernières percées*. Note de recherche n° 8. Ottawa : Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire.
- Pezzullo, J.C. (2007). Cox Proportional Hazards Survival Regression. <http://statpages.org/prophaz.html>
- R. A. Malatest & Associates Ltd. (2004, janvier). La population autochtone : ce que les enseignants ont appris. Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire. Collection de recherches du millénaire, carnet no 8. Montréal: Cana Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire. Extrait de : [http://www.millenniumscholarships.ca/images/Publications/aboriginal\\_en.pdf](http://www.millenniumscholarships.ca/images/Publications/aboriginal_en.pdf)
- R.A. Malatest & Associates Ltd. (2008). Facteurs influençant le recours aux programmes d'aide financière aux études par les jeunes autochtones. Montréal : Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire.

Rapport de la Commission royale sur les peuples autochtones (1996). À l'aube d'un rapprochement : Points saillants du Rapport de la Commission royale sur les peuples autochtones (1996). Gatineau (Qc) : Affaires indiennes et du Nord Canada. Extrait de : <http://www.ainc-inac.gc.ca/ap/rrc-fra.asp>

Sorsoli L., & Tolman D. L. (2008). Hearing voices: Listening for multiplicity and movement in interview data. In S. N. Hesse-Biber & P. Leavy (Eds.), *Handbook of emergent methods* (pp. 495–523). New York: Guilford Press.

Statistica (2003). *Survival time/Failure analysis*. Tulsa, OK: StatSoft Inc.

Statistique Canada (2001). *Recensement du Canada de 2001*. Ottawa : Statistique Canada. Extrait de : <http://www12.statcan.ca/francais/census01/home/index.cfm>

Statistique Canada (2003). *L'éducation au Canada : viser plus haut, Recensement de 2001: Série « Analyses »*. Ottawa : Statistique Canada.

Statistique Canada (2006). *Peuples autochtones du Canada en 2006 : Inuits, Métis et Premières nations, Recensement de 2006 : résultats*. Ottawa : Statistique Canada. Extrait de : <http://www12.statcan.ca/censusrecensement/2006/as-sa/97-558/index-fra.cfm?CFID=3628271&CFTOKEN=48341933> Strauss A. (1987). *Qualitative analysis for social scientists* (Analyse qualitative pour sciences sociales). Cambridge, UK: Cambridge University Press.

University of Victoria (2002). *A vision for the future (2002)*. Victoria, BC: University of Victoria.

University of Victoria (2007a). *President's Advisory Council on Indigenous Education, terms of reference*. Extrait de : [http://web.uvic.ca/president/committees/PACIE\\_ToR\\_2007.pdf](http://web.uvic.ca/president/committees/PACIE_ToR_2007.pdf)

University of Victoria (2007b). *A vision for the future—Building on strength: A strategic plan for the University of Victoria* Planning and Priorities Committee, February 2007. Extrait de : <http://web.uvic.ca/strategicplan/pdf/strategicplan.pdf>

University of Victoria Institutional Planning and Analysis. *Indigenous reports*. Victoria, BC: University of Victoria. Extrait de : <http://www.inst.uvic.ca/indigenous.html>

# COLLABORATEURS DU PROJET LE,NONET

Le succès du projet LE,NONET a reposé sur le dévouement d'un grand nombre de personnes déterminées à améliorer les expériences des étudiants autochtones. Nous aimerions remercier et reconnaître la participation des personnes suivantes au projet qui s'est étalé de 2005 à 2010.

## Personnel du programme et de l'étude de recherche LE,NONET

Jim Anglin  
Haley DeKorne  
Kerissa Dickie  
Ruth-Anne Donellsen  
Jennifer Fletcher  
Kathy Harrison  
Sarah Hunt  
Roger John  
Marigayl Kilgour  
Amanda Laliberte  
Chris Lalonde  
Ruth Lyaal  
Roxanne Paul  
Auburn Phillips  
In-In Po  
Lyanne Quirt  
Julie Robertson  
Yvonne Rondeau  
Dawn Smith Quvi  
Robin Taylor  
Vanessa Watts  
Bill White

## Membres du conseil consultatif du projet LE,NONET

Taiaiake Alfred, Indigenous Peoples Research Chair and Director of Indigenous Governance Program, Université de Victoria  
Ami Brosseau, représentante des étudiants  
Jocelyn Charron, Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire  
Karen Collins, conseillère en éducation des adultes, Cowichan Tribe Post-Secondary Cultural and Education Centre  
Charles Elliott, artiste, Première nation Tsartlip  
Lola James, coordonnatrice à l'éducation, Nation Songhees  
Shelly Johnson, directrice exécutive, Surrounded by Cedar Child and Family Services  
Amanda Laliberté, représentante des étudiants  
Maxine Matilpi, directrice des programmes autochtones, Faculté de droit de l'Université de Victoria  
Nella Nelson, coordonnatrice à l'éducation des Premières nations, School District 61  
Victoria Pruden, Nation métisse de la Colombie-Britannique  
Heather Raven, professeure, Faculté de droit de l'Université de Victoria  
Janice Simcoe, présidente, First Nations Education Coordinator, Camosun College  
Larry Underwood, conseiller en ressources éducatives, Victoria Native Friendship Society  
Barbara White, SFN Education Administrator, Snuney-muxw First Nation  
Lorna Williams, directrice, Aboriginal Teacher Education, Université de Victoria

## Membres du conseil consultatif du programme de formation du personnel et des professeurs à la culture autochtone (FPPCA)

Jim Anglin, vice-président adjoint des affaires universitaires et étudiantes

Gordon Celesta, représentant des étudiants

Katy Chan, Formation à distance

Sarah Cormode, Office of Indigenous Affairs

Sandy Cull, Department of Human Resources, Université de Victoria

Ruth-Anne Donellsen, projet LE, NONET

Sarah Hunt, projet LE, NONET

Maxine Matilpi, représentante des étudiants du deuxième cycle

Onowa Mclvor, Aboriginal Education, Faculté d'Éducation, Université de Victoria

Eli Nix, représentant des étudiants du deuxième cycle

Christine O'Bonsawin, Indigenous Faculty Caucus

Cindy Player, Office of Equity and Human Rights

Lyanne Quirt, projet LE, NONET

Yvonne Rondeau, projet LE, NONET

Valia Spiliotopoulos, Learning and Teaching Centre, Université de Victoria

Dale Whitford, Student & Ancillary Services

Grace Wong Sneddon, Student & Ancillary Services

Ruth Young, Office of Indigenous Affairs.





**University  
of Victoria**