

*Contribution à la compréhension du cheminement et de l'expérience
scolaires de jeunes autochtones à risque ou en difficulté en vue de
soutenir leur réussite et leur persévérance scolaires*

*RAPPORT DE RECHERCHE FINAL SOUMIS AU FONDS QUÉBÉCOIS DE
RECHERCHE SUR LA SOCIÉTÉ ET LA CULTURE (FQRSC)*

*Version intégrale
Tome I*

Par
Annie Presseau,
Stéphane Martineau et Christine Bergevin
Avec la collaboration de Jean-François Dragon

Juillet 2006

DÉDICACE

Pour **Claudèle**, jeune femme épanouie et sereine, dotée de qualités de cœur qui font d'elle une personne dont la présence est tant recherchée.

Pour **Justin**, bel adolescent mystérieux aux sentiments intenses, traversé par ses doutes et ses questionnements qui permettent le dépassement de soi.

Pour **Aude Emmanuelle**, jeune artiste au talent débordant, animée par une grande détermination et par une persévérance inouïe.

Pour **Maxence**, brillant paléontologue et dragonologue en herbe, au cœur de plus en plus tendre, mû par de réelles passions et un désir insatiable de tout comprendre.

Pour **Éloïc**, monsieur Douceur, un petit bonhomme amoureux de la vie et capable d'émerveillement à tout instant.

Merci d'être, chacun à votre façon, de grands maîtres...

Pour **Florence** et **Jacob**, deux précieux petits rayons de soleil.

CONCEPTION DU DOCUMENT

Ce rapport a été rédigé par Annie Presseau (chercheuse principale), Stéphane Martineau (co-chercheur), tous deux professeurs à l'Université du Québec à Trois-Rivières et membres du Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE) ainsi que Christine Bergevin, étudiante à la maîtrise en sciences de l'éducation à l'Université du Québec à Trois-Rivières. Jean-François Dragon, également étudiant à la maîtrise en sciences de l'éducation à l'Université du Québec à Trois-Rivières, y a aussi collaboré.

L'équipe de chercheurs ayant obtenu cette subvention est constituée de Annie Presseau (chercheuse principale), et des co-chercheurs suivants : Stéphane Martineau, Clermont Gauthier, Denis Jeffrey, M'hammed Mellouki et Denis Simard.

REMERCIEMENTS

Cette recherche a été rendue possible grâce à une subvention obtenue du Fonds québécois de recherche sur la société et la culture (FQRSC) en partenariat avec le ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport (MÉLS) dans le cadre du programme Actions concertées « Persévérance et réussite scolaires ». Le titre du projet de recherche ayant obtenu le financement est « *Persévérance et réussite scolaires chez les jeunes autochtones à risque ou en difficulté : soutien aux enseignants dans le développement d'interventions pédagogiques efficaces* ».

Nous tenons également à remercier les participants des deux communautés autochtones ayant contribué à cette recherche : les élèves, les jeunes décrocheurs, les parents, les enseignants, les divers intervenants éducatifs (orthopédagogues, psychoéducateurs, éducateurs spécialisés, conseillers en orientation, conseillers pédagogiques), les directeurs ainsi que les autres participants. Des remerciements tout particuliers sont adressés aux représentants de chacune des communautés partenaires avec lesquels nous avons plus étroitement travaillé, sans lesquels cette recherche n'aurait aucunement pu être menée à bien.

Outre les signataires de ce rapport, quelques autres personnes ont préparé et animé des journées de formation dispensées dans le cadre de ce projet de recherche. Nous tenons à remercier Myriam Lemay (étudiante à la maîtrise dans le cadre d'un projet de recherche portant sur la différenciation pédagogique) ainsi que Luc Prud'homme (professeur à l'UQTR et doctorant en sciences de l'éducation sur la différenciation pédagogique) pour leur contribution significative à ce volet de la recherche.

TABLE DES MATIÈRES

| | |
|---|-----|
| DÉDICACE | II |
| CONCEPTION DU DOCUMENT..... | III |
| REMERCIEMENTS | III |
| TABLE DES MATIÈRES | IV |
| RÉSUMÉ..... | IX |
| INTRODUCTION | 12 |
| CHAPITRE I..... | 13 |
| 1. PROBLÉMATIQUE..... | 13 |
| 1.1 PROBLÈME DE RECHERCHE | 13 |
| 1.2 POSTULAT ET QUESTIONS GÉNÉRALES DE RECHERCHE | 16 |
| 1.3 PERTINENCE DE LA RECHERCHE..... | 17 |
| CHAPITRE II | 18 |
| 2. CADRE DE RÉFÉRENCE | 18 |
| 2.1 CADRE CONCEPTUEL ET THÉMATIQUE..... | 18 |
| 2.1.1 <i>Quelques concepts liés à la persévérance scolaire</i> | 18 |
| 2.1.1.1 <i>La persévérance scolaire</i> | 18 |
| 2.1.1.2 <i>La réussite scolaire</i> | 19 |
| 2.1.1.3 <i>L'apprentissage</i> | 19 |
| 2.1.1.4 <i>La motivation scolaire</i> | 21 |
| 2.1.1.5 <i>L'estime de soi</i> | 22 |
| 2.1.2 <i>Les élèves à risque ou en difficulté</i> | 24 |
| 2.1.2.1 <i>Un aperçu de la situation des élèves à risque ou en difficulté</i> | 24 |
| 2.1.2.2 <i>L'intervention auprès des élèves à risque ou en difficulté</i> | 27 |
| 2.1.3 <i>Les principales caractéristiques de l'enseignement aux élèves autochtones</i> | 31 |
| 2.1.3.1 <i>Des éléments contextuels</i> | 31 |
| 2.1.3.2 <i>Des voies susceptibles de soutenir la réussite et la persévérance scolaires des élèves autochtones</i> | 33 |
| 2.1.4 <i>La formation continue</i> | 36 |
| 2.1.4.1 <i>La transformation des représentations et des pratiques</i> | 36 |
| 2.1.4.2 <i>Quelques caractéristiques des formations continues efficaces</i> | 37 |
| 2.2 CADRE D'ANALYSE ET D'INTERPRÉTATION DES REPRÉSENTATIONS DES ACTEURS | 38 |
| 2.2.1 <i>La perspective déficitariste</i> | 38 |
| 2.2.2 <i>La perspective discontinualiste</i> | 39 |
| 2.2.3 <i>La perspective conflictualiste</i> | 39 |
| 2.2.4 <i>La perspective compréhensive</i> | 40 |
| 2.3 OBJECTIFS DE RECHERCHE | 42 |
| 3. DÉMARCHE MÉTHODOLOGIQUE..... | 43 |
| 3.1 PHASE 1 : VOLET EXPLORATOIRE, DESCRIPTIF ET COMPRÉHENSIF..... | 43 |
| 3.1.1 <i>Recension des écrits</i> | 44 |
| 3.1.2 <i>Représentations des acteurs</i> | 45 |
| 3.1.2.1 <i>Entrevues</i> | 47 |
| 3.1.2.2 <i>Questionnaires</i> | 48 |
| 3.1.3 <i>Données factuelles et contextuelles</i> | 49 |
| 3.1.3.1 <i>Dossiers scolaires</i> | 50 |
| 3.1.3.2 <i>Observations d'enseignement</i> | 52 |
| 3.1.3.3 <i>Documentation fournie par les communautés</i> | 52 |

| | |
|---|-----|
| 3.2 PHASE 2 : VOLET FORMATION | 52 |
| 3.2.1 Formation annoncée | 53 |
| 3.2.2 Principales raisons à l'origine des modifications apportées | 53 |
| 3.2.3 Formation dispensée | 54 |
| 3.3 CONSIDÉRATIONS ÉTHIQUES | 55 |
| CHAPITRE IV | 56 |
| 4. RÉSULTATS..... | 56 |
| 4.1 LE CHEMINEMENT ET L'EXPÉRIENCE SCOLAIRES DE FILLES ET DE GARÇONS AUTOCHTONES EN DIFFICULTÉ D'APPRENTISSAGE OU À RISQUE | 56 |
| 4.1.1 Situation de la communauté A | 56 |
| 4.1.1.1 Portrait descriptif et analytique du cheminement scolaire de filles et de garçons autochtones en difficulté d'apprentissage ou à risque de la communauté A | 57 |
| a) Classement et fréquentation scolaires | 57 |
| b) Résultats scolaires..... | 65 |
| c) Difficultés d'apprentissage | 79 |
| d) Difficultés de comportement..... | 80 |
| 4.1.1.2 Esquisse d'une compréhension de l'expérience scolaire des filles et des garçons autochtones en difficulté d'apprentissage ou à risque de la communauté A | 84 |
| a) Description du contexte éducatif tel que rapporté par les différents répondants | 85 |
| b) Facteurs associés à l'expérience et au cheminement scolaires dans le discours des sujets | 93 |
| 4.1.1.3 Moyens susceptibles de contrer les phénomènes d'échec et d'abandon scolaires émergeant des données concernant la communauté A | 107 |
| a) Certains dispositifs mis en place au sein de la communauté A..... | 107 |
| b) Moyens suggérés par les répondants | 108 |
| 4.1.2 Situation de la communauté B | 111 |
| 4.1.2.1 Portrait descriptif et analytique de l'expérience et du cheminement scolaires de filles et de garçons autochtones en difficulté d'apprentissage ou à risque de la communauté B | 112 |
| a) Classement et fréquentation scolaires | 112 |
| b) Résultats scolaires..... | 120 |
| c) Difficultés d'apprentissage..... | 133 |
| d) Difficultés de comportement..... | 134 |
| 4.1.2.2 Esquisse d'une compréhension de l'expérience et du cheminement scolaires de filles et de garçons autochtones en difficulté d'apprentissage ou à risque de la communauté B | 138 |
| a) Description du contexte éducatif tel que rapporté par les différents répondants | 138 |
| b) Facteurs associés à l'échec et au décrochage scolaires dans le discours des sujets | 143 |
| 4.1.2.3 Moyens susceptibles de contrer les phénomènes d'échec et d'abandon scolaires émergeant des données concernant la communauté B | 152 |
| a) Certains dispositifs mis en place au sein de la communauté B | 152 |
| b) Les moyens suggérés par les répondants | 152 |
| 4.2 FORMATION CONTINUE | 156 |
| 4.2.1 Principaux besoins | 156 |
| 4.2.2 Description sommaire de la formation dispensée..... | 158 |
| 4.2.3 Degré d'appréciation de la formation | 160 |
| 4.2.3.1 Formation à la communication interculturelle..... | 161 |
| 4.2.3.2 Estime de soi et motivation scolaire..... | 161 |
| 4.2.3.3 Styles d'apprentissage des élèves autochtones | 163 |
| 4.2.3.4 Différenciation pédagogique | 164 |
| CHAPITRE V | 166 |
| 5. DISCUSSION | 166 |
| 5.1 UNE DIVERSITÉ DE PERSPECTIVES DE L'INTERVENTION ÉDUCATIVE EN MILIEU AUTOCHTONE .. | 166 |
| 5.2 QUAND LA RÉUSSITE SCOLAIRE INTERPELLE DES DIMENSIONS IDENTITAIRES | 169 |
| 5.3 LA QUESTION DE LA LANGUE D'ENSEIGNEMENT | 170 |
| 5.3.1 D'un point de vue pédagogique..... | 171 |
| 5.3.2 D'un point de vue didactique et culturel..... | 172 |
| 5.4 UNE LECTURE SOCIOCOGNITIVE DE L'EXPÉRIENCE ET DU CHEMINEMENT SCOLAIRES DES ÉLÈVES, EN LIEN AVEC L'ADAPTATION DES PRATIQUES ENSEIGNANTES | 173 |

| | |
|--|------------|
| 5.4.1 L'élève lui-même..... | 173 |
| 5.4.2 Le contexte | 176 |
| 5.4.2.1 Le contexte scolaire..... | 176 |
| 5.4.2.2 La famille et la communauté..... | 179 |
| 6.1 RAPPEL DES OBJECTIFS ET DE QUELQUES FAITS SAILLANTS DES RÉSULTATS..... | 182 |
| 6.2 RETOMBÉES ET LIMITES DE LA RECHERCHE | 183 |
| 6.2.1 Retombées pour l'avancement des connaissances..... | 183 |
| 6.2.1.1 Au regard du premier objectif..... | 183 |
| 6.2.1.2 Au regard du second objectif..... | 185 |
| 6.2.2 Retombées pour les décideurs et les intervenants du milieu | 186 |
| 6.2.2.1 Pour les décideurs | 186 |
| 6.2.2.2 Pour les intervenants du milieu | 186 |
| 6.2.3 Quelques limites de cette recherche..... | 187 |
| 6.2.3.1 Liées au premier objectif (décrire, analyser et comprendre) | 187 |
| 6.2.3.2 Liées au deuxième objectif (intervenir)..... | 187 |
| 6.3 PRINCIPALES PISTES DE RÉFLEXION, DE RECHERCHE ET RECOMMANDATIONS..... | 188 |
| 6.3.1 Pour le milieu de la recherche | 188 |
| 6.3.2 Pour les milieux de pratique..... | 191 |
| RÉFÉRENCES..... | 197 |
| APPENDICE I : L'APPORT DU PROJET À LA FORMATION D'ÉTUDIANTS | 210 |
| APPENDICE II : LISTE DES PUBLICATIONS, COMMUNICATIONS ET AUTRES PRODUCTIONS ISSUES DU PROJET | 213 |
| APPENDICE III : SCHÉMA D'ENTREVUE AVEC LES ÉLÈVES (COMMUNAUTÉS A ET B) | 218 |
| APPENDICE IV : SCHÉMA D'ENTREVUE AVEC LES DÉCROCHEURS (COMMUNAUTÉS A ET B)..... | 220 |
| APPENDICE V : SCHÉMA D'ENTREVUE AVEC LES ENSEIGNANTS (COMMUNAUTÉ A).. | 223 |
| APPENDICE VI : SCHÉMA D'ENTREVUE AVEC LES ENSEIGNANTS (COMMUNAUTÉ B) | 225 |
| APPENDICE VII : SCHÉMA D'ENTREVUE AVEC LES MEMBRES DE LA DIRECTION ET LE CONSEILLER PÉDAGOGIQUE (COMMUNAUTÉ A)..... | 227 |
| APPENDICE VIII : SCHÉMA D'ENTREVUE AVEC LES MEMBRES DE LA DIRECTION ET LE CONSEILLER PÉDAGOGIQUE (COMMUNAUTÉ B) | 229 |
| APPENDICE IX : SCHÉMA D'ENTREVUE AVEC LES DIVERS INTERVENANTS SCOLAIRES (COMMUNAUTÉ A) | 231 |
| APPENDICE X : SCHÉMA D'ENTREVUE AVEC LES DIVERS INTERVENANTS SCOLAIRES (COMMUNAUTÉ B) | 233 |
| APPENDICE XI : SCHÉMA D'ENTREVUE AVEC LES PARENTS (COMMUNAUTÉ A) | 235 |
| APPENDICE XII : SCHÉMA D'ENTREVUE AVEC LES PARENTS (COMMUNAUTÉ B) | 237 |
| APPENDICE XIII : RÉSEAU CONCEPTUEL REPRÉSENTANT LE SYSTÈME CATÉGORIEL UTILISÉ POUR LE CODAGE DES ENTREVUES | 239 |
| APPENDICE XIV : QUESTIONNAIRE..... | 240 |
| APPENDICE XV : GRILLE DE SAISIE DES DONNÉES QUALITATIVES DES DOSSIERS SCOLAIRES..... | 254 |
| APPENDICE XVI : GRILLE DE SAISIE DES DONNÉES QUANTITATIVE DES DOSSIERS SCOLAIRES..... | 255 |
| APPENDICE XVII : GRILLE D'OBSERVATION | 258 |
| APPENDICE XVIII : LETTRES AUX PARENTS | 261 |

| | |
|--|------------|
| APPENDICE XIX : LETTRES AUX ÉLÈVES | 263 |
| APPENDICE XX : LETTRES AUX ENSEIGNANTS..... | 265 |
| APPENDICE XXI : LETTRE AUX DIRECTIONS..... | 267 |
| APPENDICE XXII : LETTRE AUX DÉCROCHEURS | 269 |
| APPENDICE XXIII : CERTIFICAT DE DÉONTOLOGIE | 271 |

LISTE DES TABLEAUX

| | | |
|--------------|--|-----|
| Tableau 1 : | Portrait de la recension des écrits scientifiques en milieu autochtone..... | 44 |
| Tableau 2 : | Aperçu de l'ensemble des outils de collectes de données..... | 46 |
| Tableau 3 : | Fréquence du redoublement par ordre d'enseignement des élèves de niveau secondaire de la communauté A..... | 59 |
| Tableau 4 : | Nombre d'année(s) de fréquentation par degré scolaire des élèves de la communauté A..... | 61 |
| Tableau 5 : | Absentéisme des élèves de la communauté A..... | 63 |
| Tableau 6 : | Moyenne des notes par matière des élèves de la communauté A (tous)..... | 67 |
| Tableau 7 : | Moyenne des notes par matière de la communauté A (garçons)..... | 68 |
| Tableau 8 : | Moyenne des notes par matière de la communauté A (filles)..... | 69 |
| Tableau 9 : | Moyenne des notes par matière de la communauté A (régulier)..... | 70 |
| Tableau 10 : | Moyenne des notes par matière de la communauté A (classes spéciales)..... | 71 |
| Tableau 11 : | Nombre de redoublements par ordre d'enseignement chez les élèves de la communauté B..... | 113 |
| Tableau 12 : | Nombre d'année(s) de fréquentation par degré scolaire des élèves de la communauté B..... | 115 |
| Tableau 13 : | Taux d'absentéisme des élèves de la communauté B..... | 118 |
| Tableau 14 : | Moyenne des notes par matière des élèves de la communauté B (tous)..... | 121 |
| Tableau 15 : | Moyenne des notes par matière de la communauté B (garçons)..... | 122 |
| Tableau 16 : | Moyenne des notes par matière (filles)..... | 123 |
| Tableau 17 : | Moyenne des notes par matière de la communauté B (régulier)..... | 124 |
| Tableau 18 : | Moyenne des notes par matière de la communauté B (classes spéciales)..... | 125 |
| Tableau 19 : | Calendrier des formations..... | 158 |
| Tableau 20 : | Degré d'appréciation des participants : formation sur la communication interculturelle..... | 160 |
| Tableau 21 : | Degré d'appréciation des participants : formation sur l'estime de soi et la motivation scolaire..... | 161 |
| Tableau 22 : | Degré d'appréciation des participants : formation sur les styles d'apprentissage des élèves autochtones..... | 162 |
| Tableau 23 : | Degré d'appréciation des participants : formation sur la différenciation pédagogique..... | 163 |

RÉSUMÉ

Plusieurs recherches révèlent que le parcours des élèves autochtones est plus souvent qu'autrement marqué par des difficultés scolaires qui se traduisent en échecs. Ces échecs répétés entraînent chez les élèves du retard scolaire, du redoublement et la fréquentation de classes spéciales. C'est dire qu'œuvrer auprès des populations autochtones comporte des défis importants pour les enseignants. Se posent alors deux questions : Que comprendre du cheminement et de l'expérience scolaires des élèves autochtones à risque ou en difficulté? Comment favoriser, chez les enseignants qui interviennent auprès de ces élèves, la mise en place des pratiques pédagogiques susceptibles de soutenir davantage la réussite et la persévérance scolaires? Cette recherche poursuit donc deux objectifs. Le premier est de décrire, analyser et comprendre l'expérience et le cheminement scolaire de filles et de garçons autochtones en difficulté d'apprentissage ou à risque en tenant compte des facteurs liés aux enseignants, aux élèves eux-mêmes et au contexte dans lequel ils vivent dans le but d'identifier des moyens susceptibles de contrer les phénomènes d'échec et d'abandon scolaires. Les résultats obtenus à la suite de l'atteinte du premier objectif sont ensuite réinvestis dans le second objectif, qui consiste à concevoir et à mettre en place une formation continue pour les enseignants qui interviennent auprès des jeunes autochtones en difficulté ou à risque afin de les amener à davantage tenir compte, dans leur enseignement, des représentations et des besoins propres aux filles et aux garçons.

Ce projet a été réalisé en collaboration avec deux communautés autochtones du Québec. Les élèves du primaire et du secondaire de la communauté A fréquentent des écoles provinciales, hors de leur communauté. Ils sont ainsi intégrés dans des classes allochtones (de non ascendance autochtone) dont la langue d'enseignement est le français. Les élèves de la communauté B fréquentent quant à eux des écoles de bande, primaire et secondaire, dans leur communauté. Les classes sont constituées exclusivement d'élèves autochtones, mais la plupart du temps, ce sont des enseignants allochtones qui leur enseignent. Les données proviennent de différentes sources : questionnaire, entrevues, dossiers scolaires des élèves, observations des enseignements. Elles ont été récoltées auprès d'élèves, de décrocheurs, de parents, d'enseignants, d'autres intervenants éducatifs, de directions d'école, de directions des conseils de bande.

Le cadre de référence utilisé est principalement axé sur des travaux issus du domaine des sciences de l'éducation, et plus particulièrement de la pédagogie. Il se nourrit ainsi des recherches menées au sujet des principales caractéristiques de l'enseignement dispensé aux élèves autochtones et de celles portant sur l'intervention auprès des élèves en difficultés d'apprentissage. Les données ont notamment été examinées à partir de trois perspectives théoriques en fonction desquelles les auteurs traitent de la scolarisation des élèves autochtones (Gauthier, 2005) : les perspectives déficitariste, discontinualiste et conflictualiste. Par ailleurs, ce projet a pris appui sur les écrits concernant la formation continue des enseignants. Une attention particulière a été accordée au but de la formation, la transformation des représentations et des pratiques et aux caractéristiques des formations continues efficaces.

En ce qui concerne le premier objectif, nous dressons un portrait des trajectoires et des expériences scolaires des élèves autochtones des deux communautés fréquentant des écoles primaires et secondaires ainsi qu'un portrait des représentations des autres acteurs. En ce qui a trait au parcours scolaire des élèves des deux communautés (tant au primaire qu'au secondaire), il ressort qu'il est marqué par une faible performance scolaire, le redoublement, la fréquentation de classes spéciales et, finalement, le décrochage. Ce cheminement difficile se distingue en outre par la récurrence et la persistance de difficultés dans l'apprentissage du français. De plus, en accord avec la littérature spécialisée portant sur les élèves ayant des difficultés d'apprentissage, les élèves autochtones éprouvent souvent des difficultés au niveau du comportement, difficultés signalées notamment par des expulsions, des suspensions et un taux élevé d'absentéisme. On constate cependant un rendement nettement plus satisfaisant des élèves en éducation physique et en arts plastiques. Pour ce qui est des représentations des acteurs (responsables du conseil de bande, directions d'écoles, intervenants scolaires, enseignants, parents, décrocheurs, élèves), il ressort que si tous s'entendent pour faire le constat des retards, des problèmes et des faiblesses de la très grande majorité des jeunes autochtones en ce qui concerne les apprentissages scolaires, il n'y a pas de consensus en ce qui a trait aux facteurs explicatifs et aux interventions à privilégier. On note tout de même que les milieux sont tout à fait capables de penser des moyens pour contrer l'échec et le décrochage scolaires des élèves autochtones mais leur mise en œuvre semble souvent difficile et les résultats fréquemment insatisfaisants pour les acteurs eux-mêmes. Quant au second objectif, nous avons conçu et mis en place une formation, et ce, dans l'optique d'amener les enseignants et les autres intervenants éducatifs à prendre en compte les représentations et les besoins des élèves autochtones. Cette formation a porté sur la communication interculturelle, sur l'estime de soi et la motivation scolaire, sur les modes d'apprentissage des élèves autochtones et sur la différenciation pédagogique.

L'une des retombées marquantes de notre travail quant à l'avancement des connaissances consiste en la mise en lumière que les difficultés scolaires des jeunes autochtones semblent bien moins tenir dans une plus ou moins grande prise en considération de la culture autochtone par l'école que dans la prise en compte que le français n'est pas pour eux une langue qu'ils maîtrisent suffisamment lorsqu'ils s'insèrent dans le système scolaire. Notre recherche met aussi en évidence que l'enseignement dispensé aux élèves autochtones les place très souvent dans une position où les exigences dépassent le niveau qu'ils peuvent atteindre, même avec de l'aide. Les problèmes liés à l'estime de soi, à la faible motivation scolaire et à l'engagement nous semblent donc devoir être compris non pas forcément toujours comme « origine » des difficultés scolaires mais vraisemblablement aussi comme « conséquences » d'échecs répétés. Notre recherche a également permis de recadrer la place de la culture dans le cadre scolaire. Enfin, on notera par ailleurs que nos analyses mettent en évidence que la collaboration des parents des élèves constitue un enjeu majeur quand il est question de réussite et de persévérance scolaires. Quant au volet formation, notre recherche a d'abord permis de mieux cerner les besoins des enseignants. Pour l'essentiel, il s'agit de : connaître la culture autochtone; apprendre à communiquer en contexte interculturel; connaître comment soutenir l'intégration des élèves autochtones au sein des classes; connaître les modes d'apprentissage des élèves autochtones et adapter son enseignement à ces modes; cerner

les liens entre l'estime de soi, la motivation et les difficultés scolaires et apprendre comment intervenir pour favoriser le rehaussement de l'estime de soi et de la motivation scolaire et finalement apprendre comment différencier son enseignement auprès des élèves autochtones sans pour autant les marginaliser. Toutefois, nos attentes de transformations de représentations et de pratiques à cet égard sont modestes, notamment en raison de la durée limitée du soutien offert.

Au terme du rapport, nous formulons diverses pistes de réflexion et recommandations pour le milieu de la recherche et pour le milieu de pratique.

INTRODUCTION

Ce rapport rend compte d'une recherche intitulée « Persévérance et réussite scolaires chez les jeunes autochtones à risque ou en difficulté : soutien aux enseignants dans le développement d'interventions pédagogiques efficaces ». Elle a été menée en collaboration avec deux communautés autochtones du Québec dont nous tairons les noms pour des motifs de confidentialité.

Ce projet comporte deux phases : la première est de nature descriptive et compréhensive alors que la seconde mise sur l'intervention. **Première phase** : Le projet a démarré en janvier 2002 par une recension des écrits sur différents thèmes liés à la problématique de recherche. Cette recension s'est poursuivie pendant toute la durée de la recherche. La collecte des données et un premier traitement de ces données ont eu lieu en 2003 et, la même année, le projet a été suspendu de manière partielle pour un congé de maternité de la chercheuse principale. La reprise de l'ensemble des activités s'est effectuée au printemps 2004 par l'analyse des différentes données du projet. **Deuxième phase** : À l'été 2004, une rencontre avec les enseignants des différentes écoles impliquées dans le projet a permis de valider les besoins en terme de formation identifiés à la suite de l'analyse des données. L'année 2005 a été consacrée à l'élaboration et à la mise en place des activités de formation continue au sein des différents milieux scolaires. Enfin, au cours de l'année 2006, nous achèverons la rédaction d'un guide pédagogique destiné aux divers intervenants scolaires.

Ce rapport est de nature principalement descriptive. Il est constitué de cinq chapitres. Le premier expose la problématique à base du projet de recherche ainsi que le postulat et les objectifs visés. Dans le second chapitre, le cadre de référence privilégié pour décrire et comprendre l'objet de recherche est présenté. Le troisième chapitre explicite la démarche méthodologique et aborde les considérations éthiques. Le quatrième chapitre présente les principaux résultats en fonction des deux objectifs de recherche visés et amorce une première mise en relation de ces résultats avec ceux d'autres recherches. Le cinquième chapitre, la discussion, propose une interprétation des résultats, à la lumière de divers écrits. En conclusion, nous présentons les retombées du projet pour l'avancement des connaissances mais également pour les décideurs et les intervenants du milieu. Nous fournissons également des pistes de réflexion et des pistes de recherche issues de ce projet ainsi que des recommandations concernant d'éventuelles recherches semblables¹.

¹ Les informations liées aux étapes du projet de recherche qui ont permis la formation d'étudiants sont présentées à l'appendice I et la liste des productions issues de ce projet de recherche sont fournies à l'appendice II.

CHAPITRE I

1. PROBLÉMATIQUE

Ce chapitre est constitué de trois sections. La première fait brièvement état du problème de recherche sur lequel nous nous penchons. Dans la deuxième section, nous présentons le postulat sur lequel nous nous appuyons ainsi que les deux questions générales de recherche. La troisième section propose une brève justification de la pertinence de la recherche.

1.1 PROBLÈME DE RECHERCHE

Dès le début des années 1970, des instances au sein des Premières nations, devant le constat d'un taux d'abandon scolaire évalué à près de 96 %, publient une déclaration de principe dans laquelle sont affirmées les orientations éducatives des Premières nations afin de contrer l'abandon scolaire (Fraternité des Indiens du Canada, 1972). S'appuyant sur ce document, les différentes communautés autochtones prennent progressivement en charge leur éducation en transférant notamment des écoles fédérales et publiques vers des écoles de bandes ou les écoles des territoires conventionnés (ministère de l'Éducation du Québec (MÉQ), 2004a). En 2001-2002, la concentration de la scolarisation au sein des communautés indique que 87,8 % des élèves amérindiens et des Inuits sont formés dans le réseau scolaire autochtone (*op.cit.*, p. 7).

Même si le taux d'abandon scolaire en milieu autochtone n'est plus aussi élevé qu'au début des années '70, on constate néanmoins encore un écart important entre le taux d'obtention d'un diplôme de niveau secondaire des élèves allochtones et celui des autochtones canadiens. En référence aux données du ministère des Affaires indiennes du Nord canadien (MAINC), (2003), seulement 30,7 % des élèves autochtones vivant sur des réserves et inscrits en classes de 12^e et 13^e année en 2000-2001 ont obtenu un diplôme d'étude secondaire à la fin de leurs études, ce qui représente une proportion deux fois moins élevée que le taux que l'on retrouve en milieu allochtone. À l'échelle québécoise, la situation est similaire. Si, en 2001-2002, le retard scolaire touche 25,2 % des jeunes québécois de 5^e secondaire, ce taux s'élève à 70,3 % chez la population autochtone du Québec (MÉQ, 2004a, p. 13). Plusieurs recherches révèlent aussi que le parcours des élèves autochtones est plus souvent qu'autrement marqué par des difficultés scolaires qui se traduisent en échecs. Ces échecs répétés entraînent chez les élèves du retard scolaire, du redoublement et la fréquentation de classes spéciales² (Hénaire, Bernard, Larochelle et Turcotte, 1979; MÉQ, 1998; MÉQ, 2004a; Ouellette, 1991). C'est

² L'expression « classe spéciale » peut avoir différentes appellations selon les sources consultées, notamment « classe ressource », « classe d'appoint ». En référence aux propos de Legendre (2005, p. 216), il s'agit d'une « classe destinée à des élèves qui, en raison de certaines caractéristiques, sont regroupés afin de recevoir un enseignement plus adapté à leurs intérêts ou à leur besoin particuliers. » Dans le cadre de ce rapport, l'expression « classe spéciale » est privilégiée pour désigner tant la classe-ressource, la classe de transition de 7^e année, les classes de cheminement (CCI et CCII) et les programmes d'insertion sociale et professionnelle (ISPJ). Toutefois, à l'occasion, pour des motifs de précisions, les expressions spécifiques seront utilisées.

donc dire que la situation des jeunes autochtones est encore préoccupante, même si l'on sait qu'il existe des écarts d'une communauté à l'autre, ainsi qu'en fait foi le *Bulletin statistique de l'éducation* paru en mai 2004.

La présente recherche est réalisée en collaboration avec deux communautés. Les élèves du primaire et du secondaire de la communauté A fréquentent des écoles provinciales, hors de leur communauté. Ils sont ainsi intégrés dans des classes allochtones (de non ascendance autochtone) dont la langue d'enseignement est le français³. Ces élèves ne maîtrisent comme une langue première ni la langue d'enseignement ni leur langue autochtone⁴. L'enseignement qui leur est dispensé l'est principalement par des allochtones. Comme les élèves québécois, leur scolarisation et les divers services dont ils bénéficient relèvent principalement du gouvernement provincial. Le conseil de bande, grâce aux subventions obtenues du gouvernement fédéral, assume toutefois d'autres services éducatifs complémentaires.

Les élèves de la communauté B fréquentent quant à eux des écoles de bande, primaire et secondaire, dans leur communauté. Les classes sont constituées exclusivement d'élèves autochtones, mais la plupart du temps, ce sont des enseignants allochtones qui leur enseignent. Comme c'est le cas de la communauté A, ces jeunes ne maîtrisent comme une langue première ni la langue d'enseignement ni leur langue autochtone. La langue d'enseignement est également le français⁵. La scolarisation de ces élèves relève du gouvernement fédéral. Toutefois, le conseil administratif de cette communauté a fait le choix de dispenser le même programme de formation, soit le *Programme de formation de l'école québécoise* (MÉQ, 2001) aux élèves de la communauté. Une seule matière (dans le domaine des arts) a été remplacée par des cours portant sur la langue et la culture autochtones.

Au sein de la communauté A, qui compte une centaine de jeunes fréquentant des institutions scolaires primaires et secondaires allochtones, le taux de décrochage atteignait 46 % en 2001-2002. Dans la communauté B, plus de 84 % des jeunes qui ont débuté leurs études secondaires n'obtiennent pas de diplôme après sept années de scolarité. Il ressort de l'ensemble des données statistiques consultées concernant ces communautés qu'une majorité de décrocheurs ont soit redoublé une ou plusieurs années scolaires, soit fréquenté des classes spéciales. Sachant que les jeunes de moins de vingt ans constituent plus de 50 % des communautés ciblées, il ne fait nul doute qu'un si faible taux d'obtention du diplôme d'études secondaires compromet à la fois l'insertion sociale et professionnelle des jeunes et l'avenir des communautés.

³ En 2002-2003, des cours de langue autochtone ont été introduits dans le curriculum des élèves autochtones du primaire. De tels cours ne sont pas offerts au secondaire.

⁴ Cet aspect sera abordé ultérieurement, en particulier dans la section 2.1.3.1, mais également dans les chapitres présentant les résultats et la discussion.

⁵ Les parents des élèves ont le choix, pour la maternelle, que l'enseignement soit dispensé dans la langue autochtone ou en français. Par la suite, l'enseignement se fait en français. Des cours de langue et culture autochtones sont ensuite offerts pendant tout le primaire et le secondaire.

Outre ces caractéristiques spécifiquement liées à la scolarisation des élèves de ces communautés, d'autres caractéristiques susceptibles d'influer sur leur réussite et leur persévérance scolaires sont à considérer. Mentionnons simplement que les revenus des membres de ces communautés sont considérablement moindres que ceux de la population québécoise et qu'une forte proportion de la population de chacune de ces communautés atteint un niveau de scolarisation inférieur au certificat d'études secondaires (Statistiques Canada, Recensement de 2001). Plusieurs membres des communautés sont aussi aux prises avec diverses problématiques psychosociales.

Un survol de divers documents ou événements marquant la trame historique en matière d'éducation autochtone au Canada met en exergue quelques facteurs qui semblent liés à l'échec et au décrochage scolaires, tels une définition insuffisante de la politique en matière d'éducation pour les Autochtones et une préparation insuffisante de la délégation et des méthodes (MAINC, 1982).

Toutefois, comme le souligne Gauthier (2005), qui a effectué une recherche compréhensive sur le cheminement scolaire de jeunes amérindiens, il est difficile et complexe de classer et de distinguer les principales interprétations des différents résultats de recherche sur la persistance des problèmes de scolarisation chez les élèves autochtones du Québec. Selon les auteurs consultés, divers facteurs peuvent être incriminés lorsqu'il est question d'échec et de décrochage scolaires, en particulier chez les populations autochtones. Malatest et Associates Ltd (2004), par exemple, font référence aux obstacles de divers ordres que les Autochtones doivent surmonter pour accéder aux études postsecondaires : historiques, sociaux, géographiques, démographiques, culturels et personnels. Larose, Bourque, Terrisse et Kurtness (2001), de même que Giroux (1997), Hains (2001), Kirkness et Bowman (1992), Peacock (2002), Sarrasin (1998) font pour leur part référence à la réalité psychosociale parfois difficile dans les communautés, de même qu'aux conséquences de l'acculturation chez les jeunes Autochtones (Bourque, 2004). D'autres chercheurs (Covington et Tell, 2000; Langevin, 1999; Tardif et Proulx, 2000; Vandenberghe, 2002), sans se référer au contexte autochtone, évoquent plusieurs des facteurs susmentionnés et en ajoutent d'autres, cette fois directement liés à l'environnement scolaire de ces jeunes : les échecs qu'ils ont vécus, le redoublement et l'enseignement qu'ils ont reçu. Certains auteurs mettent en évidence que d'un côté, l'apprentissage des élèves autochtones est caractérisé par les difficultés vécues qui peuvent être associées à la maîtrise de la langue (Cain, 2003; Collier, 1993; Mackay et Myles, 1995; Sarrasin, 1998) et, d'un autre côté, l'apprentissage est abordé par les styles ou les stratégies d'apprentissage propres aux élèves autochtones (Cain, 2003; Friel, 1998; Girard-Philippe, 1995; Hains, 2001; Iwamoto, 1998; Larimore, 2000; Pelletier, 1996; Pinette, 1996; Sarrasin, 1998; Stago, 1998; White, 2001).

Si l'enseignement est d'emblée un métier complexe (Tardif et Lessard, 1999), œuvrer auprès des populations autochtones comporte des défis encore plus importants. Les Conseils de bande éprouvent des difficultés à recruter des enseignants prêts à travailler dans des conditions salariales peu attrayantes *«Une des raisons principales en est fort simple. Elles ne disposent pas des moyens nécessaires pour offrir des conditions de travail comparables à celles des écoles provinciales des régions avoisinantes, que ce soit*

sur le plan du financement ou encore des possibilités de logement.» (Sioui, 2006). Fréquemment, ce sont de jeunes enseignants sans expérience et sans formation spécifique pour les élèves à risque et en difficulté qui occupent les postes vacants. La plupart de ces enseignants se trouvent ainsi, en contexte d'insertion professionnelle, dans un milieu dont les besoins sont importants. Il ne fait nul doute que l'ensemble de ces éléments concourt à accroître le sentiment d'incompétence éprouvé par les enseignants (Martineau et Presseau, 2003). Sachant que ce sentiment a des incidences sur les interventions pédagogiques mises en place, il apparaît crucial d'outiller les enseignants afin que non seulement ils se sentent davantage compétents, mais surtout qu'ils puissent effectivement mettre en place des interventions pédagogiques efficaces, adaptées aux besoins particuliers des filles et des garçons à risque et en difficulté d'apprentissage qu'ils côtoient. Ce sont ces derniers qui en bénéficieront finalement.

1.2 POSTULAT ET QUESTIONS GÉNÉRALES DE RECHERCHE

Dans le cadre de cette recherche, nous avons prévu dispenser une formation continue aux enseignants qui leur permettra de changer certaines de leurs représentations⁶ et de leurs pratiques pédagogiques pouvant nuire à la réussite et à la persévérance des élèves autochtones à risque ou en difficulté. Ce choix s'appuie sur ce que livre la littérature scientifique au sujet des représentations sociales (Rouquette, 2000). On sait que ces représentations sont en général ancrées profondément et qu'elles ont pris racine dans l'expérience concrète de l'acteur (Rouquette et *al.*, 1999). Tant que l'expérience quotidienne semble confirmer ses représentations, l'enseignant ou l'élève ne les changera pas, même s'il est soumis à un discours qui les invalide. C'est pourquoi la modification des représentations exige la transformation des conditions concrètes de l'exercice du métier d'enseignant ou d'élève qui les ont fait émerger. Confronté à des expériences qui contredisent ses représentations, l'acteur n'a souvent d'autres choix que de les modifier.

Le **postulat** sur lequel nous nous appuyons est le suivant : la transformation des représentations et des pratiques pédagogiques des enseignants influera sur les représentations ainsi que sur la réussite et la persévérance scolaires des filles et des garçons autochtones à risque ou en difficulté.

Les **questions générales de recherche** qui orientent ce projet sont les suivantes :

- Que comprendre du cheminement et de l'expérience scolaires des élèves autochtones à risque ou en difficulté?
- Comment favoriser, chez les enseignants qui interviennent auprès de ces élèves, la mise en place des pratiques pédagogiques susceptibles de soutenir davantage la réussite et la persévérance scolaires?

Alors que le concept de « cheminement scolaire » renvoie aux caractéristiques objectives de la trajectoire scolaire (résultats, redoublement, absentéisme, etc.), le concept d'« expérience scolaire » fait plutôt référence à la dimension subjective du cheminement du jeune au fil de sa scolarisation.

⁶ Nous définirons plus loin le sens précis que nous accordons à cette expression. Pour l'essentiel, il réfère à ce que nous appelons « croyances » dans le sens commun. Ainsi, les croyances peuvent ou non être fondées sur les faits réels, mais les acteurs qui les véhiculent sont, pour leur part, convaincus de leur véracité.

1.3 PERTINENCE DE LA RECHERCHE

De ce qui précède, la pertinence sociale du projet ressort assez clairement. Il semble en effet nécessaire de mieux comprendre le cheminement et l'expérience scolaires des élèves et de favoriser la mise en place de pratiques pédagogiques susceptibles de soutenir davantage la réussite et la persévérance scolaires. Au plan scientifique, il importe de souligner que malgré de nombreux écrits portant sur la réussite scolaire des élèves autochtones dans divers pays, nous constatons qu'il semble subsister des besoins de connaissances criants, en particulier dans une perspective compréhensive où les divers facteurs incriminés, que nous avons relatés précédemment, sont étudiés dans leur interaction et en tenant compte des contextes particuliers des communautés. Très souvent, en effet, des recommandations pédagogiques, voire organisationnelles sont formulées sans qu'une compréhension contextualisée du cheminement et de l'expérience scolaires des élèves autochtones soit à leur base, compréhension prenant en compte une diversité de paramètres. Ce qui semble encore plus rare mais néanmoins nécessaire, ce sont des travaux qui privilégient une perspective compréhensive, axée sur les représentations de diverses catégories d'acteurs directement concernés par la réussite et la persévérance scolaires des élèves autochtones et qui mettent en relation ces représentations avec des données factuelles concernant la trajectoire scolaire des élèves. C'est ce que nous proposons dans le cadre de ce projet.

CHAPITRE II

2. CADRE DE RÉFÉRENCE

Pour comprendre le cheminement et l'expérience scolaires des élèves autochtones à risque ou en difficulté, de même que pour cerner comment favoriser, chez les enseignants qui interviennent auprès de ces élèves, la mise en place des pratiques pédagogiques susceptibles de soutenir davantage la réussite et la persévérance scolaires, il paraît nécessaire d'explorer différents univers conceptuels et théoriques que nous tenterons de faire dialoguer. Le présent cadre de référence est constitué de deux sections principales. La première présente un cadre conceptuel et thématique (section 2.1). La deuxième section (2.2), beaucoup plus succincte, fournit un cadre général d'analyse et d'interprétation des représentations des acteurs, à partir des diverses perspectives de recherche qu'identifie Gauthier (2005). Le cadre de référence s'achève avec la présentation des objectifs poursuivis dans le cadre de ce projet (section 2.3).

2.1 CADRE CONCEPTUEL ET THÉMATIQUE

Il sera d'abord question de quelques concepts liés de près à la persévérance scolaire (sous-section 2.1.1). La sous-section suivante (2.1.2) porte quant à elle sur les élèves à risque. Nous enchaînons ensuite avec les principales caractéristiques de l'enseignement aux élèves autochtones (sous-section 2.1.3) pour clore avec un aperçu des principaux jalons à la base de la formation continue des enseignants (sous-section 2.1.4).

2.1.1 Quelques concepts liés à la persévérance scolaire

Nous abordons ici la persévérance scolaire en tant que telle, la réussite scolaire, de même que l'apprentissage, la motivation scolaire et l'estime de soi.

2.1.1.1 La persévérance scolaire

La notion de persévérance scolaire, selon Legendre (2005, p. 1032) renvoie au « *[M]aintien plus ou moins grand, au fil des années, des effectifs scolaires admis dans le système d'éducation ou engagés dans un cycle ou un programme d'études, à une année ou à un âge donné* ». Sur un axe, si l'on place la persévérance à une extrémité, à l'autre extrémité se trouve l'abandon scolaire défini par le MÉQ (2000) comme un état définitif d'interruption des études. Quant au décrochage scolaire, toujours selon le MÉQ (*op. cit.*), il s'agit d'une interruption des études pouvant être temporaire. Dans le contexte de cette recherche, est considéré décrocheur tout jeune n'ayant pas obtenu un diplôme d'études secondaires (DES) incluant, comme le précisent Rousseau et Bertrand (2005, p. 18)

« les mentions professionnel court ou professionnel long, le certificat d'études professionnelles (CEP), le diplôme d'études professionnelles (DEP), l'attestation de spécialisation professionnelle (AFP) ainsi que le certificat en entreprise et récupération (CFER) ».

2.1.1.2 La réussite scolaire

Tel que le met en évidence le ministère de l'Éducation (2003), la notion de réussite scolaire est étroitement associée aux croyances et à la culture d'une époque. Elle a d'ailleurs longtemps été comprise et traduite par le rendement scolaire de l'élève, indicateur déterminant de sa réussite. Comme le mentionnent Tardif et Presseau (2000), en faisant référence à divers travaux portant sur l'échec scolaire, ces derniers s'inscrivent la plupart du temps dans une conception de nature institutionnelle de l'échec, ce qui laisse peu de place à la réussite comprise de manière plus large. Selon les Affaires indiennes et du Nord Canada (AINC) (2000), la réussite scolaire en milieu autochtone demeure aussi encore largement traduite par les résultats scolaires.

Depuis quelques années, la définition de la réussite scolaire s'est élargie et de nouvelles conceptions de la réussite ont émergé, pour traduire une vision plus large et différente des indicateurs de la réussite et parallèlement de sa reconnaissance (Bouchard et Saint-Amant, 1993 ; MEQ, 2003; Tardif et Presseau, 2000). Il semble ainsi important de considérer aussi la progression des apprentissages de l'élève à l'intérieur de son cheminement scolaire (MEQ, 2003, p. 8). Dans cette logique, les progrès des élèves deviennent également des indicateurs de la réussite et non plus seulement les résultats scolaires. Les difficultés scolaires vécues par les élèves peuvent alors être considérées comme des moments de transition vécus dans leur processus d'apprentissage (Benoît, 2005). Selon Benoît (2005, p. 25) pour n'être que des moments de transition, encore faut-il que les besoins des élèves en cours de cheminement scolaire soit identifiés afin que des mesures adaptées soient mises en œuvre en vue de soutenir la réussite de l'élève.

2.1.1.3 L'apprentissage

Apprendre, selon Legendre (2005, p. 88), est un « *processus d'acquisition ou de changement, dynamique et interne à une personne, laquelle, mue par le désir et la volonté de développement, construit de nouvelles représentations explicatives cohérentes et durables de son réel [...]* ». Les chercheurs cognitivistes s'entendent aussi pour affirmer que l'on apprend à partir de ce que l'on sait déjà. En ce sens, les connaissances dont dispose l'apprenant (généralement appelées les connaissances antérieures) jouent un rôle majeur dans la construction de nouveaux apprentissages. Les recherches des dernières années, précise notamment Giordan (1998), nous apprennent que l'apprentissage est un processus actif et constructif où les connaissances antérieures jouent un rôle important. C'est aussi un processus où le sujet organise ses connaissances. En ce sens, apprendre nécessite la mobilisation de stratégies. Ces stratégies sont parfois efficaces, parfois non. Il faut donc y réfléchir si on veut améliorer sa façon d'apprendre. Cette amélioration passe notamment par ce qu'on appelle aujourd'hui la métacognition. Enfin, dans l'apprentissage, l'environnement social et physique ainsi que la motivation de l'apprenant jouent un grand rôle.

Les recherches en psychologie, en pédagogie et en didactique nous apprennent qu'apprendre se fait mieux si le processus est fondé sur la participation des apprenants, s'il est vraiment un processus où les apprenants sont actifs, s'il est réalisé à l'intérieur d'un travail en commun qui implique tous les apprenants et s'il donne la préférence à la co-construction des significations plutôt qu'à leur simple réception. Vygotski (1978, p. 86) introduit quant à lui le concept – porteur – de zone proximale de développement. Il s'agit, pour l'essentiel, de la zone à l'intérieur de laquelle les élèves peuvent accomplir avec l'aide d'une personne plus compétente, une tâche qu'ils ne pourraient accomplir seuls. Les tenants de la thèse vygotkienne estiment que ce que l'enfant peut faire avec de l'aide aujourd'hui, il sera capable de le faire seul demain. Ainsi, comme nous le rappelle Jerome Bruner (1996), les quatre maîtres mots en apprentissage pourraient bien être : agir, réfléchir, collaborer, se cultiver (agir en tenant compte de la culture où prend forme l'action).

Lorsque les chercheurs cognitivistes s'attardent aux connaissances antérieures d'un individu, ils s'entendent pour dire que ces connaissances sont emmagasinées en mémoire. Dans le modèle de l'enseignement stratégique, une place de choix est accordée à la mémoire qui est, selon Jacques Tardif (1992, p. 155) « *l'unité centrale du traitement de l'information* ». Conséquemment, l'enseignant stratégique, sans avoir à devenir un expert du fonctionnement de cette mémoire gagne à avoir en tête certaines caractéristiques de son fonctionnement puisqu'elles ont des incidences importantes sur l'apprentissage des élèves et sur l'enseignement qui gagne à être mis en place pour soutenir cet apprentissage.

En particulier, précise Presseau (2004), il est important de retenir que deux types de mémoires jouent un rôle particulièrement important dans l'apprentissage : la mémoire à long terme et la mémoire de travail. La mémoire à long terme est celle qui permet l'emmagasinage illimité (en temps et en espace) des connaissances. Le principal défi qui se pose, avec la mémoire à long terme, est le repêchage de ces connaissances par l'élève au moment voulu. Une avenue à explorer pour relever ce défi paraît se situer au niveau de l'organisation des connaissances. La mémoire de travail, pour sa part, a diverses caractéristiques qui rendent sa gestion plus complexe. C'est la mémoire « de la conscience ». D'abord, elle est limitée dans le temps. Les informations qui s'y trouvent, si elles ne sont pas jugées importantes par la personne qui apprend, ne sont pas emmagasinées en mémoire à long terme et, conséquemment, sont éliminées; elles ne font donc pas partie du répertoire de connaissances de l'élève et il ne peut plus s'y référer dans un autre temps. En plus d'être limitée dans le temps, elle l'est dans l'espace. Il semble qu'elle ne puisse pas contenir plus de 7 unités ± 2 . Une unité peut contenir une quantité variable d'informations d'une personne à l'autre, tout dépend de la manière dont ces informations sont organisées. Cependant, malgré une organisation optimale, il reste que la mémoire de travail est en quelque sorte un filtre par lequel doit passer toute information avant d'accéder à la mémoire de travail. Si elle est embourbée, notamment par des préoccupations d'ordre affectif, précisent Paradis et Presseau (2004), le passage est obstrué pour se rendre à la mémoire à long terme. Conséquemment, l'élève qui a une tâche à accomplir ne pourra le faire de façon satisfaisante tant que des unités ne seront pas libérées de sa mémoire de travail. Ce processus de traitement de l'information en

mémoire met en relief la dimension interne de l'apprentissage. Mais il n'en demeure pas moins que ce processus est grandement influencé par l'enseignement.

2.1.1.4 La motivation scolaire

Chouinard et Roy (2005), en référence à divers travaux de recherche sur la question, mentionnent que la motivation constitue un facteur clé dans le processus d'apprentissage, dans le rendement scolaire, mais aussi dans les choix scolaires et professionnels des élèves.

En référence à divers travaux issus de la psychologie cognitive, Tardif (1992, p. 91) définit la motivation scolaire « *comme l'engagement, la participation et la persistance de l'élève dans une tâche* ». Toutefois, comme le modèle de référence utilisé pour étudier la motivation en contexte scolaire, dans cette recherche, est celui de Viau (1994) nous nous référons à sa définition de la motivation.

«La motivation en contexte scolaire est un état dynamique qui a ses origines dans les perceptions qu'un élève a de lui-même et de son environnement et qui l'incite à choisir une activité, à s'y engager et à persévérer dans son accomplissement afin d'atteindre un but.» (Viau, 1994, p. 7).

Pour Viau, la motivation scolaire d'un élève est susceptible d'être influencée par les différentes interactions entre ses perceptions, ses comportements et l'environnement dans lequel il évolue.

Tardif (1992) et Viau (1994) considèrent que la motivation scolaire, en fonction de divers travaux issus de la psychologie cognitive ou sociocognitive, est composée de deux principaux systèmes. Le système de conceptions concerne les buts de l'école et l'intelligence tandis que le système de perceptions a trait à la valeur que l'élève accorde à la tâche, aux exigences de la tâche et à la contrôlabilité de celle-ci. Chouinard et Roy (2005, p. 76) proposent quant à eux un modèle Attentes-Valeur.

« Selon ce modèle, l'apprentissage et le rendement scolaire sont grandement influencés par la volonté des élèves à s'engager dans leurs activités scolaires (Van Berkel et Schmidt, 2000) et à persévérer dans leurs entreprises (Eccles, Wigfield et Schiefele, 1998). Le niveau d'engagement lui-même dépend de la combinaison des attentes de succès des élèves et de la valeur qu'ils accordent aux matières (Pintrich et Schunk, 1996; Pintrich et Schrauben, 1992). »

Bien que différents, ces modèles se rejoignent par l'importance qu'ils accordent aux représentations, pour utiliser un concept plus englobant, que l'élève a de lui-même au regard de sa compétence, du contrôle qu'il exerce, de la valeur qu'il donne aux tâches proposées et aux buts qu'il poursuit. Ces représentations de l'élève peuvent correspondre à des degrés divers aux faits, à la « réalité ». Il importe toutefois de retenir que l'élève agira en conformité avec les représentations qui l'habitent, lesquelles l'orienteront plutôt du côté de la persévérance ou plutôt du côté de l'abandon scolaire.

2.1.1.5 L'estime de soi⁷

Duclos (2004, p. 21) définit ainsi le concept d'estime de soi : «*L'estime de soi est la conscience de la valeur personnelle qu'on se reconnaît dans différents domaines. Il s'agit, en quelque sorte, d'un ensemble d'attitudes et de croyances qui nous permettent de faire face à la réalité, au monde.*» Pour Duclos, l'estime de soi est à la base de la motivation et du processus d'apprentissage de l'élève. Comme c'était le cas pour les systèmes de perceptions et de conceptions présentés en lien avec la motivation scolaire, André et Lelord (1999) mentionnent que l'évaluation que fait l'élève de lui-même relève d'un processus très subjectif, et que, conséquemment, il peut y avoir un écart important entre ce qu'il perçoit et la réalité.

«Il ne s'agit pas seulement de connaissance de soi; l'importance n'est pas la réalité des choses, mais la conviction que l'on a d'être porteur de qualités ou de défauts, de potentialités ou de limitations. En ce sens, c'est un phénomène où la subjectivité tient le beau rôle; son observation est difficile, et sa compréhension, délicate.» (André et Lelord, 1999, p. 15).

La perception de l'estime de soi de l'élève semble devoir être comprise, pour Duclos (2000; 2004) à travers les quatre composantes, toutes associées à des comportements scolaires : 1) le sentiment de confiance en soi; 2) la connaissance de soi; 3) le sentiment d'appartenance à un groupe; 4) et le sentiment de compétence.

- *Le sentiment de confiance en soi*

La confiance en soi est présentée comme la composante préalable au développement de l'estime de soi. Selon l'auteur, cet état doit être ressenti par l'élève s'il veut faire de réels apprentissages qui vont nourrir son estime de soi. La confiance en soi est donc fondamentale dans le processus d'apprentissage de l'élève (Duclos, 2004; Jendoubi, 2002).

- *La connaissance de soi*

À travers les apprentissages qu'il fait et les rétroactions qu'il reçoit, l'élève en arrive à définir ses caractéristiques personnelles, physiques, intellectuelles et sociales. C'est à partir de ces éléments que le concept de soi se développe et se transforme par la suite en sentiment d'identité personnelle et culturelle qui apparaît de manière inachevée à l'adolescence.

- *Le sentiment d'appartenance à un groupe*

À l'adolescence, le besoin d'appartenir à un groupe est accentué par le besoin de vivre des relations d'attachement différentes de celles vécues avec ses parents. Pour l'adolescent qui est en quête d'identité, à la recherche de ses propres valeurs – différentes

⁷ Cette section reprend intégralement certains passages du mémoire de Christine Bergevin (à paraître), co-auteure de ce rapport.

de celles des adultes qu'il côtoie – il est essentiel qu'il puisse échanger et partager ses valeurs avec son groupe d'amis (Duclos, Laporte et Ross, 1995).

Précisons toutefois que cette distance qui se met en place entre le parent et l'adolescent a des répercussions majeures dans la définition identitaire qui s'opère chez l'élève autochtone puisque rompre certains liens avec les parents, c'est également, pour l'adolescent, s'éloigner en bonne partie des liens culturels qui le rattachent à sa communauté. La coupure avec les parents chez l'élève autochtone est donc double : d'une part, le développement de la socialisation va de pair avec celui du sentiment d'appartenance (Duclos, 2004). Dans ce contexte, l'école est le lieu tout désigné pour favoriser le tissage de relations interpersonnelles et l'appartenance à un milieu d'où l'importance que ce milieu corresponde à l'ensemble des jeunes. D'autre part, c'est aussi à travers ses relations interpersonnelles que l'adolescent en arrive à reconnaître ses compétences en les comparant à celles des autres. Le sentiment d'appartenance se traduit donc par le bien-être que l'élève éprouve à fréquenter son école et les personnes de cette même école. L'établissement scolaire joue ainsi un grand rôle quant à la capacité de l'élève à développer une perception de soi comme individu unique, mais également comme appartenant à son groupe scolaire (Duclos, 2004; Lamia, 1998).

- *Le sentiment de compétence*

Le sentiment de compétence c'est la conscience positive que l'élève a de ses expériences passées qui lui font choisir de s'engager dans une activité comportant un risque que l'élève juge capable d'assumer en fonction de la perception de sa compétence à accomplir une activité (Duclos, 2004). Pour aider l'enfant à développer un sentiment de compétence, il faut lui faire vivre des activités intéressantes qui présentent un défi à la mesure de ses compétences afin de nourrir son estime de soi (Duclos, 2004). Car si les exigences fixées sont trop éloignées des capacités de l'élève, ou, dit autrement, hors de sa zone proximale de développement, celui-ci ne réalisera pas ses aspirations, ce qui entraînera une baisse de l'estime de soi (Harter, 1998). En conséquence, un niveau de difficulté trop élevé dans la situation d'apprentissage risque d'entraîner un sentiment d'incompétence chez l'élève (Giordan, 1998). Partant du fait que les expériences passées influencent l'estime de soi de l'élève, l'enfant doit donc être en mesure de référer à des expériences positives où il a vécu des réussites pour développer un réel sentiment de compétence.

⇒ *En guise de conclusion*

Dans le cadre de la recherche, les élèves dits persévérants sont ceux qui, sans forcément suivre un cheminement scolaire au secteur régulier, poursuivent leurs études en milieu scolaire. Considérant ce qui précède, la réussite scolaire est davantage comprise comme la progression des apprentissages scolaires qu'en termes de résultats scolaires au sens strict. Ainsi, les expériences scolaires passées des élèves autochtones (de réussites ou d'échecs) influencent à la fois l'estime de soi et la motivation scolaire des élèves, et, par conséquent, sur leur réussite et leur persévérance scolaires.

2.1.2 Les élèves à risque ou en difficulté

Nous fournirons un aperçu de la situation des élèves à risque ou en difficulté puis nous nous attarderons aux interventions qui paraissent pouvoir soutenir la réussite et la persévérance scolaires de ces élèves.

2.1.2.1 Un aperçu de la situation des élèves à risque ou en difficulté

Cette partie du rapport de recherche aborde quatre points. Premièrement, nous exposons la façon dont est considéré l'élève à risque dans cette recherche. Ensuite, nous faisons état d'un certain nombre de problématiques connexes que vivent plusieurs élèves à risque. En troisième lieu, nous décrivons très brièvement les principales caractéristiques du cheminement scolaire de ces jeunes pour finalement porter une attention plus particulière aux différences entre garçons et filles quant à la réussite et à la persévérance scolaires.

- *L'élève à risque*

Comme l'ont mis en évidence Schmidt, Tessier, Drapeau, Lachance, Kalubi et Fortin (2003), le concept d'élève à risque est abondamment utilisé dans les recherches, et ce, de façon peu univoque selon les contextes. En référence à divers auteurs, ils pointent du doigt divers facteurs de risque tels les caractéristiques génétiques, biologiques, sensorielles et cognitives des sujets, les précurseurs comportementaux, les prédispositions positives et négatives de la personnalité et les environnements familial et communautaire.

En ce qui a trait plus particulièrement au concept d'élève à risque en contexte scolaire, Schmidt et *al.*, (*op. cit.*), en référence aux travaux de Hixson et Tinzmann (1990), présentent un regroupement des définitions de l'élève à risque en cinq catégories : l'approche prédictive, l'approche descriptive, l'approche unilatérale, l'approche institutionnelle et finalement l'approche écologique. Dans le cadre de cette recherche, nous privilégions cette dernière dans la mesure où elle place l'éducation comme un processus qui s'opère tant à l'intérieur qu'à l'extérieur de l'école et « *qui est affecté par; 1) l'organisation sociale et académique de l'école; 2) les caractéristiques personnelles des élèves et de leurs familles; les environnements communautaire, familial et scolaire; 4) la relation entre chacun de ces facteurs et les autres* » (p. 12). Cette approche s'apparente à celle du MÉQ qui privilégie une approche interactionnelle selon laquelle les difficultés d'apprentissage résultent de l'interaction entre les caractéristiques de l'élève, celles de la famille, de son école et de l'environnement dans lequel il vit (MÉQ, 2003). L'approche systémique préconisée par le MÉQ est également utilisée par plusieurs chercheurs pour étudier les difficultés d'apprentissage et de comportement, les échecs et le décrochage scolaires des élèves (Benoît, 2005; Cossette, Potvin, Marcotte, Fortin, Royer et Leclerc, 2004; Fortin, Royer, Potvin et Marcotte, 2001; Fortin, Marcotte, Royer

et Potvin, 2005; Potvin, Fortin et Lessard, 2006; Rousseau, 2005). Comme le souligne Benoît (2005), il s'agit d'

«[U]ne approche systémique qui considère la personne dans une pluralité de ses dimensions offre une nouvelle voie à expérimenter. Une telle approche prend en compte la totalité de la réalité de l'élève. Une telle perspective holistique intègre plusieurs domaines spécifiques au développement.» (p. 67).

Le MÉQ (2000, p. 5) considère à risque les élèves qui présentent des difficultés pouvant mener à un échec, des retards d'apprentissage, des troubles émotifs, des troubles de comportement ou encore un retard de développement ou une déficience intellectuelle légère. Cette définition inclut donc les élèves qui vivent des difficultés d'apprentissage ainsi que des difficultés d'ordre comportemental. Mentionnons que l'orientation qui semble privilégiée par le Ministère au regard de l'identification des élèves à risque se situe davantage dans une perspective de « *recherche de conditions facilitant leur réussite éducative que vers la recherche d'un diagnostic précis aux fins d'admissibilité au financement des services nécessaires* » (MÉQ, 2000, p. 5). C'est aussi cette orientation que nous privilégions ici.

- *Les problématiques associées*

Selon le MÉQ, environ 8 à 10 % des élèves sont en difficulté d'apprentissage (Cartier, 2005; Goupil, 1997). Or, lorsqu'il s'agit des élèves autochtones, le Conseil en éducation des Premières nations (2002) estime à plus de 50 % le nombre d'élèves qui nécessiteraient des besoins en terme d'enseignement spécial. Les difficultés d'apprentissage des élèves peuvent être temporaires ou s'étendre sur une période plus longue (Benoît, 2005; MÉQ, 2003). Cependant, il semblerait que les élèves qui ont des difficultés d'apprentissage entre 15 et 18 ans en éprouveraient, en fait, depuis leur primaire. À ce sujet, « *l'analyse des dossiers scolaires confirme que ces élèves ont des difficultés d'apprentissage scolaire depuis leur primaire* » (Fortin et Picard, 1999, p. 364). En fait, selon le ministère de l'Éducation du Québec (2003), 90 % des élèves qui éprouvent des difficultés d'apprentissage en éprouvent en lecture. Pour les élèves du secondaire, Cartier (2005) arrive au même résultat. Inévitablement, ces difficultés se répercutent sur les autres matières. Ajoutons à cela que les difficultés d'apprentissage entraînent fréquemment un manque de motivation et une perte d'estime de soi (MÉQ, 2003). Outre les difficultés que ces jeunes peuvent avoir dans les matières dites « de base », ils sont reconnus pour être moins motivés (Goupil, 1997) ou encore, comme le soulèvent Covington et Tell (2000, p. 14), motivés à éviter l'échec, ce qui se traduit souvent en refus de participer aux tâches proposées. Une recherche de Fisher et *al.* (1996) souligne pour sa part que les jeunes en difficulté sont plus anxieux tandis que Bender (1992) insiste sur le fait qu'ils ont une image d'eux-mêmes moins positive et qu'ils sont moins appréciés de leurs pairs. Enfin, selon Chouinard, Plouffe et Archambeault (2006), le plus souvent, les élèves ayant des difficultés d'apprentissage ont également des difficultés au niveau du comportement. Diverses actions peuvent être posées pour favoriser la motivation scolaire (Barbeau, Montini et Roy, 1997; Chouinard et Roy, 2005; Tardif, 1992; Viau, 1994) et l'acceptation sociale de ces jeunes dans les classes (Saint-Laurent, 2002), notamment dans l'esprit d'une classe équitable (Cohen, 2000).

- *Le cheminement scolaire*

Le cheminement scolaire des élèves ayant des difficultés est caractérisé par le redoublement fréquent. En effet, beaucoup d'élèves ayant des difficultés d'apprentissage redoublent leurs classes (MÉQ, 2003). Or, de nombreuses études menées sur le sujet arrivent à la conclusion que cette pratique n'aide pas les élèves en difficulté (Leblanc, 2000; Paradis et Potvin, 1993; Paul, 1996; Pouliot et Potvin, 2000; Ziegler, 1999). Comme le souligne Zeigler (*op. cit.*, p. 3)

« Pour l'élève, il en résulte un amoindrissement de sa motivation, de son rendement scolaire et son estime de soi. En outre il est fort probable qu'il ne terminera pas ses études secondaires, et qu'il ne pourra pas poursuivre des études plus avancées, et cela aura un impact négatif sur le niveau économique qu'il pourra atteindre au cours de sa vie. »

La pratique persiste souvent en raison des croyances favorables des enseignantes et enseignants québécois sur le redoublement (Pouliot et Potvin, 2000). En plus de la pratique du redoublement, les écoles utilisent des mesures diverses pour répondre aux besoins des élèves ayant des difficultés d'apprentissage, comme le recours aux mesures d'appui, au rattrapage, aux classes spéciales, au tutorat, etc. (MÉQ, 2003). Ziegler (1999) signale cependant que la présence en classe d'aide-enseignants dans les classes ne paraît pas vraiment efficace.

Soulignons aussi que dans son rapport synthèse, le MÉQ (2004b, p. 11) mentionne que *« parmi les divers facteurs qui influencent [la trajectoire scolaire], l'origine sociale est celui qui pèse le plus lourdement sur l'élève »*. Bien que ce phénomène demande encore à être compris, il ressort que les élèves vivant en milieu défavorisé seraient plus susceptibles de vivre des échecs scolaires, de redoubler et de décrocher et que ce facteur touche davantage les garçons que les filles.

- *Les différences entre garçons et filles au regard de la réussite et de la persévérance scolaires*

De plus en plus, on reconnaît que tous les jeunes n'apprennent pas de la même manière et, dans ce contexte, il est pertinent de tenir compte que les filles et les garçons appréhendent différemment le monde, qu'ils sont socialisés différemment et que ces caractéristiques peuvent exercer une influence sur leur réussite scolaire (Conseil supérieur de l'Éducation (CSÉ), 1999).

Actuellement, au plan de la réussite scolaire, les garçons réussissent moins bien. Ils sont moins de 50 % à accéder aux études collégiales contre plus de 65 % chez les filles (Rivière, 2002). Ces résultats convergent avec les indicateurs de l'éducation du Québec (MÉQ, 2006) qui rendent compte que 24,3 % des garçons de 19 ans décrochent contre 13,9 % des filles du même âge. En somme, tel que le mentionne le MÉQ (2004b, p. 9) *« [L]analyse des données statistiques indique des écarts importants entre les résultats des garçons et des filles autant en ce qui concerne le retard scolaire que l'apprentissage*

de la langue d'enseignement et la diplomation. Ces écarts varient toutefois selon les milieux. ».

Plusieurs études, dont celle de Bouchard et Saint-Amant (1993) soulignent que les filles adoptent des comportements différents des garçons et des stratégies plus efficaces que celles mises en place par ces derniers. Les filles seraient également intrinsèquement plus motivées que les garçons (Cousineau, Caron, Dagenais, Robinson et Maillé, 1995; Vallerand et Sénécal, 1992). D'autres recherches (Théorêt et Hrimech, 1999) fournissent quant à elles un portrait des trajectoires différentes des filles et des garçons du secondaire. Ces résultats, qui demanderont à être confrontés aux représentations des élèves qui participent à notre recherche, fournissent néanmoins déjà des pistes à explorer en vue de comprendre l'expérience et le cheminement scolaires des filles et des garçons autochtones qui participent à cette recherche.

⇒ *En guise de conclusion*

Après avoir fourni un bref aperçu des élèves considérés à risque, des problématiques associées à ce type de clientèle ainsi que des particularités concernant leur cheminement scolaire et les différences entre garçons et filles, nous proposons d'aborder la question des interventions pédagogiques propices à cette clientèle.

2.1.2.2 L'intervention auprès des élèves à risque ou en difficulté

Dans sa politique de l'adaptation scolaire, *Une école adaptée à tous ses élèves* (1999), le MÉQ propose une approche centrée sur la prévention et l'intervention précoce ainsi que l'intégration des élèves à risque dans la classe régulière pour favoriser leur réussite scolaire. Les élèves issus de milieu socioéconomique pauvre et provenant de cultures différentes constituent une population davantage à risque comme en fait état Schmidt et *al.* (2003) en référence à Legters et Slavin (1992). Pour cette clientèle notamment, l'intervention précoce permet d'intervenir positivement sur les dimension socio-affective et cognitive des enfants en bas âge.

Bien que l'intégration scolaire soit privilégiée comme intervention auprès des élèves à risque, certaines conditions doivent toutefois être réunies pour donner des résultats positifs sur l'apprentissage des élèves tels la collaboration de différents acteurs (enseignants, spécialistes, parents) et l'ajout de services pédagogiques complémentaires (orthopédagogue, travailleur social) (MÉQ, 1999). Les effets d'une telle pratique sur les apprentissages scolaires des élèves à risque demeurent toutefois encore à établir selon Peetsma, Vergeer, Roeleveld, Karsten, et Cole (2001) dans Schmidt et *al.*, (2003).

Si Schmidt et *al.*, (*op. cit.*) répertorient ces deux aspects, soit l'intervention précoce et l'intégration scolaire comme faisant partie des interventions menées auprès des élèves à risque, ajoutons à celles-ci un nombre aussi élevé d'interventions que diversifiées. Les mêmes auteurs font ressortir que les interventions proposées visent pour l'essentiel à

suppléer aux lacunes des pratiques éducatives traditionnelles et rejoignent une variété de stratégies pédagogiques tels : le *Direct Instruction*, l'apprentissage coopératif et contextualisé, le tutorat pédagogique, l'organisation différente de l'enseignement, la différenciation pédagogique, les mesures spécifiques à l'enseignement du français et le développement professionnel (Schmidt et al., 2003, p. 89). Comme les auteurs le soulignent : «*Ces mesures ont plus d'effet lorsqu'elles sont menées dans la classe régulière et que des enseignants compétents fournissent une assistance adaptée aux difficultés individuelles des élèves.*» (Schmidt et al., p. 175). Reprenons brièvement chaque type d'intervention.

- *Direct Instruction*

Alors que des auteurs préconisent certains types de pédagogie pour favoriser la réussite scolaire des élèves autochtones, par exemple le recours à une approche holistique, plusieurs auteurs cognitivistes (cités par Gauthier, Mellouki, Simard, Bissonnette et Richard, 2004) contestent l'apport des stratégies qui découlent du courant contextualiste pour les élèves, surtout ceux en difficulté. Selon ces auteurs, il serait plus profitable pour ces élèves de s'engager activement dans leur processus d'apprentissage dès le départ et qu'ils bénéficient d'une séquence allant du simple au complexe et non qu'ils soient plongés dans la complexité dès le départ. C'est dans cet optique que le *Direct Instruction* apparaît une mesure profitable pour ces élèves.

Cette intervention est issue des principales conclusions du projet *Follow Through*. Il s'agit d'une recherche américaine longitudinale s'étant déroulée sur une période de dix ans, puis poursuivie jusqu'en 1995 et qui a analysé et comparé l'efficacité de vingt-quatre approches pédagogiques auprès de 70 000 élèves du préscolaire et du primaire de milieu défavorisé. Il ressort de cette recherche que l'enseignement direct (*direct instruction*) en lecture, en écriture et en mathématiques génère des effets positifs aux plans académique, cognitif et affectif. Bissonnette et al. (*op. cit.*, p. 28), qui décrivent cette recherche, précisent : «*Les connaissances que les élèves acquièrent à l'école contribuent au développement de leurs habiletés cognitives, tandis que les succès qu'ils vivent en classe augmentent leur estime d'eux-mêmes* ». Schmidt et al., (2003) lorsqu'ils rapportent les recherches faisant état des interventions pédagogiques utilisées auprès des élèves à risque font à maintes reprises référence à l'instruction directe et ce, comme mesure d'enseignement efficace. Sur cette même lancée, un enseignement structuré, systématique et explicite, procédant d'abord par modelage, puis enchaînant avec la pratique guidée puis la pratique autonome, ainsi que le propose Tardif (1992), ressort également comme une voie prometteuse à emprunter pour favoriser la réussite scolaire des élèves à risque ou en difficulté .

- *Apprentissage coopératif et contextualisé*

Au regard de l'apprentissage coopératif, en référence aux travaux de Cohen (1994), il semble important de ne pas perdre de vue les statuts des élèves, en particulier dans le cas des élèves qui vivent des difficultés, comme cela semble être le cas de plusieurs élèves autochtones. D'ailleurs, Dare, Durand, Moeller et Washington (1997) dans Schmidt et al.,

(2003) concluent que l'apprentissage coopératif est aussi une piste pour faire diminuer les problèmes de comportement. Si le travail en coopération est susceptible de permettre le développement de compétences sociales, il serait erroné de penser qu'il conduit systématiquement à des apprentissages d'ordre cognitif. Pour ce faire, il est suggéré que les élèves rendent explicite leur démarche d'apprentissage, qu'ils recourent à la métacognition, qu'ils prennent conscience de l'incompatibilité logique entre certaines réponses, qu'ils argumentent (Presseau, Martineau et Bergevin, 2006). Ce n'est pas le nombre de stratégies métacognitives qui importe mais davantage la compréhension en profondeur de celles-ci chez l'élève (Schmidt et *al.*, 2003). Or, selon certains auteurs (Pinette, 1996, Girard-Philippe, 1995), les apprenants autochtones ne semblent pas particulièrement à l'aise avec la verbalisation de leur pensée. Et c'est leur expérience holistique qui expliquerait leur difficulté à utiliser le langage concret pour exprimer leur pensée (Pinette, 1996).

- *Technologies de l'information*

Les interventions pédagogiques associées à l'utilisation de l'informatique semblent constituer une voie mise de l'avant pas le MÉQ pour contrer le décrochage scolaire. Les technologies de l'information permettraient aux élèves de réaliser des projet en lien avec la vie courante et qui intègrent différentes disciplines (Schmidt et *al.*, 2003). Cette voie, qui semble prometteuse pour les élèves à risque, est d'ailleurs identifiée comme moyen d'apprentissage par les élèves autochtones eux-mêmes (Gauthier, 2005). Toutefois, ainsi que l'ont mis en évidence Tardif avec la collaboration de Presseau (1998, p. 10) « *ces technologies sont essentiellement de l'ordre des moyens d'enseignement et qu'elles ne sauraient être intégrées pour elles mêmes dans la méconnaissance de la complexité de l'apprentissage* » et, nous permettons-nous d'ajouter, de l'enseignement.

- *Structuration différente de l'enseignement*

Plusieurs structurations différentes de l'enseignement, pour soutenir la réussite scolaire des élèves à risque, sont issues des écrits recensés par Schmidt et *al.*, (2003). Les interventions prennent différentes orientations en raison notamment des modifications apportées au contexte de classe. Dans la recension, plusieurs recherches font état de la pertinence de constituer de plus petites classes, de former des groupes selon différents critères (âge, compétence, difficultés) et de privilégier la coopération entre les différents intervenants éducatifs au sein même de la classe.

L'intervention pédagogique auprès des élèves à risque s'inscrit souvent à l'intérieur de programmes qui, dans une large mesure, font appel, entre autres, au tutorat pédagogique. Le tutorat peut alors prendre différentes formes et se dérouler selon différentes modalités, ce qui nécessite une flexibilité des horaires. Les programmes instaurés au sein des écoles, qu'ils se déroulent durant les heures de classes, à l'heure du midi, après l'école ou le samedi semblent apporter de meilleurs résultats lorsqu'ils s'échelonnent sur une assez longue période.

- *Différenciation pédagogique*

Les changements apportés au programme de formation de l'école québécoise visaient à enrayer le redoublement mais, pour Archambault (2003), contrer le redoublement passe nécessairement par un questionnement sur le sens des apprentissages à l'école et par la différenciation pédagogique. La différenciation pédagogique est considérée, dans cette recherche, comme étant « *une prise en compte de la diversité qui se manifeste dans une classe* » (Prud'homme, Dolbec, Brodeur, Presseau et Martineau, 2005, p. 2), mais aussi « *une façon de mettre les élèves au travail et de se mettre au service de ce travail... de créer des conditions optimales pour qu'eux-mêmes, avec leurs richesses et leurs limites, progressent le plus efficacement possible* » (Meirieu, 1996, p. 95). La référence aux richesses et aux limites interpelle l'idée de diversité. Przesmycki (1991) fournit diverses caractéristiques permettant de rendre compte de l'hétérogénéité des élèves : la diversité des modes de pensée, des préalables, des processus d'apprentissage des élèves, incluant leur motivation à apprendre, des rythmes, de même que l'hétérogénéité de leur cadre de vie, comme l'appartenance socio-économique, socioculturelle, etc. Si nous constatons actuellement un engouement pour cette approche pédagogique afin de favoriser la réussite scolaire du plus grand nombre, il n'en demeure pas moins qu'aux dires de plusieurs auteurs, elle est fort difficile à mettre en œuvre (Prud'homme et al., 2005; Zakhartchouk, 2001).

- *L'enseignement et l'apprentissage de la langue orale et écrite*

Selon l'OCDE (2004), en référence au *Programme international de suivi des acquis des élèves* (PISA), la capacité de lecture ressort comme étant directement liée de la persévérance scolaire. Il s'agirait de l'un de ses plus fidèles facteurs de prédiction. Il semble donc plausible de penser qu'il serait nécessaire de soutenir la motivation des élèves à lire, mais surtout favoriser l'apprentissage de la lecture. Selon Hanson et Farrell (1995), il serait même indiqué de favoriser cet apprentissage très tôt dans la scolarisation des élèves, c'est-à-dire dès la maternelle. À ce propos, plusieurs programmes d'interventions précoces existants pour les élèves à risque concernent justement la lecture et l'écriture. Certains même de ces programmes sont aussi destinés aux parents de ces élèves (Schmidt et al., 2003). En milieu autochtone, il existe, pour le niveau préscolaire, le *Programme d'aide préscolaire aux Autochtones dans les collectivités urbaines et nordiques* (PAPA). Ce service d'intervention précoce accueille 30 à 40 enfants âgés entre trois et cinq ans, quatre jours par semaine, le matin et l'après-midi, dans un environnement préscolaire structuré. Le programme est administré par les organismes autochtones locaux.

- *Développement professionnel*

Si certains des problèmes d'apprentissage découlent souvent d'une mauvaise utilisation de stratégies chez les élèves, les interventions du personnel scolaire y contribuent également puisqu'ils peuvent constituer un facteur de risque ou de protection pour la réussite scolaire des élèves (MÉQ, 2003). « *Les interventions visant à aider les élèves ayant des difficultés d'apprentissage sont souvent morcelées. Certaines actions sont*

entreprises à un moment du parcours scolaire de l'élève, mais ne sont pas poursuivies.» (MÉQ, 2003). À ce titre, plusieurs interventions menées auprès des élèves à risque s'inscrivant dans un objectif précis nécessitent de la part des enseignants un engagement passant par leur développement professionnel (Schmidt et al., 2003).

⇒ *En guise de conclusion*

Un point ressort de plusieurs recherches traitant des interventions pédagogiques auprès des élèves à risque et c'est l'importance de la responsabilisation des écoles et des membres du personnel (enseignants, autres intervenants scolaires spécialisés dans les difficultés d'apprentissage ou comportementales) dans le cheminement scolaire des élèves. Cette responsabilisation s'accompagne d'interventions nécessitant la collaboration des différents intervenants scolaires ainsi que de la famille et de la communauté. Cette voie s'avère particulièrement intéressante à transposer en milieu autochtone.

Après avoir examiné les écrits portant sur l'enseignement aux élèves autochtones, puis avoir fait un survol des travaux portant sur les élèves à risque ou en difficulté, il apparaît nécessaire de porter notre attention sur un autre volet du cadre conceptuel et thématique, soit les principales caractéristiques de l'enseignement aux élèves autochtones.

2.1.3 Les principales caractéristiques de l'enseignement aux élèves autochtones

Après avoir identifié certaines perspectives et divers facteurs pouvant contribuer à une compréhension des difficultés de scolarisation de plusieurs élèves autochtones, il apparaît pertinent d'examiner ce que livrent les écrits sur divers éléments contextuels marquant l'enseignement aux élèves autochtones. Nous nous attarderons ensuite sur les voies qui semblent les plus susceptibles de favoriser la réussite et la persévérance scolaires de ces élèves.

2.1.3.1 Des éléments contextuels

Cette partie porte premièrement sur la langue d'enseignement. Elle aborde deuxièmement la situation particulière des élèves autochtones qui sont intégrés dans des classes allochtones, comme c'est le cas des élèves de la communauté A de cette recherche. Troisièmement, nous faisons succinctement état des liens qui semblent exister entre l'école et la famille en milieu autochtone.

- *La langue d'enseignement : ni langue première ni langue seconde*

Il semble de plus en plus clair que la compétence à lire joue un rôle central dans la réussite scolaire des élèves (OCDE, 2004; Ziegler, 1999). Dans cette veine, plusieurs travaux menés auprès d'élèves autochtones (Cain, 2003; Collier, 1993; Mackay et Myles, 1995; Sarrasin, 1998) mettent en évidence que la faible maîtrise de la langue

d'enseignement joue en effet un rôle déterminant dans la trajectoire scolaire de ces élèves. Les solutions pour relever ce défi semblent toutefois diverger. Une première avenue consiste à mettre l'accent sur l'apprentissage de la langue d'enseignement au cours des premières années de scolarisation des élèves. Cette orientation s'appuie sur le postulat qu'étant donné l'importance de la maîtrise de la langue d'enseignement dans toutes les disciplines, une meilleure maîtrise de celle-ci contribuera à la réussite scolaire. Ce choix se traduit notamment par des programmes de francisation, semblables à ceux mis en place pour les élèves immigrés. Ses détracteurs s'inquiètent toutefois que l'apprentissage de la langue d'enseignement se fasse au détriment de la langue autochtone et qu'il en résulte un faible sentiment identitaire. Des travaux mettent en effet en relation le sentiment identitaire (l'une des composantes de l'estime de soi) avec la motivation (André et Lelord, 1999; Bergevin, Presseau, Martineau et Dragon, 2004; Duclos, 2004).

Une deuxième avenue, qui insiste sur le caractère chargé culturellement et symboliquement de la langue d'enseignement, « la langue de l'oppression coloniale » (Sarrasin, 1998), mise plutôt sur le renforcement de l'apprentissage de la langue autochtone au cours des premières années de scolarisation; la langue dominante y est alors enseignée comme langue seconde. Ce n'est qu'après quelques années que les élèves reçoivent leur enseignement dans la langue dominante. Selon les tenants de cette avenue, les programmes pour les élèves autochtones qui privilégient l'enseignement bilingue utilisant la langue maternelle comme vecteur contribuent davantage à l'obtention de bons résultats scolaires que les autres (Conseil économique et social des Nations Unies, 2005; Pelletier, 1996). Or, dans un contexte où la langue d'une communauté peut difficilement se reconnaître comme une langue première, ce qui est apparemment le cas de plusieurs communautés dans le monde (UNESCO, 1999), dont celles qui participent à la présente recherche, la question du bilinguisme prenant comme vecteur la langue maternelle pose un autre défi de taille. Nos travaux antérieurs (Presseau et Martineau, 2003) laissent ainsi entendre que plusieurs jeunes autochtones entretiennent un rapport « second » aux différentes langues qui les entourent, qu'il s'agisse du français, de l'anglais aussi bien que de la langue autochtone.

- *La situation particulière des élèves autochtones intégrés dans des classes allochtones*

Un défi particulier auquel doivent se mesurer les élèves autochtones qui fréquentent des écoles provinciales a trait à leur statut minoritaire d'élèves « intégrés » dans un milieu allochtone. Ce contexte n'est pas sans conséquences sur leurs apprentissages notamment parce qu'il influe sur une identité déjà fragilisée. Ainsi, les travaux de Kirkness et Bowman (1992) mettent en évidence que plus le nombre d'élèves autochtones dans une école allochtone est élevé, plus il y aura une prise en compte significative de leurs besoins. Si certains des besoins peuvent être ainsi comblés, d'autres, en revanche, font appel aux approches pédagogiques qui peuvent être sollicitées par un contexte où la diversité culturelle et linguistique est aussi complexe. De nos travaux antérieurs, il ressort également que les enseignants qui accueillent des élèves autochtones dans des écoles allochtones voient en la différenciation pédagogique une piste de solutions aux difficultés

que rencontrent les élèves autochtones, entre autres au regard de la langue d'enseignement. Cependant, ils ignorent comment s'y prendre (Presseau et Martineau, 2002; 2005) et se questionnent sur les multiples dimensions de la différenciation pédagogique interpellées par la diversité qui se manifeste en classe, ce qui rejoint une pléthore d'écrits sur la question (Ducette, Sewell et Poliner Shapiro, 1996; McGarvey, Marriott, Morgan et Abbott, 1997; Prud'homme et al., 2005).

- *Les liens entre l'école et la famille*

La collaboration entre la famille et l'école revêt une importance particulière en milieu autochtone étant donné, notamment, les différences culturelles qui existent entre la famille autochtone et le milieu scolaire largement occupé par les allochtones (Giroux, 1997; Hains, 2001; Larimore, 2000; Pelletier, 1996; Sarrasin, 1998; Turner, 1997; Vinette, 1996). Vinette (1996), administrateur scolaire ayant œuvré en milieu cris de 1986-1995 propose une catégorisation des rapports des parents au milieu scolaire en trois groupes distincts : 1) un rapport d'étrangeté, 2) un rapport de négociation et 3) un rapport d'hostilité. Pour sa part, Gauthier (2005) qui traite aussi de la dynamique école-famille réfère à des parents soutenant mais en périphérie de l'école.

⇒ *En guise de conclusion*

L'enseignement aux élèves autochtones semble donc influencé par divers éléments d'ordre contextuels. Nous avons ici porté notre attention sur la langue d'enseignement, sur la situation particulière des élèves autochtones intégrés dans des classes allochtones et finalement sur les liens qu'entretiennent l'école et la famille. D'autres particularités paraissent également caractériser l'enseignement à ces élèves. La section qui suit fait état des diverses voies, dégagées des écrits sur le sujet, qui paraissent propices à soutenir la réussite et la persévérance scolaires des élèves autochtones.

2.1.3.2 Des voies susceptibles de soutenir la réussite et la persévérance scolaires des élèves autochtones

Trois voies paraissent particulièrement pertinentes pour favoriser la réussite et la persévérance scolaires des élèves autochtones. Il s'agit d'abord de la prise en compte de la culture autochtone dans le cadre scolaire, ensuite des modes d'apprentissage et d'intervention qui semblent appropriées aux élèves autochtones et enfin la relation maître-élève chez les Autochtones.

- *La prise en compte de la culture autochtone*

Les courants de la sociologie du curriculum britannique (Forquin, 1989) et de l'ethnographie de l'éducation (Ogbu, 1978) ont clairement démontré l'importance de tenir compte des facteurs culturels et sociaux des élèves et des communautés en matière de programmes scolaires et de pratiques enseignantes. C'est le cas, entre autres, lorsque

la culture d'origine des enseignants est différente de celle des élèves, ce qui caractérise les populations étudiées dans cette recherche. Une meilleure connaissance de la part des enseignants de la culture autochtone paraît une voie à emprunter. Des recherches menées dans d'autres contextes (Bergeron et Maheux, 2001; Gomez, 2001) mais où la population étudiante provient souvent d'une culture différente de celle des enseignants laissent entendre que plusieurs difficultés surviennent en classe en raison de problèmes de communication interculturelle (Barrette, Gaudet, Lemay, 1996). Dans la même veine, Augustine et Gamble (1997, p. 166) mettent en évidence l'importance, pour les jeunes Amérindiens dont la classe est dispensée par des allochtones, que soit favorisée une certaine sensibilité culturelle chez les enseignants afin de mettre en valeur le respect des différences et que soit systématiquement évitée la dévalorisation, souvent implicite, de la culture amérindienne. Les travaux d'Aguilera (2003) mettent quant à eux en évidence l'importance que l'enseignant allochtone qui intervient auprès d'une population autochtone fasse preuve d'une certaine sensibilité culturelle se caractérisant par le respect ainsi que la mise en valeur des différences et par l'évitement systématique de la dévalorisation de la culture des Premières nations. Ces travaux démontrent aussi qu'une faible reconnaissance de la culture et de l'identité autochtone a des incidences négatives sur la réussite scolaire de ces jeunes. Selon Hains (2001), le fait d'inclure ou non des éléments de culture dans les cours influence l'intérêt des élèves pour l'école, et par extension leur désir de persévérer. Ainsi, comme le suggère Aguilera (2003), il serait important de développer à l'école une interrelation entre, d'une part, les valeurs traditionnelles et actuelles de la communauté, et, d'autre part, les apprentissages visés, afin de permettre aux élèves de percevoir le sens des activités proposées. Klug et Whitfield (2003) mentionnent quant à eux que les recherches menées en milieu autochtone tendent à démontrer que les écoles sensibles à ces questions semblent davantage en mesure de susciter l'engagement des élèves à l'école et d'intégrer efficacement leur communauté d'origine à la vie de l'école. Une telle démarche permet en outre de réduire les écarts entre le milieu scolaire et l'expérience des familles autochtones par la construction de liens entre ces deux cultures (Aikenhead et Huntley, 1999).

Pour l'essentiel, donc, la plupart des travaux auxquels nous nous sommes référés – à caractère normatif – font ressortir la nécessité de proposer aux élèves un contenu scolaire axé sur des valeurs se rapprochant de la culture traditionnelle des différentes nations autochtones (Aguilera, 2003; Giroux, 1997; Hains, 2001; Peacock, 2002). En un sens, ces écrits véhiculent l'idée que l'école doit s'adapter aux préférences et aux particularités des élèves autochtones qui la fréquentent, pris à la fois comme membres d'une collectivité identitaire et comme individus ayant une expérience singulière, ce qui rejoint partiellement les écrits scientifiques découlant de la perspective discontinualiste à laquelle Gauthier (2005) fait référence.

- *Des modes d'apprentissage et d'intervention*

De nouveau à l'intérieur d'une perspective discontinualiste, d'autres travaux mettent en relief les façons différentes de traiter l'information en fonction des différences culturelles des communautés (Cattley, 1980). Dans cet esprit, une étude de Pallascio, Allaire et

Mongeau (1993), cette fois réalisée en milieu inuit, a montré les capacités exceptionnelles des élèves au plan des représentations spatiales comparativement à celles des élèves québécois. Une invitation est donc lancée à bien cerner quelles sont les particularités des élèves qui appartiennent aux communautés étudiées afin d'en tenir compte et de tirer profit de leurs forces en contexte d'enseignement-apprentissage. D'autres auteurs (Klug et Whitfield, 2003; Sarrasin, 1998) soulignent quant à eux l'importance de la prise en compte d'une tradition davantage orale qu'écrite.

Friel (1999) et White (2001) soulignent, pour leur part, que les élèves autochtones apprécient grandement que leurs enseignants mettent en place une approche d'apprentissage holistique et centrée sur un rapport concret à la matière. Il semble également important, pour ces élèves, que les pratiques d'enseignement accordent une place de choix à la collaboration. Cette dernière est identifiée comme un facteur qui favorise l'engagement (Friel, 1998; Iwamoto, 1998; Larimore, 2000; Turner, 2000). Quant à Iwamoto (1998), Pinette (1996) et Sarrasin (1998), ils s'attardent à l'inadéquation de certaines stratégies pédagogiques fréquemment utilisées auprès des jeunes des Premières nations. Ces auteurs font notamment référence aux pratiques d'enseignement magistral et à celles qui mettent l'accent sur la compétition entre les élèves. Comme le soulignent toutefois Klug et Whitfield (2003), les différences culturelles entre les diverses Nations autochtones sont parfois très grandes. En ce sens, il semble judicieux de porter une attention particulière au danger d'attribuer à tous les élèves autochtones les mêmes caractéristiques, sans tenir compte de leur appartenance culturelle à l'une ou l'autre des Nations.

Enfin, certains auteurs, comme Girard-Philippe (1995), considèrent que l'inadéquation du matériel pédagogique utilisé pour enseigner aux élèves autochtones ainsi que des programmes d'étude nuisent également à la réussite scolaire de ces élèves. Selon Turner (2000), le fait de mettre en place une dynamique de classe basée sur une relation transactionnelle peut amener les élèves à s'investir plus à fond en classe.

- *La relation maître-élève chez les autochtones*

À l'instar de plusieurs recherches en sciences de l'éducation, celles menées auprès de jeunes autochtones démontrent que ceux-ci ont des préférences quant aux pratiques d'enseignement. En amont de ces pratiques, il semble particulièrement important pour les élèves autochtones, même ceux de niveau secondaire, qu'une relation significative soit établie entre les enseignants et eux (Anderson, 1995, p. 78). *"It would seem appropriate that high school educators take the extra time to build relationships with Aboriginal youth. These participants appreciated the effort taken by some teachers throughout high school."* C'est cette relation qui permet, par la suite, que l'enseignement puisse être dispensé. Certains auteurs dont Hains (2001), Peacock (2002) et Turner (1997) vont jusqu'à évoquer que la qualité de cette relation peut influencer sur la décision de plusieurs jeunes de demeurer ou non à l'école.

⇒ *En guise de conclusion*

Le tour d'horizon en deux principaux volets que nous avons succinctement présenté, qui s'est d'abord penché sur les éléments contextuels puis sur les voies susceptibles de soutenir la réussite et la persévérance scolaires des élèves autochtones nous fournissent certains éléments-clé pour comprendre et interpréter le discours des intervenants scolaires sur les facteurs qui contribuent ou non à la réussite et à la persévérance scolaires des élèves autochtones ainsi que pour mettre en lien ce discours avec celui des jeunes. Plus particulièrement, ces volets abordent en filigrane deux dimensions complémentaires au plan pédagogique. D'une part, les caractéristiques des environnements pédagogiques en contexte d'intervention interculturel allochtone-autochtone, et, d'autre part, celle des attitudes des enseignants. Enchaînons maintenant avec un autre thème qu'il paraît nécessaire d'explorer dans la mesure où la deuxième question de recherche sur laquelle nous nous penchons se préoccupe de la formation continue des enseignants.

2.1.4 La formation continue

Précisons ici que la formation continue est envisagée, dans le cadre de cette recherche, comme une stratégie de développement professionnel. Huberman (1995) distingue deux catégories de définitions du développement professionnel. La première catégorie présente le développement professionnel comme une façon de combler des lacunes de la formation initiale alors que la seconde le présente comme une dynamique interne à la professionnalité et nécessaire à toute vie professionnelle. Nous nous situons à l'intérieur de la deuxième catégorie.

Cette sous-section se subdivise en deux parties : la première précise l'objet de la formation continue, soit la transformation des représentations et des pratiques, et la seconde fait état de caractéristiques des formations continues efficaces.

2.1.4.1 La transformation des représentations et des pratiques

Il apparaît important de préciser, dès le départ, que la formation continue envisagée vise la transformation de représentations et de pratiques. En référence à Moscovici (1961; 1981) ainsi que Roussiau et Bonardi (2001), le concept de représentation sociale renvoie à l'idée d'une activité collective d'interprétation et de construction. Si les représentations sociales permettent de comprendre le monde, elles jouent aussi un rôle déterminant sur la manière de penser et d'agir sur lui. Nous n'envisageons pas ici nous inscrire à l'intérieur du débat à savoir si ce sont les représentations qui influencent les pratiques ou l'inverse. Nous considérons plutôt les représentations comme une condition des pratiques pendant que les pratiques sont des agents de conservation ou de transformation des représentations. En ce qui concerne la notion de « pratiques enseignantes », nous nous référons aux travaux de Bru (2001) qui souligne qu'il s'agit de « *ce que fait l'enseignant dans son établissement, au sein de l'équipe pédagogique, dans ses rapports avec les autres personnels [...], dans ses rapports avec les parents d'élèves et les différents*

partenaires » (p. 7). En ce sens, il importe de « ne pas les réduire aux pratiques d'enseignement en présence des élèves ».

2.1.4.2 Quelques caractéristiques des formations continues efficaces

Comme nous l'avons précisé précédemment, la formation continue est conçue ici comme une stratégie de développement professionnel, un processus essentiel pour que l'enseignant demeure à l'affût de solutions plus adéquates aux problèmes qu'il rencontre (Carbonneau et Héту, 2001; Guskey, 1995; Paquay, 2000). D'autres recherches auxquelles nous avons participé ont recensé les écrits sur la formation continue. Elles ont permis d'identifier les caractéristiques des formations continues dites efficaces tant au plan de la modification des représentations que des pratiques, et ce, dans une perspective de changements durables des pratiques (Charlier, 1998 ; Charlier et Charlier, 1998; Durand, 2000 ; Gather Thurler, 2000 ; Guskey, 2002a ; 2002b)⁸.

Au regard des caractéristiques des formations efficaces, pour l'essentiel, rappelons la nécessité d'une formation articulée au travail réel de l'enseignant (Charlier, 1998), d'un soutien offert aux enseignants sur une longue période pouvant aller jusqu'à deux ans (Cooper, 1998), de sessions de formation requérant des réinvestissements réels avec les élèves et un retour critique sur les initiatives prises (Guskey, 1995), ce qui permet une réelle modification des représentations sociales des enseignants. Les travaux de Presseau et Martineau (2002; 2005) réalisés en contexte de formation continue d'enseignants qui interviennent auprès de jeunes autochtones corroborent aussi les écrits qui soulèvent la pertinence d'un soutien prolongé et d'un travail de collaboration entre praticiens et chercheurs dans l'appropriation de nouvelles pratiques d'enseignement. Ces conclusions rejoignent celles des recherches du groupe Holmes, un consortium d'une centaine d'universités américaines, de 1985-1995, qui laissent entendre qu'une nouvelle tradition de formation des enseignants émerge, davantage centrée sur le partenariat université-milieu.

La formation continue offerte vise le transfert des apprentissages à la pratique quotidienne de l'enseignement. La formation tient également à ce que les connaissances et les compétences que maîtrisent déjà les participants puissent être réutilisées dans le cadre de la formation. L'un des moyens d'y parvenir consiste à favoriser une démarche d'apprentissage incluant trois temps, appelée aussi triade: la contextualisation, la décontextualisation et la recontextualisation (Tardif et Meirieu, 1996). Pour l'essentiel, la contextualisation renvoie à l'idée d'une tâche d'apprentissage qui est authentique et complexe. Ce premier temps de la triade contribue à augmenter les probabilités qu'elle soit également signifiante pour le participant notamment parce qu'elle cherche à atteindre un haut niveau d'authenticité (Presseau, 2004). Dans le cadre de la formation

⁸ Nous référons le lecteur qui souhaiterait avoir davantage d'informations au sujet des caractéristiques des dispositifs de formation continue efficaces à un article déjà paru : Presseau, A. (2003). Présentation d'un dispositif de formation continue pour des enseignants visant la transformation de représentations et de pratiques pédagogiques. *Res Academica*, 21 (2), 273-292.

d'enseignants et d'autres intervenants éducatifs praticiens, on peut penser que cette contextualisation puisse se faire par le biais des tâches proposées. La décontextualisation assure pour sa part l'extraction des connaissances ou des compétences mobilisées hors de leur contexte d'acquisition. Ce moment ne prétend pas rendre les connaissances ou les compétences dénuées de tout contexte, mais plutôt qu'elles soient mises à distance par rapport au contexte initial ou à leurs divers contextes d'utilisation. La recontextualisation, quant à elle, constitue une occasion de réutiliser dans d'autres contextes les apprentissages faits (Presseau, *op. cit.*).

Plusieurs stratégies andragogiques paraissent particulièrement efficaces : jeux de rôles, observations en classe d'un collègue suivies de rétroaction; analyse de sa pratique à partir d'une séance d'enseignement enregistrée sur bande vidéo (Paquay et Wagner, 1996; Tochon, 1996), etc. Dans le cadre du présent projet de recherche, il apparaît nécessaire de tenir compte de ces résultats tout en prenant en considération les représentations des différents acteurs impliqués. Dans le prolongement des travaux de Briscoe (1994) et de Fenstermacher (1996), nous proposons que le travail de formation continue se réalise en partenariat avec des formateurs.

Le cadre conceptuel et thématique vient d'abord d'exposer les différents concepts inhérents à la recherche tels la persévérance et la réussite scolaires, l'apprentissage, la motivation scolaire et l'estime de soi. Ensuite, nous avons enchaîné avec d'autres thématiques liées, à savoir : les élèves à risque, les caractéristiques de l'enseignement aux élèves autochtones. Nous avons terminé avec la présentation d'un volet consacré à la formation continue des enseignants.

2.2 CADRE D'ANALYSE ET D'INTERPRÉTATION DES REPRÉSENTATIONS DES ACTEURS

Afin de mieux circonscrire l'univers de la scolarisation des élèves autochtones, Gauthier (2005) propose une typologie critique basée sur la nécessaire prise en compte de la dimension anthropologique dans la relation existant entre les deux entités culturelles qui caractérisent l'intervention éducative en milieu autochtone québécois. Gauthier (2005) dresse un portrait de trois positions théoriques utilisées par les différents auteurs pour traiter de la question autochtone et adopte, à leur endroit, une perspective critique à laquelle nous souscrivons d'ailleurs : (1) la perspective déficitariste; (2) la perspective discontinualiste et enfin (3) la perspective conflictualiste. Nous proposons ensuite une quatrième perspective, dite compréhensive.

2.2.1 La perspective déficitariste

La perspective déficitariste aborde le problème sous l'angle des lacunes adaptatives des Autochtones en regard du processus de scolarisation formelle⁹ (Gauthier, 2005, p. 20). Dans la même veine, Ogbu parle de théorie de la «déprivation» qui, en tant que théorie du

⁹ Le processus de scolarisation formelle réfère aux conditions d'obtention du D.E.S. du programme de formation de l'école primaire et secondaire du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec (MELS).

handicap socioculturel d'une minorité devant le système éducatif, met l'accent sur le handicap de l'élève à savoir ce qui manque à l'enfant ou à l'adolescent pour réussir sur le plan scolaire (Ogbu, 1978). Ce serait «...un système de valeurs et de pratiques entretenu au sein de ces communautés, qui proscrirait l'émancipation culturelle et socioéconomique de ses membres, les contraignant au perpétuel état de misère dans lequel ils se trouvent.» (Gauthier, 2005, p. 24). En fait, ce qu'il faut comprendre c'est que les mauvaises habitudes de vie tels la consommation d'alcool ou de drogue, ou encore des situations telles la violence familiale ou même l'abus sexuel ne constituent en rien des traits culturels autochtones comme le laissent paraître certaines interprétations de ce courant. Gauthier (2005) mentionne qu'il faut faire attention aux abus d'interprétation en induisant des rapports de causalité directe entre certains facteurs ponctuellement mis en corrélation comme des conduites sociales problématiques et le décrochage scolaire. Au Québec, pour identifier les causes des problèmes de scolarisation, trois grandes catégories reviennent, dont les facteurs familiaux. De telles données renseignent sur le contexte social entourant le phénomène du décrochage. Toutefois, il ne faut pas leur attribuer un trop grand potentiel explicatif, comme le font les tenants de la thèse déficitariste qui relèvent, toujours selon Gauthier (2005), d'une position ethnocentrique.

2.2.2 La perspective discontinualiste

La perspective discontinualiste, en lien avec le courant anthropologique, se développe et se positionne contre la perspective ethnocentrique et «insiste au contraire sur les difficultés du système scolaire formel à fournir un contexte favorable à l'intégration et au développement des jeunes autochtones» (Gauthier, 2005, p. 21). De son côté, Ogbu (1978) parlera de la théorie de la «défiance institutionnelle» où le handicap de l'élève est en fait un désavantage produit par l'institution scolaire elle-même dans sa façon de traiter le jeune. Au lieu de parler de déficit culturel on parle de choc des cultures. En ce sens,

«...les difficultés scolaires relèveraient non pas de lacunes cognitives ou éducationnelles mais plutôt d'une méconnaissance réciproque des traits culturels, des méthodes d'enseignement et d'apprentissage ainsi que des codes de communication et d'échange propre à chaque culture.» (Gauthier, 2005, p. 32).

Deux types d'écrits scientifiques en découlent, d'abord ceux mettant l'accent sur la spécificité culturelle des jeunes autochtones (style d'apprentissage) et ceux montrant l'insensibilité culturelle des institutions scolaires. L'auteur fait la même mise en garde qu'il avait faite concernant l'approche déficitariste, c'est-à-dire que bien souvent ces recherches utilisent des études factorielles à partir desquelles des relations de causalité sont inférées quand il s'agit souvent de facteurs simplement corrélés.

2.2.3 La perspective conflictualiste

Dans la perspective conflictualiste (Gauthier, 2005) ou du conflit culturel (Ogbu, 1978), le handicap de l'élève – qui provient d'une minorité ou de milieu autochtone – consiste

essentiellement dans le désavantage qu'il subit lorsque sa culture familiale ou communautaire ne s'accorde pas à celle supposée nécessaire pour réussir à l'école. En ce sens, les deux cultures, celle de l'école et celle des élèves autochtones, entretiennent des rapports conflictuels. À ce propos, Gauthier précise :

«...la nature et l'origine des problèmes de scolarisation des Autochtones sont à comprendre au-delà de leurs aspects purement pédagogiques et cognitifs, puisqu'ils s'insèrent dans un rapport de force historique dont l'enjeu est la domination économique, idéologique, sociale et culturelle d'un groupe sur l'autre.» (Gauthier, 2005, p. 44).

Cette approche diminue l'impact de l'approche discontinualiste et réaffirme l'importance de l'approche sociohistorique.

2.2.4 La perspective compréhensive

Les trois approches brièvement exposées ci-haut ne sont pas sans mérites. Toutefois, elles ne sont pas le fin mot de l'histoire et semblent souvent assez limitées quant à leur capacité à rendre compte réellement de l'expérience concrète des acteurs. C'est pourquoi Gauthier (2005) propose d'adopter une approche compréhensive. En nous référant pour notre part aux travaux de Abdallah-Preteille et de Porcher (1996, 1998, 1999) en matière d'éducation interculturelle, nous pouvons préciser que cette approche compréhensive met l'accent sur le fait que la culture n'est pas une chose inerte et que les acteurs ne sont pas d'abord des porteurs de traits culturels mais des interprètes de leur culture. En conséquence, la culture apparaît comme un construit non seulement collectif (de la part de la communauté) mais aussi un construit personnel (vécu individuellement) qui participe de l'élaboration de l'identité du sujet. Or, cette identité se construit quant à elle au contact d'autrui; dit autrement, l'acteur élabore son identité en bonne partie en réaction aux autres. Dans ce cas, les signes culturels que je fais miens, ceux que j'utilise pour «me dire» deviennent des marqueurs identitaires. La culture apparaît alors comme un marqueur identitaire qui colore mes expériences de vie et mes rapports intersubjectifs. Plus spécifiquement, elle est une «mise en scène de soi» au sens où l'entend Goffman (1968, 1988).

Dans ce contexte, Abdallah-Preteille (1996) parlera non pas du concept de culture mais de culturalité. Ce concept met l'accent sur la fluidité, la complexité, le contradictoire dans l'identité culturelle. L'approche compréhensive refuse en quelque sorte de réduire autrui à n'être d'un porteur de culture et le considère aussi comme un créateur de culture, comme un interprète de ce qui le constitue sur le plan culturel. Elle refuse aussi la causalité culturelle comme mode d'explication des relations avec l'altérité. L'approche compréhensive met ainsi l'accent non pas sur les structures et les déterminismes mais sur les dynamiques entre acteurs, sur leurs échanges, sur leurs représentations et sur les transactions qu'ils entretiennent en vue de négocier leurs rapports. En fait, pour le dire rapidement, adopter une approche compréhensive en ce qui concerne le rapport des autochtones au monde scolaire, c'est prendre acte que si la culture détermine dans une

certaines mesures les comportements, les acteurs en retour utilisent la culture pour «dire et se dire».

En somme, la typologie des perspectives de recherche que propose Gauthier (2005) fournit un éclairage riche susceptible de contribuer à une certaine compréhension de la persistance des problèmes de scolarisation chez les élèves autochtones du Québec. Dans le cadre de ce projet, comme nous l'avons mentionné en introduction de cette section, il tient lieu de cadre d'analyse et d'interprétation du discours des divers acteurs. En ce sens, il concourt à l'atteinte du premier objectif poursuivi, qui consiste ultimement à comprendre l'expérience scolaire de filles et de garçons autochtones en difficulté d'apprentissage ou à risque en tenant compte de divers facteurs. Il fournit également des clés de lecture qui influenceront sur le second objectif puisque la formation continue des enseignants se veut basée sur leurs représentations. Par ailleurs, dans le cadre d'une seule recherche, il est évidemment inconcevable d'agir sur l'ensemble des facteurs identifiés pouvant conduire à l'échec et au décrochage scolaires. Sachant que les communautés ciblées comptent plus de 60 % de jeunes identifiés comme étant en difficulté et que le redoublement est une modalité fréquemment utilisée, nous nous attardons, dans la présente étude, aux facteurs sur lesquels nous pouvons exercer une certaine influence, soit les pratiques pédagogiques mises en place par les enseignants qui interviennent auprès des jeunes filles et garçons autochtones à risque ou en difficulté. Ces facteurs jouent en effet, comme l'ont démontré plusieurs recherches, un rôle clé dans l'apprentissage et la réussite scolaires des jeunes (Altet, 1994; Felouzis, 1997; Paradis et Potvin, 1993; Wang, Heartel et Walberg, 1994).

⇒ *En guise de conclusion*

Le cadre de référence précédemment exposé a donc permis de poser les bases sur lesquelles cette recherche s'est appuyée. Nous avons d'abord présenté le cadre thématique, lequel fait état de divers travaux que nous avons recensés et qui traitent 1) de la persévérance scolaire et d'autres concepts liés : la réussite scolaire, l'apprentissage, la motivation et l'estime de soi; 2) de l'élève à risque et des interventions qui semblent efficaces auprès de ces élèves; 3) de l'intervention éducative auprès des élèves autochtones et 4) dans la mesure où la seconde phase de cette recherche consiste à dispenser une formation continue aux enseignants et autres intervenants éducatifs qui oeuvrent auprès des élèves autochtones, nous avons également rendu compte de divers travaux susceptibles de nous éclairer en ce sens.. Nous avons finalement présenté un cadre en fonction duquel les données ont été analysées et interprétées fondé principalement sur la thèse de Gauthier (2005).

2.3 OBJECTIFS DE RECHERCHE

Le cadre de référence que nous avons succinctement présenté, élaboré à partir des questions de recherche posées au terme de la problématique, nous amène à cibler plus particulièrement deux objectifs de recherche.

Le **premier objectif** est de décrire, analyser et comprendre l'expérience et le cheminement scolaire de filles et de garçons autochtones en difficulté d'apprentissage ou à risque en tenant compte des facteurs liés aux enseignants, aux élèves eux-mêmes et au contexte dans lequel ils vivent dans le but d'identifier des moyens susceptibles de contrer les phénomènes d'échec et d'abandon scolaires. Alors que le concept de « cheminement scolaire » renvoie aux caractéristiques objectives de la trajectoire scolaire (résultats, redoublement, absentéisme, etc.), le concept d'« expérience scolaire », rappelons-le, fait référence à la dimension subjective du cheminement de l'élève au cours de sa scolarisation. Les résultats obtenus à la suite de l'atteinte du premier objectif sont ensuite réinvestis dans le **second objectif**, qui consiste à concevoir et à mettre en place une formation continue pour les enseignants qui interviennent auprès des jeunes autochtones en difficulté ou à risque afin de les amener à davantage tenir compte, dans leur enseignement, des représentations et des besoins propres aux filles et aux garçons.

CHAPITRE III

3. DÉMARCHE MÉTHODOLOGIQUE

L'atteinte des deux objectifs ciblés, l'un de description et de compréhension et l'autre de formation, a nécessité une démarche méthodologique comportant deux volets complémentaires : un premier qui met l'accent sur la nature exploratoire, descriptive et compréhensive de la recherche et un second qui prend la forme d'une formation. Pour ces deux volets, la recherche a été réalisée en collaboration avec les communautés A et B. Dès la soumission de la lettre d'intention, des partenaires de ces communautés ont assuré par écrit leur soutien en vue de la collaboration, sur une base volontaire, des divers participants aux deux volets de la recherche. Pour leur part, les chercheurs se sont engagés à mettre sur pied diverses activités de transfert des connaissances aux enseignants ayant participé à la recherche ainsi qu'aux enseignants qui interviennent dans d'autres communautés autochtones.

Les informations d'ordre méthodologique présentées ici portent d'abord sur la démarche mise en place pour réaliser le volet exploratoire, descriptif et compréhensif (section 3.1). Par la suite, celles qui concernent le volet formation sont fournies (section 3.2). Nous terminons en faisant brièvement état des considérations éthiques propres à la conduite de cette recherche (section 3.3).

3.1 PHASE 1 : VOLET EXPLORATOIRE, DESCRIPTIF ET COMPRÉHENSIF

Le volet exploratoire, descriptif (Selltiz, Wrightsman et Cook, 1977) et compréhensif constitue la première phase de la recherche. Il a pour objectif, rappelons-le, de permettre de décrire, d'analyser et de comprendre l'expérience et le cheminement scolaire de filles et de garçons autochtones en difficulté d'apprentissage ou à risque en tenant compte des variables liées aux enseignants, aux élèves eux-mêmes et au contexte dans lequel ils vivent dans le but d'identifier des moyens susceptibles de contrer les phénomènes d'échec et d'abandon scolaires. Pour atteindre ce premier objectif, diverses actions ont été posées. Nous avons d'abord amorcé une recension des écrits qui, comme nous l'avons précisé précédemment, s'est poursuivie pendant toute la durée du projet. Cette recension visait au départ à permettre de mieux délimiter le champ à l'étude et à orienter la collecte des données. Toutefois, la collecte et l'analyse des données ont aussi provoqué le besoin de faire le point sur certains aspects vraisemblablement liés à la réussite et à la persévérance scolaires, qui, au départ, n'avaient pas été ciblés comme devant être approfondis. Les lignes directrices de la démarche méthodologique utilisée pour cette recension sont présentées à la sous-section 3.1.1.

L'atteinte de cet objectif a également nécessité, d'une part, d'accéder aux représentations d'une variété d'acteurs concernés par la réussite et la persévérance scolaires des élèves et, d'autre part, de les analyser. Pour ce faire, deux outils ont été exploités : les entrevues et les questionnaires. La section 3.1.2 rend compte de la démarche méthodologique mise en place dans ce cadre. Finalement, il est apparu nécessaire de mettre en relation les représentations des divers acteurs avec des données complémentaires, plus factuelles ou

contextuelles. Ces dernières proviennent des dossiers scolaires des élèves, des observations de situations d'enseignement ainsi que de documentation provenant des milieux scolaires. Comme c'était le cas pour la section précédente, des précisions d'ordre méthodologique sont apportées relativement à cette dimension, cette fois, à la section 3.1.3.

3.1.1 Recension des écrits

La recension des écrits a été faite en fonction de thèmes liés directement à la problématique de recherche et aux objectifs poursuivis. Dans un premier temps, une recherche bibliographique a permis de faire ressortir les recherches francophones et anglo-saxonnes les plus récentes menées en milieu autochtone indépendamment des communautés ciblées par les recherches (1995-2005).

Les deux axes de recherche qui ont guidé les chercheurs dans la sélection des ouvrages à consulter ont été l'enseignement et l'apprentissage chez les élèves autochtones. À partir de ces axes, d'autres sont venus s'y ajouter : les approches de recherche; l'organisation scolaire (politiques, curriculum); la relation école-famille; l'élève et l'école (en fonction notamment de l'estime de soi, de la motivation scolaire) et l'impact des problématiques sociales (consommation d'alcool et de drogue, abus sexuels) sur la réussite et la persévérance scolaires.

Pour recenser les travaux de recherche, les chercheurs ont eu recours à différentes bases de données en éducation tels : CBCA Education; Digital Dissertation; ERIC (Educationnal Resources Information Center); Dissertations and Theses – full text et ProQuest. De plus, un inventaire des articles a été effectué pour certaines revues spécialisées avec comité d'évaluation, du côté francophone : *Recherches amérindiennes* et *Revue des sciences de l'éducation* et du côté anglophones : *Brock Education*, *Education Canada*, *Canadian Journal of Education*; *Canadian Journal of Native Education*; *Études Inuit Studies*, *McGill Journal of Education*. Le tableau 1 fournit un portrait des textes dépouillés.

Tableau 1 : Portrait de la recension des écrits scientifiques en milieu autochtone

| Recensions | Articles scientifiques | Livres ou chapitre | Thèses et mémoires | Publications officielles | Rapports de recherche |
|---------------------|------------------------|--------------------|--------------------|--------------------------|-----------------------|
| Écrits francophones | 6 | 1 | 4 | 9 | 2 |
| Écrits Anglophones | 5 | 2 | 14 | - | 1 |
| Totaux | 11 | 3 | 18 | 9 | 3 |

Une synthèse de chacun des textes reprenant les principaux éléments de la problématique, du cadre de référence, de la méthodologie, des résultats et de la discussion, le cas échéant, a d'abord été réalisée. Par la suite, les extraits relatifs à l'un ou l'autre des thèmes

précédemment mentionnés ont été codifiés à l'aide du logiciel *Word*, ce qui a donné lieu à la production d'un rapport thématique.

Si l'atteinte des objectifs visés dans le cadre de cette recherche ne peut faire l'économie d'une recension des écrits, elle ne peut, non plus, se dérouler sans qu'une importance considérable soit accordée aux représentations des acteurs.

Étant donné que les rapports thématiques des écrits anglophones et francophones mettaient en évidence les difficultés scolaires des élèves autochtones, il a été nécessaire d'amorcer une recherche sur divers aspects de la vie scolaire chez les élèves à risque afin de mieux comprendre certains phénomènes. Comme il existe plusieurs approches de recherches pour traiter des difficultés scolaires, tout particulièrement chez les élèves à risque, il a été nécessaire de faire état des mêmes perspectives de recherche en milieu autochtone, ce qui a été rendu possible grâce au récent travail de Gauthier (2005). Ainsi, les différents éclairages à la fois conceptuels, thématiques, analytiques et interprétatifs permettent une meilleure compréhension de la scolarisation des élèves autochtones. Il s'agit là d'une triangulation théorique puisque plusieurs perspectives théoriques sont utilisées pour donner du sens à la réussite et à la persévérance scolaires des élèves autochtones (Savoie-Zajc, 2000, p. 195).

3.1.2 Représentations des acteurs

Au cours de cette sous-section, des précisions sont apportées quant aux sujets ayant participé à la collecte des données, lorsque cela s'avère pertinent, quant aux outils de collecte de données utilisés ainsi qu'à la démarche mise en place pour le traitement des données.

Les représentations de divers acteurs ont été au centre de cette recherche. D'abord, il nous est apparu crucial de saisir les représentations des **élèves** autochtones. En les cernant mieux, nous prévoyions pouvoir utiliser ces résultats pour amener les enseignants à prendre conscience de l'adéquation ou de l'incompatibilité existant entre certaines de ces représentations et diverses interventions pédagogiques qu'ils mettaient en place. Les principales représentations des élèves sur lesquelles nous nous sommes attardés concernent : la réussite scolaire, personnelle et professionnelle (Rivière, 2002), le rapport à soi (Charlot, 1997), l'école, l'échec, l'effort et la motivation (Viau, 1994), l'apprentissage (Tardif, 1992), le bon enseignant (Presseau, 2003), les figures d'autorité, le bon élève et le temps : besoins différés, projection de soi dans le futur.

Les représentations sociales des **décrocheurs** que nous avons voulu faire émerger portent sur les mêmes thématiques que celles des élèves en difficulté ou à risque qui fréquentent l'école. Elles visaient à nous permettre d'identifier des profils de décrocheurs et d'établir des rapprochements entre ces profils et ceux des élèves à risque ou en difficulté qui fréquentent encore l'école.

Quant aux représentations des **parents**, elles concernent: la réussite scolaire, personnelle et professionnelle, l'échec, l'école, l'effort, l'autorité, les compétences parentales (Boutin et Durning, 1994; Pourtois et Desmet, 1991), leur rôle relativement à la réussite scolaire et à la motivation des jeunes. Ces données cherchaient à permettre, d'une part, de mieux comprendre quelles valeurs sont véhiculées dans l'environnement familial à l'intérieur duquel évoluent les jeunes autochtones qui participent à cette étude et, d'autre part, d'inclure dans la formation continue des enseignants un volet qui leur fournirait des pistes afin qu'ils tiennent compte de cette réalité.

Les représentations des **enseignants et des autres intervenants éducatifs** ont constitué la pierre angulaire de cette recherche compte tenu que la formation continue visait le maintien de certaines représentations et pratiques pédagogiques ainsi que la modification d'autres représentations. Celles sur lesquelles nous nous sommes penchés sont essentiellement les mêmes que celles des élèves, auxquelles se sont ajoutées : l'élève en difficulté, les jeunes Autochtones, le rôle de l'enseignant dans l'apprentissage, l'abandon et la motivation des élèves. En outre, il nous importait de saisir leurs représentations relatives à leur développement professionnel et à la formation continue.

Quant aux représentations des **directions d'écoles** (ou des directeurs pédagogiques, selon les établissements) que nous envisagions faire émerger, elles touchaient certaines des thématiques traitées avec les enseignants, mais avec un accent mis sur leur vision du soutien à l'innovation pédagogique, de la formation continue des enseignants, du leadership qu'ils considèrent devoir exercer pour favoriser la réussite et la persévérance scolaire des élèves, de l'organisation du travail, des relations professionnelles, du pouvoir et de l'établissement scolaire comme organisation elle-même en apprentissage (Gather Thurler, 2000).

Le tableau 2 fournit un portrait sommaire des divers outils de collecte de données, pour les communautés A et B.

Tableau 2 : Aperçu de l'ensemble des outils de collectes de données

| Nature des données | Outils | Sujets | A | B | Total |
|-------------------------------------|---------------------------------------|--|------|-------|-------|
| Représentations | Entrevues individuelles semi-dirigées | Élèves | N=9 | N=18 | N=27 |
| | | Décrocheurs | N=4 | N=0 | N=4 |
| | | Parents | N=4 | N=3 | N=7 |
| | | Enseignants et autres intervenants éducatifs | N=15 | N=13 | N=28 |
| | | Directions/Conseiller pédagogique | N=4 | N=5 | N=9 |
| | | Autres | N=6 | N=3 | N=9 |
| | Questionnaires | Élèves | N=18 | N=59 | N=77 |
| Données factuelles ou contextuelles | Dossiers scolaires | Élèves | N=43 | N=126 | N=169 |
| | Observations | Enseignants | N=12 | N=9 | N=21 |
| | Documentation diverse | | | | |

3.1.2.1 Entrevues

Des précisions sont apportées relativement aux sujets qui participent aux entrevues, à la démarche de collecte des données ainsi qu'au traitement et à l'analyse de ces dernières.

- *Sujets*¹⁰

Tel que mentionné dans le tableau précédant, plusieurs acteurs ont participé aux entrevues : des élèves, des décrocheurs, des parents, des enseignants et divers intervenants éducatifs, des directions ainsi que d'autres acteurs dont nous taillons les titres afin d'assurer leur anonymat. Le recours à une telle diversité de sujets, de différentes catégories, constitue un moyen de triangulation des sources (Savoie-Zajc, 2000).

Concernant les élèves, précisons que pour la communauté A, neuf jeunes ont participé aux entrevues, répartis comme suit : 1 fille et 2 garçons du 3^e cycle du primaire incluant un élève d'une classe spéciale et 3 filles et 3 garçons de 1^{er} à 5^e secondaire incluant 3 élèves des classes spéciales. Dix-huit élèves de la communauté B ont participé aux entrevues. De ce nombre, nous comptons 3 filles et 7 garçons du 3^e cycle du primaire incluant des classes spéciales et 5 filles et 3 garçons de 1^{er} à 5^e secondaire incluant 4 élèves des classes spéciales.

Au sujet des enseignants et des autres intervenants éducatifs, lequel groupe inclut, rappelons-le, un orthopédagogue, des psychoéducateurs, des techniciens en éducation spécialisée et des conseillers en orientation, soulignons que pour la communauté A, nous comptons 7 intervenants du primaire (5 femmes, 2 hommes) et 8 intervenants du secondaire, répartis également entre les hommes et les femmes. Pour la communauté B, qui compte treize répondants de cette catégorie, nous avons 5 intervenantes au primaire et 8 au secondaire (4 hommes et 4 femmes).

Neuf autres acteurs des deux communautés se sont aussi révélés être, en cours de projet, des sujets pouvant éclairer notre compréhension du phénomène étudié. Les représentations de ces acteurs ont donc également été saisies au moyen d'entrevues qui se sont ajoutées aux données de recherche déjà recueillies. Pour éviter d'identifier ces différentes personnes, souvent les seules représentantes d'une catégorie, elles ont été regroupées sous le vocable « autres ».

- *Cueillette des données*

Les entrevues ont été réalisées à un endroit et au moment qui convenait aux sujets. Leur durée a varié d'une vingtaine de minutes (dans le cas des élèves) à environ une heure trente pour les enseignants et autres intervenants scolaires. La plupart des entrevues ont eu lieu dans les établissements scolaires et pendant les heures de classe. Les schémas d'entrevues sont disponibles à partir de l'appendice III jusqu'à l'appendice XII.

- *Traitement et analyse des données*

¹⁰ Afin de préserver l'anonymat des sujets, le masculin est utilisé.

Chaque entrevue a été transcrite intégralement et un résumé d'une page accompagne chaque entrevue. Chaque catégorie d'entrevues (élèves, enseignants, directions, etc.) a été codée de manière mixte à l'aide du logiciel *N'vivo*. Le codage mixte est d'ailleurs fréquemment utilisé dans la recherche de type exploratoire (Van der Maren, 1995). Deux assistants de recherche ont travaillé sur les différentes phases du codage identifiées par Van der Maren (1995) afin d'élaborer un système catégoriel qui puisse ensuite être utilisé pour le codage de toutes les entrevues. Ce système a été représenté sous forme de réseau conceptuel, comme le suggère Van der Maren (1995) lorsque des transformations sur des codes qualificatifs sont effectuées. Un réseau conceptuel réalisé à l'aide du logiciel *Inspiration* et représentant le système catégoriel utilisé pour le codage est disponible à l'appendice XIII. Une fois le système élaboré, le co-codage et l'intra-codage ont permis d'apporter des ajustements au système. Puis, pour chacune des catégories d'entrevue, 20 % du corpus extrait au hasard a été vérifié pour assurer la fidélité inter et intra-codage (Savoie-Zajc, 2000; Van der Maren, 1995). Trois aspects ont été comparés : le nombre d'extraits codés, la correspondance des extraits (de même niveau) et les thèmes utilisés pour coder (*Coding stripes*). Ainsi, les rapports de co-codage et d'intra-codage réalisés ont atteint un taux d'accord d'au moins 85 % soit avec le même assistant ou entre deux assistants afin de valider la méthode de travail utilisée.

3.1.2.2 Questionnaires

Le second instrument utilisé pour accéder aux représentations était le questionnaire. Initialement, il n'était pas prévu qu'une partie de la collecte de données auprès des élèves se fasse par questionnaire. Toutefois, à la suite des entrevues réalisées auprès de ces derniers, lesquels se sont finalement montrés, dans l'ensemble, assez peu loquaces, il est apparu nécessaire de compléter les informations alors obtenues. Ainsi, rapidement un questionnaire couvrant les mêmes thèmes que ceux de l'entrevue a été élaboré. Pour ce faire, nous nous sommes basés sur deux questionnaires déjà existants et dont les objets centraux rejoignaient les visées poursuivies ici, que nous avons adaptés au contexte autochtone. Il s'agit d'abord d'un questionnaire développé dans le cadre de la recherche ASOPE (Aspirations scolaires et orientations professionnelles des étudiants), menée par Pierre W. Bélanger et Guy Rocher dans les années 1960 et poursuivie dans les années 1970¹¹. Le second outil duquel nous nous sommes inspirés est un questionnaire de Viau (1994). L'urgence dans laquelle nous devons agir n'a pas permis de procéder à une validation de l'instrument comme nous l'aurions souhaité. Il s'agit d'une limite de cette recherche. Le questionnaire est disponible en appendice (Appendice XIV).

- *Cueillette des données*

Les questionnaires ont été administrés aux élèves de chaque communauté par un chercheur, lequel a pris soin d'accompagner les élèves à chacune des questions pour

¹¹ Rapporté dans Bujold, C. et Gingras, M. (2000). *Choix professionnel et développement de carrière*. Montréal : Gaétan Morin.

s'assurer de la compréhension de celles-ci. Seuls les élèves du secondaire ont répondu au questionnaire¹².

- *Traitement et analyse des données*

L'analyse du questionnaire s'est faite à partir du logiciel *Nudist*. Cette analyse a donné le détail des réponses de chaque répondant, question par question, tous les répondants confondus puis, une analyse a été réalisée en fonction du sexe des sujets. Par la suite, une synthèse a été produite concernant l'ensemble des thèmes couverts par le questionnaire : réussite scolaire, personnelle et professionnelle, résultats scolaires, règlements, projection de soi dans le futur, temps consacré aux études, travail à l'école, stratégies pour surmonter les difficultés, perception de son sentiment de compétence, capacité à réussir, bon enseignant, comportements scolaires, représentation de soi, échecs, efforts scolaires et persévérance scolaires. L'analyse respecte l'ordre des questions et des thèmes déjà établi par le questionnaire. À chacune des questions a été créé un document *Excel* où sont inscrites les réponses de tous les répondants en nombre réel (données brutes), puis en pourcentage et en fonction du sexe des répondants. Au total, 166 réponses/questionnaire ont été générées.

L'utilisation de la feuille de calcul *Excel* a permis d'organiser les données en résultats quantitatifs pour chacun des thèmes du questionnaire et a permis la représentation graphique des données. Ainsi, la synthèse des données est issue de ce deuxième traitement des données. Enfin, les échantillons analysés se révélèrent représentatifs de chacune des communautés. Pour la communauté A, l'échantillon équivaut à 45 % de la population totale¹³ tandis que pour la communauté B, l'échantillon représente 55,1 % de la population scolaire.¹⁴

3.1.3 Données factuelles et contextuelles

Trois principales sources ont fourni des données factuelles et liées au contexte. Il s'agit d'abord des dossiers scolaires des élèves, puis des situations d'enseignement et enfin de documentation diverse fournie par certains acteurs des communautés.

¹² Dans le cas de la communauté B, une première sollicitation de l'accord parental à ce que leur enfant participe à la recherche en répondant au questionnaire a été faite par lettre. Nous n'avons reçu aucune réponse. D'autres démarches ont ensuite été réalisées par des membres de la communauté, mais sans réel succès. Le comité d'éthique de la recherche de l'UQTR nous a alors autorisé à administrer le questionnaire aux élèves âgés de 14 ans et plus, même si nous n'avions pas le consentement parental, en raison de l'absence de risque associé à cette collecte de données. C'est ce qui explique qu'il ait été administré exclusivement aux élèves du secondaire.

¹³ La population totale de la communauté A qui fréquente l'école secondaire est de 40 élèves et l'échantillon analysé est de 18 élèves.

¹⁴ La population totale de l'école secondaire de la communauté B est de 104 élèves. L'échantillon analysé est de 59 élèves, avec un taux de représentation proportionnel pour la plupart des niveaux.

3.1.3.1 Dossiers scolaires

Des précisions sont apportées quant à la démarche de collecte des données ainsi qu'au traitement et à l'analyse de ces données.

- *Cueillette des données*

Les dossiers scolaires ont été photocopiés à la suite de l'obtention du consentement écrit des directions d'école et des responsables de l'éducation des conseils de bande. Dans la communauté A, 43 dossiers scolaires (n=27 primaire et n=18 secondaire) ont été traités et analysés. Dans la communauté B, c'est 126 dossiers scolaires (n=19 primaire et n=107 secondaire) qui ont été traités et analysés. Ces données couvrent les élèves du primaire de 5^e et 6^e année et plusieurs des élèves du secondaire. Dans les deux cas, l'échantillon est largement suffisant pour permettre de tirer des conclusions valables.

Pour organiser les informations relatives aux dossiers scolaires de façon à conserver l'anonymat des élèves lors du traitement et de l'analyse, il a fallu attribuer un code à chacun. Ainsi, chaque élève a son propre code et toute participation à la recherche, que ce soit par le biais de l'entrevue ou du questionnaires, est identifiée par ce même code. Les élèves ont été classés selon le niveau indiqué au dossier à l'année 2002-2003. Les dossiers en provenance de la communauté A sont de trois types : (1) Dossier d'élève (bulletins scolaires); (2) Dossier académique (difficultés académiques, tests...) et (3) Dossier de comportement (troubles de comportement, tests psychologiques...). Quant aux dossiers de la communauté B, tous les types de documents sont regroupés en un seul dossier par élève.

- *Traitement et analyse des données*

À partir de grilles de saisie des données quantitatives et qualitatives des dossiers scolaires, disponibles en appendice XV et XVI, élaborées et conçues par les chercheurs, l'information de chacun des dossiers a été organisée à l'aide des logiciels *Excel* et *Word* pour ensuite être synthétisée dans le but de dégager un profil du cheminement scolaire de l'ensemble des élèves. La synthèse vise à présenter de manière globale les informations issues des dossiers scolaires. Les dossiers scolaires présentaient de nombreuses différences au plan de leur contenu ce qui a rendu complexe leur synthèse. Ces différences touchaient tant les cotations utilisées pour les résultats scolaires, que les informations relatives au taux d'absentéisme des élèves.

Dans les bulletins des élèves, il existait une gamme très élargie de modes de cotation. Certains bulletins utilisaient des notes en % (surtout le secondaire), alors que d'autres faisaient référence à des cotes numériques (1, 2, 3) ou alphabétique (A, B, C, D, E). Il y a de grandes différences entre ces modes de cotations, mais également entre le descriptif leur étant associé (à l'exception des notes en %). Afin de pouvoir synthétiser les documents de manière plus uniforme, les chercheurs ont élaboré une structure permettant de rendre compte des notes obtenues par les élèves :

4. Réussit très bien
3. Réussit bien
2. Réussit avec difficulté
1. Est en situation d'échec

Tout comme pour l'équivalence nécessaire dans le cas des notes des élèves, les chercheurs ont également dû uniformiser les informations relatives au taux d'absentéisme des élèves. Alors qu'au primaire on identifiait les absences par le nombre de jours d'absence en fonction du nombre de jours d'école, l'absentéisme au secondaire est plutôt représenté par le nombre de période d'absence d'un élève au cours de l'année (généralement sans précision spécifique en fonction de la matière). Afin de permettre une mise en relation du taux d'absentéisme des élèves, les chercheurs ont donc transféré le nombre de périodes ou de jours d'absence en % d'absence sur toute l'année. On dira donc que les élèves sont généralement absents pour χ % des jours de l'année scolaire. Pour arriver à cette synthèse et ce calcul, nous nous sommes basés sur les principes suivants:

- Une année scolaire compte généralement 180 jours;
- De ce nombre, il faut retrancher les périodes d'examen, les sorties et activités spéciales;
- Selon les particularités de chacune des écoles, un calcul a été effectué pour convertir les absences de manière uniforme en pourcentage.

- *Les données quantitatives*

Les données quantitatives ont fait l'objet d'un traitement à l'aide du logiciel *Excel*, de la suite *Office*. L'entrée primaire des données s'est faite dans les classeurs des dossiers scolaires selon chaque communauté, le niveau scolaire et le sexe. Les feuilles ainsi obtenues ont été rapportées dans le classeur dossiers des élèves filles et garçons du secondaire où une restructuration des données a été réalisée. Par la suite, les chercheurs ont procédé à la réalisation des calculs permettant la construction des tableaux, lesquels sont présentés dans le chapitre des résultats.

- *Les données qualitatives*

Pour ce qui est des données qualitatives, elles ont d'abord été colligées dans des fichiers indépendants (un par sujet), eux-mêmes séparés en fonction du sexe dans les dossiers scolaires selon chaque communauté, le niveau scolaire et le sexe. Le recours au logiciel *N'vivo* a soutenu le traitement de cette information et a permis de réaliser une synthèse rapide des données par l'utilisation des fonctions de recherche du logiciel. Enfin, la synthèse présente le cheminement scolaire des élèves autochtones, les absences, les résultats scolaires selon les différentes matières, les difficultés d'apprentissage et les difficultés de comportement.

3.1.3.2 Observations d'enseignement

Après avoir précisé de quelle manière les données ont été collectées, des informations sont fournies quant à la façon dont elles ont été traitées et analysées.

- *Cueillette des données*

Les observations des enseignants devaient être enregistrées à l'aide de caméra vidéo numérique, mais des problèmes liés à la réception du matériel dans les délais prévus n'ont pas permis de collecter ces données sous cette forme. Les observations se sont donc faites à l'aide de notes manuscrites en fonction d'une grille d'observation (Appendice XVII). Chaque observation était d'une durée approximative d'une heure. Autant que possible, deux chercheurs par classe effectuaient l'observation. Au total, 21 ont été effectuées, soit 12 dans la communauté A (six au primaire et autant au secondaire) et neuf dans la communauté B (trois au primaire et six au secondaire).

- *Traitement et analyse des données*

Les notes d'observations avaient essentiellement un rôle de validation en étant ponctuellement mises en relation avec les pratiques d'enseignement déclarées.

3.1.3.3 Documentation fournie par les communautés

Plusieurs documents ont été fournis par certains acteurs des deux communautés. De diverses natures, ces documents sont retenus en raison de leur pertinence pour nous permettre de décrire, analyser et comprendre l'expérience et le cheminement scolaire de filles et de garçons autochtones en difficulté d'apprentissage ou à risque. Certains de ces documents fournissent des statistiques, par exemple sur les habitudes de consommation des jeunes, d'autres présentent le projet éducatif de l'une ou l'autre des écoles. Comme les observations, ces données sont mises en relations avec les autres données, notamment celles provenant des entrevues, des questionnaires, et constituent un moyen de triangulation de méthodes (Savoie-Zajc, 2000).

3.2 PHASE 2 : VOLET FORMATION

L'atteinte du second objectif de la recherche constituait la deuxième phase du projet. L'objectif, rappelons-le, était de concevoir et mettre en place une formation continue pour les enseignants qui interviennent auprès des filles et des garçons autochtones en difficulté ou à risque afin de les amener à davantage tenir compte de leurs besoins particuliers. Au cours de cette section, nous rendrons compte de ce qui était initialement prévu, des principales raisons à la base des modifications apportées et du nouvel itinéraire privilégié.

3.2.1 Formation annoncée

Afin d'atteindre le deuxième objectif, nous avons initialement prévu mettre sur pied une recherche-action. Cette dernière est considérée par plusieurs chercheurs comme une stratégie de développement professionnel importante et efficace (Guskey et Huberman, 1995; Savoie-Zajc et Dolbec, 1997). En référence à Lavoie, Marquis et Laurin, (1996, p. 41), « *la recherche-action est une approche de recherche, à caractère social, associée à une stratégie d'intervention et qui évolue dans un contexte dynamique. Elle est fondée sur la conviction que la recherche et l'action peuvent être réunies. Selon sa préoccupation, la recherche-action peut avoir comme buts le changement, la compréhension des pratiques, l'évaluation, [...]* ». Inévitablement, la recherche-action comporte différents cycles de planification, d'action, d'observation et de réflexion et requiert la participation des personnes impliquées dans la pratique visée à tous les moments du projet (Savoie-Zajc, 2001).

La formation, appuyée notamment sur un dépouillement des écrits, devait se faire par des rencontres de travail en sous-groupes, des journées de formation collectives et par des observations suivies de rencontres de rétroaction utilisant la vidéo (Tochon, 1996). L'intervention devait aussi être échelonnée sur deux années scolaires afin de permettre aux enseignants de modifier certaines de leurs représentations, de s'approprier les nouvelles stratégies pédagogiques, de développer un sentiment de compétence lorsqu'ils adoptent des interventions novatrices et adaptées et de leur permettre de transférer les apprentissages faits dans le cadre de la formation à leur contexte de travail entre les sessions de formation et une fois la formation complétée. La fréquence prévue des séances de formation était approximativement d'une par deux mois et demi.

3.2.2 Principales raisons à l'origine des modifications apportées

Il a été nécessaire de revoir le choix précédemment mentionné de mener, en collaboration avec les deux communautés, une recherche-action. Trois éléments concernant le lien qu'il a été possible de maintenir avec les communautés au cours du projet en ont en effet grandement influencé le déroulement.

Le premier élément est la publication d'un article, sous la plume de Sébastien Ménard, dans le *Journal de Montréal*¹⁵. En effet, le 3 mai 2004, à la suite de la participation de cet individu à la table ronde sur la réussite scolaire chez les Premières nations organisée dans le cadre du colloque du CTREQ-CRIRES, un article qui prétendait faire état des résultats préliminaires de la présente recherche a été publié. Dans cet article, monsieur Ménard a recouru à des termes racistes, a biaisé les résultats de recherche présentés par la responsable du projet, la professeure Presseau, et tenu des propos mensongers. En dépit des nombreuses démarches de la chercheure principale pour rétablir le climat de confiance avec les communautés ainsi que celles entreprises auprès du supérieur du journaliste pour contraindre M. Ménard à se rétracter, ce qui a finalement en partie été

¹⁵ Ménard, S. (2004). Décrochage scolaire alarmant chez les jeunes autochtones/Visions opposées pour régler le problème. *Journal de Montréal*, 3 mai 2004, 7.

réalisé¹⁶, il n'en demeure pas moins que le mal était fait. Plus précisément, il en est résulté une collaboration fragilisée mais néanmoins encore possible avec les partenaires de la communauté A, mais une bris quasi-total de la communication et de la collaboration avec nos principaux partenaires de la communauté B, ce qui a finalement compromis la suite de la recherche pour cette communauté. Par exemple, les multiples démarches de la part de l'équipe de chercheurs, échelonnées sur plusieurs mois, se sont avérées infructueuses pour fixer le calendrier des formations.

Le second élément a trait à la mobilité du personnel enseignant et non enseignant. Dans le cas de la communauté A, cette mobilité a surtout concerné les directions d'établissement. Il a en effet été nécessaire de « convaincre » les nouveaux arrivés de la pertinence de s'engager eux aussi dans cette recherche et de soutenir la participation des autres acteurs. Dans le cas de la communauté B, entre le moment où les premiers contacts ont été établis avec nos partenaires, incluant les directions d'établissement, et la seconde phase du projet (le volet formation), la très grande majorité du personnel avait changé. Ce roulement de personnel a par conséquent nécessité de reprendre certaines démarches telle la présentation du projet de recherche et la validation des besoins de formation.

Le troisième élément, d'un tout autre ordre, tient au congé de maternité de la chercheuse principale. Il en est découlé un report du traitement de certaines données et, conséquemment, de l'élaboration et de la mise sur pied du volet formation, lequel, conjugué à la mobilité du personnel, semblait susciter l'intérêt d'un nombre de plus en plus restreint d'intervenants de la communauté B. En revanche, de nombreux enseignants intervenants auprès d'élèves autochtones de la communauté A qui n'avaient pas participé à la première phase de la recherche se sont montrés intéressés au volet formation et ont pu en bénéficier.

3.2.3 Formation dispensée

Inutile d'insister sur le fait que ces éléments contextuels ont considérablement transformé la deuxième phase du projet et ont, dans certains cas, entraîné l'annulation de plusieurs des activités de formation prévues (avec la communauté B).

La possibilité de participer à la formation a été ouverte à tous les enseignants et autres intervenants éducatifs des deux communautés. Diverses options de formation ont été proposées. Quant à la forme, toutes les possibilités étaient envisageables dans la limite des ressources humaines et financières disponibles. L'équipe était ouverte à un suivi individuel, incluant l'observation dans les classes et la rétroaction vidéo, à un suivi en sous-groupes, en fonction de besoins particuliers, ou encore de formations collectives, sous forme de conférences ou davantage interactives. C'est principalement cette formule qui a été privilégiée, conjointement à un suivi personnalisé auprès de deux sous-groupes d'environ 8 enseignants chacun.

¹⁶ Un erratum a été publié : S.A. (2004). Décrochage scolaire chez les autochtones : [corrections](#). *Journal de Montréal*, 10 juin, 10.

3.3 CONSIDÉRATIONS ÉTHIQUES

Les sujets, qu'il s'agisse des élèves, des jeunes décrocheurs, des parents, des enseignants, autres intervenants éducatifs ou des directions d'école ont participé au projet sur une base volontaire (Appendice XVIII à XXII). De même, ils ont consenti à y participer par écrit, de façon éclairée et avaient été informés de la possibilité de se retirer de celui-ci en tout temps. Pour ce qui est des jeunes, en plus de leur autorisation, celle d'un parent ou tuteur était nécessaire¹⁷. Toutes les données recueillies ont été traitées de manière confidentielle et utilisées seulement à des fins de recherche ou de formation. Toutes les données brutes sont conservées sous clé, avec un accès limité aux chercheurs et aux assistants de recherche impliqués directement dans ce projet. Lors de la diffusion des résultats dans des publications ou des communications professionnelles ou scientifiques, nous nous assurons de préserver l'anonymat des participants et nous nous abstenons de fournir des informations qui permettraient d'identifier les sujets ou les institutions. Aucune des données recueillies auprès des enseignants n'a pu servir à des fins d'évaluation. Il a également été offert aux participants que nous leur remettions les parutions découlant de cette recherche. Ce rapport sera d'ailleurs acheminé aux répondants des deux communautés. Un certificat de déontologie a été émis par le comité éthique de recherche de l'Université du Québec à Trois-Rivières (Appendice XXIII).

¹⁷ Sauf dans le cas auquel nous avons fait référence précédemment, qui a reçu l'aval du comité d'éthique de la recherche de l'UQTR.

CHAPITRE IV

4. RÉSULTATS

Les résultats sont présentés en fonction des deux objectifs poursuivis. Rappelons que le premier objectif visait à décrire, analyser et comprendre l'expérience et le cheminement scolaire de filles et de garçons autochtones en difficulté d'apprentissage ou à risque en tenant compte des facteurs liés aux enseignants, aux élèves eux-mêmes et au contexte dans lequel ils vivent, et ce, dans le but d'identifier des moyens susceptibles de contrer les phénomènes d'échec et d'abandon scolaires. Le deuxième, pour sa part, consiste à concevoir et à mettre en place une formation continue pour les enseignants qui interviennent auprès des jeunes autochtones en difficulté ou à risque afin de les amener à davantage tenir compte, dans leur enseignement, des représentations et des besoins propres aux filles et aux garçons.

4.1 LE CHEMINEMENT ET L'EXPÉRIENCE SCOLAIRES DE FILLES ET DE GARÇONS AUTOCHTONES EN DIFFICULTÉ D'APPRENTISSAGE OU À RISQUE

Dans cette section, nous présentons le cheminement et l'expérience scolaires de filles et de garçons autochtones en difficulté d'apprentissage ou à risque des deux communautés ayant participé à la recherche. Comme nous l'avons mentionné déjà, nous entendons par cheminement scolaire les caractéristiques « objectives » de la trajectoire du jeune¹⁸. La sous-section 4.1.1 rendra compte de ce portrait pour la communauté A tandis que la section 4.1.2 présentera celui de la communauté B. L'une et l'autre de ces sections seront subdivisées en trois parties principales. D'abord, nous fournissons un portrait descriptif et analytique détaillé du cheminement scolaire des élèves. Par la suite, une orientation plus compréhensive est privilégiée. Nous aborderons alors davantage l'expérience scolaire des jeunes, telle qu'ils la vivent et qu'elle est perçue par les autres acteurs. La troisième partie porte quant à elle sur les moyens qui émergent du discours des divers acteurs quant à ce qu'il paraît judicieux de mettre en place pour soutenir la réussite et la persévérance scolaires de ces jeunes. Chacune de ces parties s'achève par une synthèse des principaux résultats, lesquels sont mis en relation avec des écrits recensés.

4.1.1 Situation de la communauté A

Tel que mentionné précédemment, cette section présente un portrait du cheminement scolaire des élèves autochtones de la communauté A ayant participé à cette recherche. Les informations qui y sont présentées proviennent de l'analyse des dossiers scolaires des élèves. Voici une liste non exhaustive des types de documents que nous y retrouvons : les relevés de notes de l'élève, les messages adressés aux parents (dans le cas de problèmes de comportement graves, généralement au moment où la direction de l'école décide de s'impliquer), certaines notes de professionnels non enseignants, notes qui, si elles sont

¹⁸ En conséquence, dans cette partie, il ne sera pas question de la façon dont le jeune vit son expérience de scolarisation de manière subjective.

présentes, soulignent généralement que l'intervenant a rencontré l'élève, sans spécification particulière de la nature et de la fréquence des interventions au cours d'une année scolaire (pour ces informations plus précises, on renvoie aux dossiers personnels des professionnels auxquels nous n'avons pas eu accès), quelques notes déposées par certains enseignants (ex. : rapports d'incidents ou d'accidents). Encore une fois ce ne sont pas tous les enseignants qui apportent de telles précisions. Il est à noter que les dossiers ne recèlent pas des mêmes particularités d'un à l'autre et qu'ils n'ont pas nécessairement le même contenu. Cela dépend en partie des établissements fréquentés par l'élève au cours de son cheminement scolaire, des démarches entreprises par les intervenants, mais aussi de la façon dont ont été tenus les dossiers des élèves.

4.1.1.1 Portrait descriptif et analytique du cheminement scolaire de filles et de garçons autochtones en difficulté d'apprentissage ou à risque de la communauté A

Le portrait général du cheminement scolaire vécu par les filles et les garçons en difficulté d'apprentissage de la communauté A est présenté en fonction de quatre principaux thèmes : a) le classement et la fréquentation scolaires; b) les résultats scolaires; c) les difficultés d'apprentissage et d) les difficultés de comportement.

a) Classement et fréquentation scolaires

Cette section regroupe deux grandes catégories d'informations : d'une part, ce qui a trait au classement et au redoublement et, d'autre part, l'absentéisme.

o Classement et redoublement

Il est parfois difficile d'établir de manière précise le cheminement d'un élève puisqu'il arrive que certaines informations qui seraient nécessaires soient manquantes. Ces vides s'expliquent en partie par le nombre important de déplacements dans certaines familles. Le recours au volet quantitatif de l'analyse des dossiers nous permet néanmoins d'obtenir une image relativement synthétique du cheminement des élèves, c'est-à-dire du nombre de redoublement qu'ils ont vécu, et du nombre d'années passées par degré scolaire.

▪ Redoublement en fonction du degré scolaire de l'élève

Le tableau 3 présente le nombre d'élèves d'un degré particulier ayant redoublé ou non. Les éléments qui suivent indiquent comment lire le tableau. Les trois premières colonnes présentent des informations générales soit, pour les deux premières colonnes, le degré scolaire ainsi que le sexe des élèves (ex. : ES-01 veut dire «élève actuellement en secondaire 1» et M veut dire «garçons», alors que F signifie «filles»), alors que la troisième colonne indique le nombre d'élèves compris dans cette catégorie. Les sept colonnes suivantes (4 à 10) font plutôt état du nombre d'élèves a) n'ayant pas redoublé jusqu'à maintenant (4^e colonne), b) ayant redoublé une seule fois au primaire (5^e colonne) ou au secondaire (6^e colonne), c) ayant redoublé deux fois jusqu'à maintenant au primaire (7^e colonne), au secondaire (8^e colonne), une fois au primaire et une fois au secondaire (9^e

colonne), d) ayant redoublé plus de deux fois (10^e colonne). À moins d'avoir fréquenté le secteur régulier, aucun élève des classes spéciales ne devrait avoir redoublé au secondaire (colonne 6 et 8). Par exemple, le fait d'être deux ans en classes spéciales a été considéré comme normal étant donné le caractère particulier de ce cheminement. La dernière colonne fait état quant à elle du nombre total d'élèves dans cette catégorie, tous sexes confondus (ex. : pour ES-CS, nous avons 4M et 2F, ce qui donne un total de 6 élèves dans la colonne 11). Au niveau des lignes du tableau, nous ne ferons ici qu'attirer l'attention du lecteur sur les trois dernières lignes qui présentent deux sous totaux (un pour les M et l'autre pour les F) et un total pour chaque colonne présentant un nombre de redoublement (colonnes 4 à 10). Enfin, chaque élève ne se retrouve qu'à un seul endroit des colonnes 4 à 10. Ainsi, un élève ayant redoublé deux fois au primaire ne se retrouvera que dans la colonne appropriée. On aura peut-être remarqué que le présent tableau ne présente que 22 élèves, alors que le prochain en dénombre 28 (voir la première année du primaire). Cette différence s'explique par le fait que certains dossiers ne comportent aucune information sur la situation des élèves, ou sont trop peu explicites concernant le nombre de redoublement pour nous permettre d'établir une synthèse à partir des données recueillies. Ne sachant donc pas si un élève a redoublé ou non, nous n'avons pas inclus ici cette information. Par ailleurs, il nous semble difficile de comparer les proportions de garçons et filles. Comme on peut le constater en observant les données que l'on retrouve plus bas, nous possédons deux fois plus de dossiers de garçons que de filles, et le nombre de filles nous semble trop peu important pour que nous puissions nous livrer à de telles comparaisons.

Tableau 3 : Fréquence du redoublement par ordre d'enseignement des élèves de niveau secondaire de la communauté A

| Codes | Sexe | Élèves au total | Nombre de redoublement | | | | | | Total par niveau |
|-------------------|----------|-----------------------|------------------------|----------|------------|----------|------------|----------|------------------------|
| | | | Aucun | 1 fois | | 2 fois | | Autres | |
| | | | | Primaire | Secondaire | Primaire | Secondaire | | |
| A-ES-01 | M | 2 | | 2 | | | | | 2 |
| A-ES-01 | F | 0 | | | | | | | |
| A-ES-02 | M | 0 | | | | | | | 1 |
| A-ES-02 | F | 1 | 1 | | | | | | |
| A-ES-03 | M | 2 | 2 | | | | | | 3 |
| A-ES-03 | F | 1 | 1 | | | | | | |
| A-ES-04 | M | 0 | | | | | | | 1 |
| A-ES-04 | F | 1 | 1 | | | | | | |
| A-ES-CS | M | 4 | | 3 | | 1 | | | 6 |
| A-ES-CS | F | 2 | | 2 | | | | | |
| A-ES-CS | M | 4 | 1 | 1 | | 2 | | | 6 |
| A-ES-CS | F | 2 | 1 | | | 1 | | | |
| A-ES-CS | M | 2 | | | 1 | | | 1 | 2 |
| A-ES-CS | F | 0 | | | | | | | |
| A-ES-CS | M | 1 | 1 | | | | | | 1 |
| A-ES-CS | F | 0 | | | | | | | |
| A-ES-CS | M | 0 | | | | | | | 0 |
| A-ES-CS | F | 0 | | | | | | | |
| | M | | | | | | | | |
| | F | | | | | | | | |
| Sous total | M | 15 | 4 | 6 | 1 | 3 | 0 | 1 | 0 |
| Sous total | F | 7 | 4 | 2 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 |
| Total | | 22 | 8 | 8 | 1 | 4 | 0 | 1 | 0 |

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11

Quelques points méritent d'être mis en évidence. Nous constatons que huit des 22 élèves (36,4 %) n'ont jamais redoublé, avec un nombre équivalent de garçons et de filles. Aussi, que trois des huit élèves qui n'ont jamais redoublés sont inscrits en classe spéciale (37,5 %). Quant aux cinq élèves inscrits de la deuxième à la quatrième secondaire, ils n'ont jamais redoublé. Nous observons également que près de 40 % des élèves de classe spéciale ont redoublé une fois au primaire et que les deux élèves de première secondaire ont redoublé une fois. Un seul élève de classe spéciale a redoublé une fois au secondaire, ce qui n'est le cas d'aucun élève du régulier. Également, quatre des 15 élèves de classe spéciale ont redoublé deux fois au primaire, ce qui correspond à un environ 30 % des cas. Enfin, trois des quatre élèves ayant redoublé deux fois au primaire sont des garçons.

- *Nombre d'années passées par niveau scolaire*

Le tableau 4 présente le nombre d'année(s) passée(s) par les élèves en fonction du niveau scolaire. En d'autres termes, on pourrait parler du nombre de redoublement par niveau scolaire. Pour lire le tableau qui succède, on prendra note des éléments suivants. À côté de la colonne identifiant l'année scolaire concernée (2^e colonne), on retrouve quatre lignes qui nous permettent de comprendre le nombre d'année(s) passée(s) par les élèves à chaque niveau. La ligne *Un an seulement* indique que le nombre d'élèves indiqué n'a jamais redoublé (l'élève a par exemple passé un an en première année). La ligne *Redouble 1 fois* signifie que le nombre d'élèves indiqué a redoublé une fois à ce niveau scolaire (l'élève a par exemple passé deux ans en première année). La ligne *Redouble 2 fois* indique le nombre d'élève ayant redoublé 2 fois ou plus à ce niveau scolaire (a par exemple passé trois ans ou plus en première année). La ligne *Total* indique le nombre total d'élèves comptabilisés pour chaque niveau scolaire. Dans le cas des classes spéciales, on remarquera que nous n'avons pas utilisé le terme de redoublement pour la simple raison qu'un élève qui s'inscrit dans une démarche en classe spéciale ne redouble pas nécessairement s'il est inscrit dans cette classe l'année suivante, puisqu'il est prévu qu'il puisse y passer plus d'une année. C'est pour cette raison que nous avons plutôt indiqué le nombre d'années passées (1 an, 2 ans, etc.) à ce niveau scolaire. La colonne *Tous* indique les données pour tous les élèves, tout classement confondu, en précisant le nombre de garçons et de filles dans chaque catégorie, et en donnant un portrait d'*ensemble*, garçons et filles confondus. Quant à elles, les colonnes *Régulier* et *Classe spéciale* nous permettent de voir les différences principales entre les élèves classés en classes régulières ou en classes spéciales (CS).

Tableau 4 : Nombre d'année(s) de fréquentation par degré scolaire des élèves de la communauté A

| | | Tous | | | Régulier | | | Classe spéciale | | |
|---|-----------------|------|----|----------|----------|---|----------|-----------------|----|----------|
| | | G | F | Ensemble | G | F | Ensemble | G | F | Ensemble |
| Nombre total d'élèves | | 17 | 11 | 28 | 4 | 4 | 8 | 7 | 13 | 20 |
| Nombre d'élèves ayant fréquenté chaque niveau en fonction du nombre d'année(s) passée(s) à ce niveau | 1ère | | | | | | | | | |
| | Un an seulement | 7 | 5 | 12 | 3 | 3 | 6 | 4 | 2 | 6 |
| | Redouble 1 fois | 4 | 1 | 5 | | | | 4 | 1 | 5 |
| | Redouble 2 fois | | | | | | | | | |
| | Total | 11 | 6 | 17 | 3 | 3 | 6 | 8 | 3 | 11 |
| | 2e | | | | | | | | | |
| | Un an seulement | 12 | 7 | 19 | 3 | 3 | 6 | 9 | 4 | 13 |
| | Redouble 1 fois | | | | | | | | | |
| | Redouble 2 fois | | | | | | | | | |
| | Total | 12 | 7 | 19 | 3 | 3 | 6 | 9 | 4 | 13 |
| | 3e | | | | | | | | | |
| | Un an seulement | 8 | 6 | 14 | 2 | 3 | 5 | 6 | 3 | 9 |
| | Redouble 1 fois | 5 | 2 | 7 | 2 | | 2 | 3 | 2 | 5 |
| | Redouble 2 fois | | | | | | | | | |
| | Total | 13 | 8 | 21 | 4 | 3 | 7 | 9 | 5 | 14 |
| | 4e | | | | | | | | | |
| | Un an seulement | 11 | 7 | 18 | 4 | 3 | 7 | 7 | 4 | 11 |
| | Redouble 1 fois | 2 | 1 | 3 | | | | 2 | 1 | 3 |
| | Redouble 2 fois | | | | | | | | | |
| | Total | 13 | 8 | 21 | 4 | 3 | 7 | 9 | 5 | 14 |
| | 5e | | | | | | | | | |
| | Un an seulement | 9 | 8 | 17 | 2 | 3 | 5 | 7 | 5 | 12 |
| | Redouble 1 fois | 1 | | 1 | | | | 1 | | 1 |
| | Redouble 2 fois | | | | | | | | | |
| | Total | 10 | 8 | 18 | 2 | 3 | 5 | 8 | 5 | 13 |
| | 6e | | | | | | | | | |
| | Un an seulement | 7 | 5 | 12 | 3 | 3 | 6 | 4 | 2 | 6 |
| | Redouble 1 fois | | | | | | | | | |
| | Redouble 2 fois | | | | | | | | | |
| | Total | 7 | 5 | 12 | 3 | 3 | 6 | 4 | 2 | 6 |
| 7e | | | | | | | | | | |
| Un an seulement | 1 | | 1 | | | | 1 | | 1 | |
| Redouble 1 fois | | | | | | | | | | |
| Redouble 2 fois | | | | | | | | | | |
| Total | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | |
| Sec 1 | | | | | | | | | | |
| Un an seulement | 3 | 4 | 7 | 2 | 3 | 5 | 1 | 1 | 2 | |
| Redouble 1 fois | 2 | | 2 | | | | 2 | | 2 | |
| Redouble 2 fois | | | | | | | | | | |
| Total | 5 | 4 | 9 | 2 | 3 | 5 | | 1 | 4 | |
| Sec 2 | | | | | | | | | | |
| Un an seulement | 3 | 2 | 5 | 2 | 2 | 4 | 1 | | 1 | |
| Redouble 1 fois | | | | | | | | | | |
| Redouble 2 fois | | | | | | | | | | |
| Total | 3 | 2 | 5 | 2 | 2 | 4 | | | | |
| Sec 3 | | | | | | | | | | |
| Un an seulement | | 1 | 1 | | 1 | 1 | | | | |
| Redouble 1 fois | | | | | | | | | | |
| Redouble 2 fois | | | | | | | | | | |
| Total | | | | | | | | | | |
| | | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | | | |

| | | Tous | | | Régulier | | | Classe spéciale | | |
|------------------------------|-----------------|------|----|----------|----------|---|----------|-----------------|----|----------|
| | | G | F | Ensemble | G | F | Ensemble | G | F | Ensemble |
| Nombre total d'élèves | | 17 | 11 | 28 | 4 | 4 | 8 | 7 | 13 | 20 |
| Sec 4 | Un an seulement | | | | | | | | | |
| | Redouble 1 fois | | | | | | | | | |
| | Redouble 2 fois | | | | | | | | | |
| | Total | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | | | |
| CS (p) | 1 an | 1 | | 1 | | | | 1 | | 1 |
| | 2 ans | 1 | | 1 | | | | 1 | | 1 |
| | 3 ans | | | | | | | | | |
| | 4 ans | | | | | | | | | |
| | Total | 2 | 0 | 2 | 0 | 0 | 0 | 2 | 0 | 2 |
| CS I(s) | 1 an | 7 | 2 | 9 | | | | 7 | 2 | 9 |
| | 2 ans | 1 | 3 | 4 | | | | 1 | 3 | 4 |
| | 3 ans | | 1 | 1 | | | | | 1 | 1 |
| | Total | 8 | 6 | 14 | 0 | | 0 | 8 | 6 | 14 |
| CSII(s) | 1 an | 3 | 0 | 3 | | | | 3 | | 3 |
| | 2 ans | 1 | 1 | 2 | | | | 1 | 1 | 2 |
| | 3 ans | | | | | | | | | |
| | Total | 4 | 1 | 5 | 0 | | 0 | 4 | 1 | 5 |

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11

* Redoublement au primaire

Dans les classes de 1^{ère} à 6^e année, on remarque que la majorité des élèves n'ont pas redoublé. Quelques-uns ont redoublés une fois, qui sont presque tous, au moment de notre collecte de données, inscrits en classes spéciales. Par ailleurs, notons que la plupart d'entre-eux sont des garçons. On remarque aussi qu'en 1^{ère}, 3^e et 4^e année que 15 à 33 % des élèves inscrits à ce niveau scolaire redoublent une fois. En outre, 70,6 % (12/17) des élèves n'ont passé qu'une année en 1^{ère} année, 66,6 % (14/21) des élèves n'ont passé qu'une année en 3^e année, et 85,7 % (18/21) des élèves n'ont passé qu'une année en 4^e année. Ce sont majoritairement les garçons qui redoublent. La plupart des élèves inscrits au régulier au moment de notre collecte de données n'ont pas redoublé au cours de leurs études primaires. Seuls deux garçons, qui ont repris leur 3^e année font exception. En 1^{ère} année, c'est près de la moitié des élèves inscrits en classes spéciales au moment de notre collecte qui ont redoublé une fois (5/11), avec une proportion pratiquement équivalente de garçons et de filles. En 3^e année, c'est un peu plus du tiers des élèves qui ont redoublé une fois (5/14).

* Redoublement au secondaire

Concernant le redoublement au secondaire, notons d'abord le peu d'inscrits en classe de 7^e année. Précisons, de plus, que nous n'avons pas d'information pour le quatrième secondaire. Plus on avance en âge, moins on retrouve d'élèves inscrits dans les différents niveaux du secondaire régulier. Ainsi passe-t-on de neuf élèves ayant fait leur première secondaire, à cinq élèves deuxième secondaire et à un seul en troisième secondaire. En

première et deuxième années du secondaire, la proportion de garçons et de filles est pratiquement équivalente, alors qu'en troisième secondaire, il ne reste plus qu'une fille. Aucun élève du régulier n'a redoublé au secondaire. En première et deuxième années du secondaire, le nombre d'élèves reste sensiblement le même, alors qu'on ne retrouve qu'une élève en troisième secondaire. Nous remarquerons que peu d'élèves de classes spéciales ont fait un passage au secondaire régulier, ce qui peut probablement s'expliquer par le classement réalisé par les enseignants du primaire, qui orientent la plupart de ces élèves vers les classes spéciales dès leur sortie de l'école primaire.

* Nombre d'années en classes spéciales

Il est normal de voir des élèves inscrits plus d'un an en classe spéciale, puisqu'on ne parle pas ici de classes où l'élève est promu en fin d'année, mais plutôt de classes associées à l'âge de l'élève et à la durée de son cheminement scolaire. Aucun élève inscrit au régulier au cours de notre collecte de données n'a été inscrit en classes spéciales.

○ *Absentéisme*

Le tableau 5 présente le taux d'absentéisme pour tous les élèves, les élèves inscrits au régulier lors de la collecte de données, et les élèves inscrits en classes spéciales au cours de cette même période. En fait, on parle ici du nombre de jours d'absence par rapport au nombre total de jour d'école de l'année. En d'autres mots, on lira par exemple qu'en moyenne, les garçons de première année ont été absents à 2,53 % des journées scolaires.

Tableau 5 : Absentéisme des élèves de la communauté A

| MOYENNE | Tous les élèves | | | Élèves du régulier | | | Élèves des classes spéciales | | |
|---------------------------|-----------------|--------------|--------------|--------------------|--------------|--------------|------------------------------|---------------|---------------|
| | G | F | Tous | G | F | Tous | G | F | Tous |
| 1ère année | 2,53% | 1,41% | 2,16% | 3,03% | 0,27% | 1,65% | 2,39% | 2,27% | 2,33% |
| 2e année | 1,66% | 0,78% | 1,32% | 2,15% | 0,46% | 1,30% | 1,48% | 1,03% | 1,25% |
| 3e année | 5,84% | 1,34% | 4,24% | 1,42% | 1,45% | 1,44% | 8,06% | 1,29% | 4,67% |
| 4e année | 3,18% | 2,44% | 2,90% | 2,22% | 0,65% | 1,43% | 3,52% | 3,33% | 3,43% |
| 5e année | 5,77% | 3,20% | 4,86% | 2,18% | 0,68% | 1,43% | 6,57% | 4,46% | 5,51% |
| 6e année | 1,93% | 2,54% | 2,21% | 3,48% | 2,76% | 3,12% | 0,38% | 2,22% | 1,30% |
| Classe spéciale (p) | 3,73% | | 3,73% | 3,48% | | | 3,73% | | |
| Moyenne primaire | 3,52% | 1,67% | 3,06% | 2,56% | 1,04% | 1,80% | 3,73% | 2,43% | 3,08% |
| 7e année | 2,50% | | 2,50% | | | | 2,50% | | |
| Secondaire 1 | 8,18% | 6,22% | 7,46% | 1,43% | 8,27% | 4,85% | | 0,07% | |
| Secondaire 2 | 5,93% | 5,92% | 5,92% | 5,93% | 5,92% | 5,92% | | | |
| Secondaire 3 | | 4,28% | 4,28% | | 4,28% | | | | |
| Secondaire 4 | | | | | | | | | |
| Secondaire 5 | | | | | | | | | |
| CS I (s) | 12,22% | 12,32% | 12,28% | | | | 12,22% | 12,32% | 12,27% |
| CS II (s) | 9,95% | 12,26% | 10,72% | | | | 9,95% | 12,26% | 11,10% |
| Moyenne secondaire | 4,85% | 5,12% | 7,19% | 3,68% | 6,16% | 5,38% | 11,09% | 12,29% | 11,69% |

- *Au primaire*

Comme on peut le constater ci-haut, le taux d'absentéisme au primaire est plus élevé chez les garçons que chez les filles. C'est en 3^e, 4^e et 5^e année qu'il semble y avoir le plus haut taux d'absentéisme au primaire, chez les garçons, alors que chez les filles c'est en 4^e, 5^e et 6^e année que ce taux est le plus élevé. Chez les élèves inscrits au régulier au moment de notre collecte de données, le taux d'absentéisme des filles semble presque nul (moins de 1 %), alors que celui de garçons est plus élevé (2 à 3 %). Chez les élèves inscrits en classe spéciale au moment de notre collecte de données, en 3^e et 5^e année, on voit une augmentation importante du nombre de jours d'absence chez les garçons.

- *Au secondaire*

En première secondaire, on observe une augmentation importante du taux d'absentéisme chez les élèves, tant les garçons que les filles. Cette proportion diminue un peu en deuxième secondaire, mais se maintient néanmoins à un taux plutôt élevé. Notons que le nombre limité de sujets à chacun de ces degrés scolaires rend difficile la comparaison de ces taux d'absentéisme (au plus neuf élèves en première secondaire et cinq élèves en deuxième secondaire).

- *Chez les élèves de classes spéciales*

Les élèves inscrits en classes spéciales s'absentent en moyenne dans une proportion de 10 à 12 % de l'école.

b) Résultats scolaires

Outre les informations relatives à la fréquentation scolaire et au classement des élèves, les dossiers scolaires nous permettent d'observer le niveau de réussite scolaire des élèves. Pour ce faire, on doit observer les résultats obtenus au cours de chaque année dans différentes matières. Dans notre démarche de synthèse des dossiers d'élèves, nous avons donc cherché à voir quelle était la moyenne de réussite des élèves. Comme nous le soulignons dans le chapitre portant sur les démarches méthodologiques, l'importance des différences observables entre les différents modes de notation des résultats des élèves nous a obligé à établir une structure synthétique permettant une comparaison des résultats de tous les élèves. Il ne s'agit pas des notes obtenues par les élèves, et donc pas non plus de la moyenne des notes obtenues par les élèves dans l'une ou l'autre des matières, mais plutôt d'une évaluation du niveau de réussite moyen des élèves dans les différentes matières. Nous avons défini ces cotes comme suit :

4. Réussit très bien
3. Réussit bien
2. Réussit avec difficulté
1. Est en situation d'échec

Une fois la synthèse de chaque dossier effectuée, nous avons cherché à faire la moyenne de ces cotes attribuées aux élèves par matière, afin de connaître les matières où les élèves

semblent réussir le mieux et où ils connaissent le plus de difficulté. Les tableaux 6 à 10, insérés aux pages suivantes, présentent ces résultats. Le tableau 6 donne la moyenne des cotes attribuées à tous les élèves, alors que les tableaux 7 et 8 donnent respectivement les cotes attribuées aux garçons et aux filles et les tableaux 9 et 10 les cotes moyennes des élèves fréquentant les classes régulières (première à cinquième années du secondaire) ou les classes spéciales.

Afin de mesurer le niveau de dispersion des données, nous avons choisi d'inclure le coefficient de variation (*c.v.*) des moyennes des populations présentes dans chacune de ces données. Le coefficient de variation exprime l'écart type en pourcentage de la moyenne. Comme c'est le cas lors de la mesure de la dispersion à l'aide de l'écart type, on peut facilement reconnaître le niveau de dispersion de l'ensemble des données en observant le pourcentage offert par cette mesure. Plus le pourcentage est élevé, moins les données formant la moyenne sont groupées près de cette moyenne. À l'inverse, plus le pourcentage est faible, plus les données sont groupées, présentant une certaine homogénéité. Dans le cas présent, cette mesure nous semblait plus probante que l'écart type, étant donné le nombre limité de cotes attribuées aux élèves et en raison des moyennes quelques fois passablement différentes que l'on pouvait observer au sein de ces données. On remarquera par exemple que la plupart des moyennes présentées dans le tableau présentant les cotes attribuées à tous les élèves possèdent un coefficient de variation se situant entre 20 et 30 %, proportion qui semble plutôt moyenne. Les mesures supérieures ou inférieures à cet intervalle peuvent être considérées soit comme particulièrement dispersées ou plus spécifiquement regroupées. Pour juger du niveau médian de dispersion dans l'un ou l'autre des regroupements (tous, G, F, régulier, CS), nous avons enfin établi le coefficient de variation médian pour chacun d'entre eux :

Tous = 30,2 %

G = 33,3 %

F = 26,5 %

Régulier = 21,5 %

CS = 30,6 %

En connaissant le coefficient de variation médian d'un regroupement, nous sommes plus à même d'observer si un coefficient de variation donné pour une note est près ou éloigné du milieu des groupes identifiés.

Dans les pages qui suivent, nous commencerons par présenter les tableaux synthétisant les résultats moyens des élèves en fonction de différents regroupements. Par la suite, nous présenterons brièvement les résultats nous semblant les plus probants dans chacune des principales matières. Les matières qui ont ici été retenues l'ont été du fait que nous possédons plus d'informations quant aux résultats des élèves. Nous avons décidé, par exemple, de ne pas aborder les informations relatives au niveau de réussite des élèves en informatique, étant donné le petit nombre d'années où l'on retrouve des notes dans cette discipline, qui semble d'ailleurs être évaluée depuis peu chez les élèves.

Une autre mise en garde nous semble importante concernant les résultats scolaires ayant participé à l'attribution des cotes aux élèves. Il ressort que les notes sont généralement plus élevées ou plus faibles dans une classe en fonction de l'enseignant. En effet, nous

avons constaté que certains enseignants semblaient avoir tendance à attribuer des notes très élevées à certains élèves dans une matière, alors que l'année suivante ou précédente, celui-ci avait des notes plutôt faibles.

Enfin, nous désirons attirer l'attention du lecteur sur le fait que le nombre restreint d'élèves rend difficile à nos yeux une généralisation du traitement statistique. On pourra tout au plus utiliser ces données pour élaborer un profil très général des élèves. Cette difficulté nous semble particulièrement grande quand on commence à parler de la situation au secondaire, où par exemple, pour tous les élèves, on ne retrouve que cinq élèves en deuxième secondaire, ou dans les différents regroupements (particulièrement le tableau concernant les filles et celui s'attardant aux cotes données aux élèves du régulier). Nous invitons donc le lecteur à être particulièrement prudent dans l'utilisation des statistiques que nous proposons ici.

Tableau 6 : Moyenne des notes par matière des élèves de la communauté A (tous)

| | | 1ère | c.r. | 2e | c.r. | 3e | c.r. | 4e | c.r. | 5e | c.r. | 6e | c.r. | CS | c.r. | 7e | c.r. | Sec 1 | c.r. | Sec 2 | c.r. | Sec 3 | c.r. | CS I | c.r. | CS II | c.r. |
|---|------------------------------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|-------|------|-------|------|-------|------|------|------|-------|------|
| Français | Général | 2,48 | 29% | 2,25 | 24% | 2,27 | 28% | 2,27 | 27% | 1,82 | 13% | 2,14 | 32% | 2,75 | 9% | 2,00 | | 1,64 | 39% | 2,00 | 35% | 2,00 | | 2,12 | 32% | 2,25 | 19% |
| | Lecture | 2,50 | 32% | 2,11 | 27% | 2,18 | 35% | 2,25 | 37% | 1,50 | 33% | 2,18 | 38% | 3,00 | | | | | | | | | | | | | |
| | Écriture | 2,52 | 31% | 2,39 | 28% | 2,36 | 29% | 2,29 | 29% | 2,13 | 16% | 2,09 | 32% | 2,50 | 20% | | | | | | | | | | | | |
| Mathématique | Général | 2,48 | 37% | 2,52 | 30% | 2,25 | 31% | 2,28 | 46% | 1,56 | 45% | 2,33 | 40% | 2,79 | 19% | 2,00 | | 1,73 | 50% | 2,25 | 37% | 2,00 | | 2,00 | 43% | 2,67 | 35% |
| | Numératn + opératn | | | 2,40 | 42% | 2,20 | 45% | 3,00 | 29% | 1,00 | | 2,50 | 20% | 2,50 | 20% | | | | | | | | | | | | |
| | Géométrie + mesure | | | 2,75 | 16% | 1,67 | 57% | 4,00 | | 3,00 | | 4,00 | | 2,50 | 20% | | | | | | | | | | | | |
| | Nb entier + fractions | | | | | | | | | | | | | 3,50 | 14% | | | | | | | | | | | | |
| | Résolution de probl. | | | 1,67 | 28% | 2,00 | | 2,50 | 35% | 1,00 | | 3,00 | 33% | 2,00 | | | | | | | | | | | | | |
| Culture autochtone | Général | 2,00 | | 2,00 | | 1,50 | 33% | 3,50 | | | | | | | | | | 2,00 | | | | | | 1,00 | | | |
| | Compréhension | 2,00 | | 2,00 | | 1,50 | 33% | 4,00 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Expression | 2,00 | | 2,00 | | 1,50 | 33% | 3,00 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Anglais | Général | | | | | | | 2,40 | 40% | 1,00 | | 3,00 | | | | 2,00 | | 1,91 | 47% | 2,75 | 16% | 3,00 | | 3,25 | 30% | 2,67 | 18% |
| | Compréhension | | | | | | | 1,75 | 25% | 1,00 | | 3,00 | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Expression | | | | | | | 2,25 | 37% | 1,00 | | 3,00 | | | | | | | | | | | | | | | |
| Éducation physique | Général | 3,50 | 14% | 3,50 | 14% | 3,50 | 25% | 3,63 | 19% | 3,00 | | | | | 3,00 | | 2,82 | 36% | 3,33 | 28% | | | 2,37 | 46% | 2,67 | 47% | |
| Sc.iences humaines | Général | 2,78 | 31% | 2,44 | 32% | 2,67 | 28% | 2,11 | 27% | 2,00 | 30% | 2,64 | 29% | | | | | 1,73 | 43% | 2,50 | 20% | 2,00 | | 1,75 | 74% | 2,00 | |
| | Géographie 1 et 3 | | | | | | | | | | | | | | | | | 1,73 | 43% | | | 2,00 | | | | | |
| | Histoire sec.2 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | 2,50 | 20% | | | | | | |
| | Histoire sec.4 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Sc.iences naturelles | Général | 2,78 | 26% | 2,56 | 30% | 2,72 | 34% | 2,68 | 33% | 2,00 | 30% | 3,18 | 32% | | 2,00 | | 1,91 | 47% | 2,50 | 20% | 3,00 | | 2,75 | 35% | 2,00 | | |
| | Sc. physique 2 et 4 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | 2,50 | 20% | | | | | | |
| | Biologie | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Arts plastiques | Général | 3,00 | | 3,50 | 14% | 3,15 | 24% | 2,94 | 22% | 3,67 | 13% | 3,11 | 18% | | 3,00 | | 2,45 | 27% | | | | 3,00 | 2,06 | 52% | 1,67 | 57% | |
| Nombre d'élèves ayant fréquenté au moins une fois | | 17 | | 19 | | 21 | | 21 | | 18 | | 12 | | 2 | | 1 | | 9 | | 5 | | 1 | | 14 | | 5 | |

Tableau 7 : Moyenne des notes par matière de la communauté A (garçons)

| | | 1ère | c.f. | 2e | c.f. | 3e | c.f. | 4e | c.f. | 5e | c.f. | 6e | c.f. | CS | c.f. | 7e | c.f. | Sec 1 | c.f. | Sec 2 | c.f. | Sec 3 | c.f. | CS I | c.f. | CS II | c.f. |
|---|-----------------------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|-------|------|-------|------|-------|------|------|------|-------|------|
| Français | Général | 2,29 | 32% | 2,18 | 30% | 2,17 | 31% | 2,17 | 28% | 1,80 | 14% | 2,17 | 29% | 2,75 | 9% | 2,00 | | 1,43 | 35% | 1,50 | 33% | | | 1,75 | 38% | 2,50 | 20% |
| | Lecture | 2,31 | 31% | 2,00 | 30% | 2,09 | 42% | 2,13 | 38% | 1,44 | 34% | 2,33 | 32% | 3,00 | | | | | | | | | | | | | |
| | Écriture | 2,36 | 38% | 2,36 | 33% | 2,25 | 29% | 2,20 | 30% | 2,13 | 16% | 2,00 | 29% | 2,50 | 20% | | | | | | | | | | | | |
| Mathématique | Général | 2,36 | 38% | 2,48 | 35% | 2,19 | 36% | 2,11 | 51% | 1,67 | 40% | 2,61 | 40% | 2,79 | 19% | 2,00 | | 1,71 | 51% | 1,50 | 33% | | | 2,00 | 43% | 2,25 | 37% |
| | Numératn + opératn | 3,00 | | 2,00 | 35% | 2,25 | 48% | 3,20 | 31% | | | 2,50 | 20% | 2,50 | 20% | | | | | | | | | | | | |
| | Géométrie + mesure | | | 2,67 | 18% | 1,67 | 57% | 4,00 | | | | 4,00 | | 2,50 | 20% | | | | | | | | | | | | |
| | Nb entier + fractions | | | | | | | | | | | | | 3,50 | 14% | | | | | | | | | | | | |
| | Résolution de probl. | | | 1,50 | 33% | 2,00 | | 2,40 | 42% | 1,00 | | 3,00 | 33% | 2,00 | | | | | | | | | | | | | |
| Culture autochtone | Général | 2,00 | | 2,00 | | 1,50 | 33% | 3,50 | | | | | | | | | | 2,00 | | | | | | 1,00 | | | |
| | Compréhension | 2,00 | | 2,00 | | 1,50 | 33% | 4,00 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Expression | 2,00 | | 2,00 | | 1,50 | 33% | 3,00 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Anglais | Général | | | | | | | 2,50 | 49% | 1,00 | | 3,00 | | | | 2,00 | | 2,00 | 46% | 3,00 | | | | 3,00 | 41% | 3,00 | |
| | Compréhension | | | | | | | 1,50 | 33% | 1,00 | | 3,00 | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Expression | | | | | | | 2,00 | 50% | 1,00 | | 3,00 | | | | | | | | | | | | | | | |
| Éducation physique | Général | 3,33 | 14% | 3,67 | 13% | 3,33 | 28% | 4,00 | | 3,00 | | | | | 3,00 | | 3,00 | 36% | 4,00 | | | | | 2,25 | 48% | 2,50 | 60% |
| Sciences humaines | Général | 2,55 | 31% | 2,60 | 31% | 2,50 | 28% | 2,10 | 33% | 1,67 | 28% | 2,67 | 18% | | | | | 1,71 | 41% | 2,00 | | | | 1,00 | | | |
| | Géographie 1 et 3 | | | | | | | | | | | | | | | | | 1,71 | 41% | | | | | | | | |
| | Histoire sec.2 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | 2,00 | | | | | | | |
| | Histoire sec.4 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Sciences naturelles | Général | 2,64 | 29% | 2,55 | 26% | 2,58 | 33% | 2,77 | 38% | 1,67 | 28% | 3,17 | 22% | | | 2,00 | | 1,86 | 45% | 2,00 | | | | 2,38 | 36% | | |
| | Sc. physique 2 et 4 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | 2,00 | | | | | | | |
| | Biologie | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Arts plastiques | Général | 3,00 | | 3,50 | 14% | 3,00 | 26% | 2,91 | 23% | 3,75 | 43% | 3,50 | 14% | | | 3,00 | | 2,43 | 20% | | | | | 1,88 | 49% | 1,00 | |
| Nombre d'élèves ayant fréquenté au moins une fois | | 11 | | 12 | | 13 | | 13 | | 10 | | 7 | | 2 | | 1 | | 5 | | 3 | | 0 | | 8 | | 4 | |

Tableau 8 : Moyenne des notes par matière de la communauté A (filles)

| | | 1ère | c.r. | 2e | c.r. | 3e | c.r. | 4e | c.r. | 5e | c.r. | 6e | c.r. | CS | c.r. | 7e | c.r. | Sec 1 | c.r. | Sec 2 | c.r. | Sec 3 | c.r. | CS I | c.r. | CS II | c.r. | |
|---|-----------------------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|----|------|----|------|-------|------|-------|------|-------|------|------|------|-------|------|--|
| Français | Général | 2,86 | 18% | 2,36 | 10% | 2,44 | 22% | 2,44 | 24% | 1,86 | 12% | 2,10 | 35% | | | | | 2,00 | 35% | 2,50 | 20% | 2,00 | | 2,44 | 20% | 2,00 | | |
| | Lecture | 2,86 | 29% | 2,29 | 20% | 2,33 | 20% | 2,44 | 34% | 1,57 | 31% | 2,00 | 45% | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Écriture | 2,86 | 12% | 2,43 | 20% | 2,56 | 27% | 2,44 | 28% | 2,14 | 16% | 2,20 | 34% | | | | | | | | | | | | | | | |
| Mathématique | Général | 2,71 | 32% | 2,57 | 19% | 2,38 | 20% | 2,56 | 37% | 1,43 | 51% | 2,00 | 32% | | | | | 1,75 | 47% | 3,00 | | 2,00 | | 2,00 | 43% | 3,50 | 14% | |
| | Numératn + opératn | 3,00 | | 4,00 | | 2,00 | | 2,67 | 18% | 1,00 | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Géométrie + mesure | 3,00 | | 3,00 | | | | | | 3,00 | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Nb entier + fractions | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Résolution de probl. | 3,00 | | 2,00 | | 2,00 | | 2,67 | 18% | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Culture autochtone | Général | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | 1,00 | | | | |
| | Compréhension | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Expression | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Anglais | Général | | | | | | | 2,25 | 11% | | | | | | | | | 1,75 | 47% | 2,50 | 20% | 3,00 | | 3,50 | 14% | 2,50 | 20% | |
| | Compréhension | | | | | | | 2,00 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Expression | | | | | | | 2,50 | 20% | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Éducation physique | Général | 4,00 | | 3,00 | | 4,00 | | 3,00 | 27% | | | | | | | | | 2,50 | 35% | 2,00 | | | | 2,45 | 44% | 3,00 | | |
| Sc.iences humaines | Général | 3,14 | 27% | 2,17 | 32% | 3,00 | 24% | 2,13 | 16% | 2,40 | 20% | 2,60 | 39% | | | | | 1,75 | 47% | 3,00 | | 2,00 | | 2,00 | 71% | 2,00 | | |
| | Géographie 1 et 3 | | | | | | | | | | | | | | | | | 1,75 | 47% | | | 2,00 | | | | | | |
| | Histoire sec.2 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | 3,00 | | | | | | | |
| | Histoire sec.4 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Sciences naturelles | Général | 3,00 | 18% | 2,57 | 35% | 3,00 | 33% | 2,56 | 19% | 2,40 | 20% | 3,20 | 41% | | | | | 2,00 | 50% | 3,00 | | 3,00 | | 3,13 | 30% | 2,00 | | |
| | Sc. physique 2 et 4 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | 3,00 | | | | | | | |
| | Biologie | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Arts plastiques | Général | 3,00 | | | | 3,67 | 13% | 3,00 | 19% | 3,60 | 14% | 2,80 | 14% | | | | | 2,50 | 35% | | | 3,00 | | 2,20 | 53% | 2,00 | 50% | |
| Nombre d'élèves ayant fréquenté au moins une fois | | 6 | | 7 | | 8 | | 8 | | 8 | | 5 | | 0 | | 0 | | 4 | | 2 | | 1 | | 6 | | 1 | | |

Tableau 9 : Moyenne des notes par matière de la communauté A (régulier)

| | | 1ère | c.r. | 2e | c.r. | 3e | c.r. | 4e | c.r. | 5e | c.r. | 6e | c.r. | CS | c.r. | 7e | c.r. | Sec 1 | c.r. | Sec 2 | c.r. | Sec 3 | c.r. | CSI | c.r. | CS II | c.r. | |
|---|-----------------------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|----|------|----|------|-------|------|-------|------|-------|------|-----|------|-------|------|--|
| Français | Général | 2,92 | 15% | 2,58 | 21% | 2,63 | 25% | 2,79 | 21% | 1,88 | 12% | 2,67 | 9% | | | | | 2,20 | 18% | 2,00 | 35% | 2,00 | | | | | | |
| | Lecture | 2,83 | 24% | 2,50 | 20% | 2,50 | 28% | 3,00 | 31% | 1,75 | 25% | 2,83 | 13% | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Écriture | 3,00 | 19% | 2,67 | 28% | 2,75 | 30% | 2,57 | 19% | 2,00 | | 2,50 | 20% | | | | | | | | | | | | | | | |
| Mathématique | Général | 2,50 | 31% | 2,67 | 28% | 2,64 | 36% | 3,42 | 13% | 2,00 | 35% | 2,78 | 36% | | | | | 2,40 | 33% | 2,25 | 37% | 2,00 | | | | | | |
| | Numératn + opératn | 3,00 | | 2,00 | | 2,50 | 60% | 3,60 | 14% | | | 3,00 | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Géométrie + mesure | | | 2,00 | | 2,00 | 50% | 4,00 | | | | 4,00 | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Nb entier + fractions | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Résolution de probl. | | | | | | | 3,25 | 13% | | | 4,00 | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Culture autochtone | Général | 2,00 | | 2,00 | | 2,00 | | 3,50 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Compréhension | 2,00 | | 2,00 | | 2,00 | | 4,00 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Expression | 2,00 | | 2,00 | | 2,00 | | 3,00 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Anglais | Général | | | | | | | 2,50 | | | | | | | | | | 2,40 | 33% | 2,75 | 16% | 3,00 | | | | | | |
| | Compréhension | | | | | | | 2,00 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Expression | | | | | | | 3,00 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Éducation physique | Général | 3,00 | | 4,00 | | 4,00 | | 3,50 | 25% | 3,00 | | | | | | | | 3,00 | 37% | 3,33 | 28% | | | | | | | |
| Sc.iences humaines | Général | 3,00 | 21% | 2,83 | 24% | 3,00 | 24% | 2,33 | 20% | 2,00 | | 2,67 | 18% | | | | | 2,20 | 34% | 2,50 | 20% | 2,00 | | | | | | |
| | Géographie 1 et 3 | | | | | | | | | | | | | | | | | 2,20 | 34% | | | 2,00 | | | | | | |
| | Histoire sec.2 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | 2,50 | 20% | | | | | | | |
| | Histoire sec.4 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Sc.iences naturelles | Général | 2,80 | 14% | 3,00 | 19% | 3,33 | 14% | 3,29 | 21% | 2,50 | 20% | 3,83 | 18% | | | | | 2,60 | 31% | 2,50 | 20% | 3,00 | | | | | | |
| | Sc. physique 2 et 4 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | 2,50 | 20% | | | | | | | |
| | Biologie | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Arts plastiques | Général | 3,00 | | 3,00 | | 3,00 | 24% | 3,17 | 22% | 4,00 | | 3,33 | 14% | | | | | 2,40 | 33% | | | 3,00 | | | | | | |
| Nombre d'élèves ayant fréquenté au moins une fois | | 6 | | 6 | | 7 | | 7 | | 5 | | 6 | | 0 | | 0 | | 5 | | 4 | | 1 | | 0 | | 0 | | |

Tableau 10 : Moyenne des notes par matière de la communauté A (classes spéciales)

| | | 1ère | c.r. | 2e | c.r. | 3e | c.r. | 4e | c.r. | 5e | c.r. | 6e | c.r. | CS | c.r. | 7e | c.r. | Sec 1 | c.r. | Sec 2 | c.r. | Sec 3 | c.r. | CS I | c.r. | CS II | c.r. | |
|---|-----------------------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|-------|------|-------|------|-------|------|------|------|-------|------|-----|
| Français | Général | 2,30 | 32% | 2,08 | 22% | 2,10 | 27% | 2,06 | 23% | 1,81 | 13% | 1,50 | 30% | 2,75 | 9% | 2,00 | | 1,17 | 32% | | | | | | 2,12 | 32% | 2,25 | 19% |
| | Lecture | 2,36 | 34% | 1,92 | 26% | 2,03 | 36% | 1,94 | 28% | 1,42 | 35% | 1,40 | 35% | 3,00 | | | | | | | | | | | | | | |
| | Écriture | 2,33 | 34% | 2,25 | 26% | 2,18 | 24% | 2,18 | 32% | 2,18 | 18% | 1,60 | 31% | 2,50 | 20% | | | | | | | | | | | | | |
| Mathématique | Général | 2,47 | 39% | 2,44 | 31% | 2,09 | 24% | 1,88 | 48% | 1,42 | 45% | 1,80 | 22% | 2,79 | 19% | 2,00 | | 1,17 | 32% | | | | | | 2,00 | 43% | 2,67 | 35% |
| | Numératn + opératn | 3,00 | | 2,50 | 45% | 2,00 | | 2,00 | | 1,00 | | 2,00 | | 2,50 | 20% | | | | | | | | | | | | | |
| | Géométrie + mesure | 3,00 | | 3,00 | | 1,00 | | | | 3,00 | | | | 2,50 | 20% | | | | | | | | | | | | | |
| | Nb entier + fractions | | | | | | | | | | | | | 3,50 | 14% | | | | | | | | | | | | | |
| | Résolution de probl. | 3,00 | | 1,67 | 28% | 2,00 | | 1,75 | 25% | 1,00 | | 2,00 | | 2,00 | | | | | | | | | | | | | | |
| Culture autochtone | Général | | | | | 1,00 | | | | | | | | | | | | 2,00 | | | | | | | 1,00 | | | |
| | Compréhension | | | | | 1,00 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Expression | | | | | 1,00 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Anglais | Général | | | | | | | 2,38 | 46% | 1,00 | | 3,00 | | | | 2,00 | | 1,50 | 51% | | | | | | 3,25 | 30% | 2,67 | 18% |
| | Compréhension | | | | | | | 1,67 | 28% | 1,00 | | 3,00 | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Expression | | | | | | | 2,00 | 41% | 1,00 | | 3,00 | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Éducation physique | Général | 3,67 | 13% | 3,33 | 14% | 3,20 | 31% | 3,75 | 12% | | | | | | 3,00 | | 2,67 | 35% | | | | | | 2,37 | 46% | 2,67 | 47% | |
| Sciences humaines | Général | 2,69 | 34% | 2,20 | 34% | 2,50 | 28% | 2,00 | 29% | 2,00 | 35% | 2,60 | 39% | | | | | 1,33 | 35% | | | | | | 1,75 | 74% | 2,00 | |
| | Géographie 1 et 3 | | | | | | | | | | | | | | | | | 1,33 | 35% | | | | | | | | | |
| | Histoire sec.2 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Histoire sec.4 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Sciences naturelles | Général | 2,77 | 29% | 2,33 | 32% | 2,42 | 39% | 2,40 | 33% | 1,89 | 30% | 2,40 | 33% | | | 2,00 | | 1,33 | 35% | | | | | | 2,75 | 35% | 2,00 | |
| | Sc. physique 2 et 4 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Biologie | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Arts plastiques | Général | 3,00 | | 3,67 | 13% | 3,22 | 24% | 2,82 | 20% | 3,57 | 14% | 2,67 | 18% | | | 3,00 | | 2,50 | 20% | | | | | | 2,06 | 52% | 1,67 | 57% |
| Nombre d'élèves ayant fréquenté au moins une fois | | 11 | | 13 | | 14 | | 14 | | 13 | | 6 | | 2 | | 1 | | 4 | | 1 | | 0 | | | 14 | | 5 | |

Nous allons maintenant présenter les résultats des élèves de la communauté A en fonction des diverses disciplines au programme, à savoir : le français, les mathématiques, les cours liés à la langue et à la culture autochtone de la communauté, l'anglais, l'éducation physique, le domaine de l'univers social (sciences humaines), celui des sciences naturelles et finalement des arts plastiques.

○ *Français*

Comme nous avons pu le constater au cours de la collecte de données, si le français semble être enseigné la plupart du temps comme langue maternelle aux élèves autochtones, ceux-ci ont en fait une connaissance plutôt approximative des bases linguistiques nécessaires aux apprentissages visés à l'école. On remarquera donc que, règle générale, la cote moyenne attribuée aux élèves de la communauté A se situe à un niveau qui se rapproche de la «réussite avec difficulté» (cote 2).

Dans la présente partie, nous verrons rapidement différents éléments qui nous semblent significatifs dans la moyenne des cotes générales attribuées aux élèves pour synthétiser leurs notes en français. Pour le primaire, cette cotation générale est issue de la moyenne obtenue en combinant les items «Lecture» et «Écriture» qui forment en soi l'évaluation des habiletés d'un élève au primaire. Nous avons réalisé cette moyenne afin de pouvoir plus aisément les comparer avec les résultats obtenus au secondaire où on ne retrouve pas une telle précision.

CHEZ TOUS LES ÉLÈVES : Du primaire au secondaire, les cotes obtenues par les élèves se situent généralement entre 2,00 et 2,25. Quelques niveaux scolaires ressortent cependant du lot en présentant des spécificités particulières. En 1^{ère} année, la cote moyenne avoisine 2,5 avec un coefficient de variation un peu plus élevé de la médiane. Si de la 2^e à la 4^e années, les cotes moyennes se stabilisent passablement, la 5^e année semble plus difficile à réussir pour les élèves. On y retrouve une faible cote (1,82), associée à un coefficient de variation particulièrement bas (13 %), ce qui nous amène à penser que les élèves ont particulièrement des difficultés à ce niveau. Enfin, c'est en première secondaire que l'on observe la cote la plus faible avec 1,63. Bien que le niveau de dispersion soit passablement élevé (39 % contre une médiane se situant à 26,9 %), on peut penser que les élèves y connaissent également certaines difficultés.

EN FONCTION DU SEXE : Dans la plupart des cas, les filles ont des cotes plus élevées que les garçons, cotes qui présentent en outre un coefficient de variation beaucoup moins élevé chez les premières que chez les deuxièmes. Ce que l'on peut comprendre de cette donnée, c'est que l'on retrouve plus de différences entre les garçons qu'entre les filles, lesquelles semblent obtenir des résultats assez comparables. Les différences entre garçons et filles sont particulièrement marquantes au début du primaire et au secondaire, où les filles présentent des cotes moyennes largement plus élevées que celles des garçons. On remarquera cependant qu'en 5^e et 6^e années, les cotes se ressemblent passablement, ces cotes étant plutôt faibles. En classes spéciales, on notera que les différences entre garçons et filles sont difficiles à établir car nous avons quatre garçons pour une fille, ce qui rend difficile la comparaison des cotes.

EN FONCTION DU CLASSEMENT (RÉGULIER OU CLASSES SPÉCIALES) : Globalement, les cotes attribuées aux élèves du régulier sont généralement plus élevées que celles obtenues par les élèves de classes spéciales. Au régulier, les cotes des élèves sont particulièrement élevées de la 1^{ère} à la 4^e années. Comme nous l'avons déjà souligné, la 5^e année semble très problématique, puisque la moyenne des cotes des élèves du régulier diminue de pratiquement 1 point sur 4. Le plus frappant est que cette situation semble toucher l'ensemble des élèves du régulier vu le coefficient de variation très bas. En 6^e année cependant, les choses semblent se replacer, la moyenne des cotes augmentant. Au secondaire, les cotes diminuent quelque peu. Chez les élèves inscrits en classes spéciales au moment de notre collecte de données, la situation nous paraît semblable. Comme nous l'avons mentionné d'entrée de jeu, les cotes moyennes sont plus faibles que chez les élèves inscrits au régulier au moment de notre collecte de données. Tout comme chez ces derniers, les élèves de classes spéciales connaissent une diminution de leur cote moyenne en 5^e année, dans une moins forte proportion que chez les élèves du régulier. Mais ici, contrairement à la situation observée chez les élèves de régulier, leur cote moyenne ne remonte pas en 6^e année, et descend plutôt à 1,50, ce qui est extrêmement bas. Au secondaire, les élèves de classes spéciales ayant expérimenté un passage en première secondaire semblent avoir eu énormément de difficulté, puisqu'il présentent une cote moyenne de 1,17 (rappelons que la plus basse cote possible est 1 et la plus élevée 4, et donc qu'il est impossible qu'une cote moyenne soit inférieure à 1). Il semble cependant que, pour les élèves inscrits en classes spéciales, les cotes soient plus près de celles qu'ils avaient au début de leur primaire.

- *Lecture et écriture*

Pour tous les regroupements que nous avons effectués (Tous, G ou F, régulier ou CS), c'est en écriture qu'on observe les cotes les plus élevées. En fonction des années scolaires, on peut cependant observer certaines prédominances pour l'un ou l'autre des volets de l'enseignement du français au primaire. En 1^{ère} année, chez tous les groupes, les cotes sont semblables en lecture et en écriture, à l'exception des élèves du régulier qui ont une cote moyenne supérieure en écriture qu'en lecture. En 2^e année, les cotes moyennes en écriture sont supérieures de 0,20 à 0,30 point à celles en lecture chez tous les groupes. En 3^e année, la situation est similaire à ce que nous venons de souligner pour la 2^e année. En 4^e année, les cotes moyennes en lecture et écriture sont équivalentes chez les garçons et les filles. Chez les élèves du régulier on observe une cote plus élevée pour la lecture, alors que chez les élèves de classes spéciales la cote la plus forte est plutôt associée à l'écriture. En 5^e année, on observe une grande différence entre les cotes moyennes obtenues en lecture ($\approx 1,50$) et les cotes moyennes obtenues en écriture ($\approx 2,15$). Ainsi, les garçons comme les filles, et principalement les élèves de classes spéciales, connaissent des difficultés particulières en lecture 5^e année. Chez les élèves du régulier, on rencontre également cette différence, mais dans une moindre mesure (lecture=1,75; écriture=2,00). En 6^e année, les élèves du régulier et plus généralement les garçons ont une cote plus élevée en lecture qu'en écriture, ce qui est l'inverse de ce que l'on peut observer chez les filles et les élèves de cheminement.

○ *Mathématiques*

Dans la présente partie, traitant des résultats obtenus en mathématiques, nous verrons rapidement différents éléments nous semblant significatifs dans la moyenne des cotes générales attribuées aux élèves pour synthétiser leurs notes. Pour le primaire, cette cotation générale est issue de la moyenne obtenue en combinant les items «Numération + opération», «Géométrie + mesure», «Nombres entiers + fractions» et «Résolution de problème» qui forment en soi l'évaluation des habiletés d'un élève du primaire. Nous avons réalisé cette moyenne afin de pouvoir plus aisément les comparer avec les résultats obtenus au secondaire où on ne retrouve pas une telle précision. Notons en outre que l'on doit être prudent avec les cotations accordées notamment à la résolution de problème, car l'évaluation de cette notion semble passablement récente et ne touche pas systématiquement tous les élèves.

CHEZ TOUS LES ÉLÈVES : Notons d'abord le fort coefficient de variation que l'on retrouve à de nombreux niveaux (1^{ère}, 4^e, 5^e, 6^e années, première et deuxième années du secondaire, CSI et CSII) qui donne un signe du niveau de dispersion des données. Comme nous l'avons souligné pour l'item précédent (le français), les cotes moyennes des élèves au primaire sont relativement constantes à l'exception de la 5^e année où la cote diminue de manière significative. Au secondaire, exception faite de la première secondaire où on observe une faible cote (1,73), les autres cotes se situent au dessus de 2,00. Notons enfin la cote moyenne élevée obtenue par les élèves ayant fréquenté les classes de catégorie CSII.

EN FONCTION DU SEXE : De la 1^{ère} à la 4^e années, les filles présentent des cotes moyennes plus élevées que les garçons, avec un coefficient de variation souvent beaucoup moins élevé, ce qui nous assure d'une plus grande homogénéité des données chez celles-ci que chez les garçons, où les écarts sont plus importants. En 5^e et 6^e années, cependant, les cotes moyennes des garçons sont plus élevées que celles des filles. Si en première secondaire nous pouvons toujours comparer les deux regroupements vu le nombre d'élèves qui y sont inclus, et où on observe une cote pratiquement équivalente entre les garçons et les filles, la situation est tout autre en deuxième et troisième années du secondaire, où le nombre d'élèves est si peu élevé qu'il nous semble impossible de pouvoir nous fier au coefficient de variation pour juger de la pertinence des données. Notons néanmoins que les trois garçons inscrits en deuxième secondaire ont eu une cote de 3,00 ce qui est passablement élevé, et que les filles ont quant à elles une cote moyenne de 2,50. Enfin, les cotes moyennes attribuées aux groupes de CSI et CSII sont pratiquement équivalentes chez les garçons et filles.

EN FONCTION DU CLASSEMENT (RÉGULIER OU CLASSES SPÉCIALES) : Comme pour le français, les notes des élèves du régulier sont généralement plus élevées que celles des élèves inscrits en classes spéciales au moment de notre collecte de données. En 1^{ère} année les cotes moyennes des élèves de ces deux groupes sont cependant relativement équivalentes. C'est à partir de la 2^e année que les cotes des élèves du régulier dépassent progressivement celles des élèves de classes spéciales. Notons que ces écarts sont particulièrement marqués en 4^e, 5^e et 6^e années. Soulignons enfin la forte dispersion des

données chez les élèves de classes spéciales, particulièrement en 4^e et 5^e année, ce qui nous incite à croire qu'il existe des différences marquées dans les cotes obtenues chez ces élèves. Comme nous l'avons souligné dans la section concernant le français, la cote moyenne des élèves de classes spéciales en première secondaire est plutôt faible, mais cette fois au regard des mathématiques (1,17). En comparaison, les élèves du régulier ont une cote qui se situe à 2,40, ce qui représente 1,20 point de plus.

La non exhaustivité de l'évaluation faite des différents éléments composant les mathématiques au primaire nous limite dans la possibilité de comparer les différentes cotes obtenues. Dans les faits, il faut bien voir que, comme les élèves ont fréquenté différentes écoles, ayant des bulletins plus ou moins précis concernant les apprentissages des élèves en mathématiques, nous avons trop peu d'élèves qui présentent effectivement de telles informations pour qu'il nous semble pertinent de réaliser une telle synthèse.

○ *Culture autochtone*

Notons que, bien que certains élèves aient des notes concernant les cours de langue et de culture autochtones, la plupart des élèves ne semblent pas avoir eu de tels cours pendant leur cheminement scolaire. Vu le manque d'uniformité des données que nous possédons, nous n'aborderons donc pas ici ce thème, dont l'analyse serait assurément mieux servie par une étude cas par cas du cheminement de chacun des élèves pris individuellement¹⁹.

○ *Anglais*

En anglais, on observe un peu le même phénomène que ce que nous venons de souligner pour les cours de langue et de culture autochtones. Si certains élèves ont effectivement des notes à l'occasion, c'est rarement le cas pour tout leur cheminement scolaire (de 4^e année au niveau scolaire complété au moment de la collecte). La plupart d'entre eux n'ont tout simplement pas de notes en anglais. Pour cette raison, il ne nous paraît pas pertinent de commenter les éléments que l'on retrouve dans les tableaux 6 à 10.

○ *Éducation physique*

La situation évoquée aux deux points précédents se retrouve également en éducation physique. Les notes accordées aux élèves ne nous semblent pas suffisamment systématiques pour qu'il soit pertinent d'en faire une analyse quantitative en se basant sur les tableaux 6 à 10. Cependant, et ce contrairement à ce que nous observons en anglais ou en culture autochtone, on retrouve tout de même suffisamment de données pour que l'on puisse, à la relecture en survol des cotes attribuées aux élèves en repassant chaque dossier quantitatif un par un, faire ressortir les points suivants. Ainsi, il ressort qu'au primaire, les cotes semblent se situer en général à 3 ou 4, ce qui nous permet de croire que les élèves ont généralement d'excellentes notes dans cette matière au primaire. Les élèves du régulier, au cours de leurs années passées au secondaire semblent continuer à avoir des

¹⁹ À ce titre, les deux mémoires de maîtrise rédigés dans le cadre de cette recherche, l'un pour la communauté A, l'autre pour la communauté B, permettront de faire ressortir des caractéristiques plus spécifiques de l'expérience et le cheminement scolaire des élèves autochtones à risque ou en difficulté.

cotes se situant à 3 ou 4. Chez les élèves de classes spéciales, il nous semble qu'il soit plus fréquent que, lors de leur passage en classes spéciales au secondaire, leurs cotes soient plus faibles (1 ou 2), ce qui est surprenant vu la nature des cours d'éducation physique.

- *Univers social (sciences humaines)*

Contrairement aux trois matières précédentes, on retrouve de nombreuses indications dans les volets quantitatifs des dossiers scolaires sur les notes des élèves en sciences humaines. Les notes que nous avons pour le primaire ne stipulent pas de quelle matière précisément il s'agit, alors qu'au secondaire, on identifie, par exemple, le cours d'histoire de deuxième secondaire ou le cours de géographie de troisième secondaire. Dans la synthèse qui suit, nous n'aborderons que les informations générales relatives aux sciences humaines, afin de pouvoir faire ressortir les particularités du niveau de réussite des élèves dans ce champ disciplinaire.

CHEZ TOUS LES ÉLÈVES : En 1^{ère}, 2^e et 3^e années, les cotes obtenues par les élèves sont plutôt fortes, alors qu'elles diminuent en 4^e et 5^e, puis remontent à un niveau équivalent à la troisième année en 6^e année. Au secondaire, les cotes sont plutôt variables en première, deuxième et troisième années du secondaire, alors qu'en classes spéciales, elles paraissent plus semblables.

EN FONCTION DU SEXE : En général, les cotes moyennes des filles sont plus élevées que celles des garçons. Notons ici que la faible cote identifiée en 5^e année au point précédent est due à la faiblesse de la cote attribuée aux garçons (1,67) qui contraste fort avec celle des filles qui se situe plutôt à 2,40. En 2^e année, ce sont cependant les garçons qui présentent la cote moyenne la plus élevée, alors qu'en 6^e année, ces cotes sont sensiblement équivalentes. En première secondaire, les cotes sont équivalentes chez les garçons et les filles. Aux autres niveaux, il est difficile d'établir une réelle différence entre garçons et filles vu le peu d'élèves dans chacune des catégories.

EN FONCTION DU CLASSEMENT (RÉGULIER OU CLASSES SPÉCIALES) : On ne se surprendra pas de voir que les élèves inscrits en classe régulière au moment de la collecte de données ont obtenu généralement des cotes plus élevées que ceux en classes spéciales. On notera cependant que, si c'est le cas de la 1^{ère} à la 4^e année, puis en secondaire 1, en 5^e et 6^e années ces différences sont pratiquement inexistantes. Il faut bien voir aussi que chez les élèves de CSI et CSII, les cotes moyennes ne sont pas si éloignées des cotes moyennes observables chez les élèves du régulier au secondaire.

- *Sciences naturelles*

Comme nous l'avons souligné pour les disciplines de l'univers social (les sciences humaines), on retrouve de nombreuses indications dans les volets quantitatifs des dossiers scolaires sur les notes des élèves en sciences naturelles. Par ailleurs, tout comme nous l'avons fait pour les sciences humaines, la synthèse que voici s'attardera essentiellement

à l'analyse des sciences naturelles prises comme champ disciplinaire, sans accorder de réelle attention aux matières spécifiques dont il est question dans les bulletins.

CHEZ TOUS LES ÉLÈVES : Les cotes moyennes de la 1^{ère} à la 6^e années sont plutôt fortes, à l'exception de la 5^e année. Nous tenons également à souligner le coefficient de variation particulièrement élevé en première secondaire (47%) qui signale que la dispersion des données est probablement assez élevée.

EN FONCTION DU SEXE : Il est difficile d'établir une prédominance des garçons ou des filles en sciences naturelles, vu la variation importante des cotes moyennes de l'un et l'autre des regroupements en fonction du niveau scolaire. Notons néanmoins les cotes plus élevées obtenues par les filles en 1^{ère}, 3^e et 5^e années, alors que les garçons en 4^e année présentent une cote plus élevée. En 2^e et 6^e années, il y a peu de différences entre garçons et filles. Enfin, au secondaire, il nous est difficile de faire état des cotes obtenues par les élèves de classes spéciales et de deuxième et troisième années du secondaire vu le nombre restreint de sujets, alors que la forte dispersion des données tant chez les garçons que chez les filles en première secondaire limite grandement nos possibilités d'interprétation.

EN FONCTION DU CLASSEMENT (RÉGULIER OU CLASSES SPÉCIALES) : Les cotes obtenues par les élèves de régulier sont de loin plus fortes que celles obtenues par les élèves de classes spéciales. On remarquera en outre que les élèves de régulier ont obtenu en général des cotes plus élevées en sciences naturelles qu'en sciences humaines, ce qui n'est pas nécessairement le cas des élèves de classes spéciales.

○ *Arts plastiques*

En 3^e, 4^e, 5^e et 6^e années, ainsi qu'en première année du secondaire et en CSI, on retrouve un nombre de valeurs suffisamment élevé pour que nous puissions obtenir une idée assez réaliste de la situation que l'on observe.

CHEZ TOUS LES ÉLÈVES : Les cotes moyennes obtenues dans ces matières au primaire sont les cotes les plus élevées qu'ont obtenu les élèves. Au secondaire, il s'agit de la deuxième matière à ce sujet derrière l'éducation physique, alors qu'en classes spéciales la cote est de 3.

EN FONCTION DU SEXE : À certains niveaux du primaire 3^e et 6^e années, et en classe de CSI, les filles ont des cotes nettement plus élevées que les garçons, alors qu'en 4^e, 5^e années et en première secondaire, ces cotes sont pratiquement équivalentes.

EN FONCTION DU CLASSEMENT (RÉGULIER OU CLASSES SPÉCIALES) : En moyenne, les élèves du régulier ont des notes plus élevées que les élèves de classes spéciales, à l'exception de la 3^e année où les élèves de classes spéciales ont une cote un peu plus élevée. On notera également que les élèves tant de classes spéciales que ceux du régulier ont eu une note particulièrement élevée en 5^e année, comparativement d'abord aux autres

cotes pour cette année, mais également en comparaison des autres cotes obtenues en arts plastiques.

c) Difficultés d'apprentissage

Après avoir décrit brièvement le classement et la fréquentation scolaires et plus longuement les résultats scolaires des élèves autochtones de la communauté A, attardons-nous sur les difficultés d'apprentissage. Le troisième thème contribuant à fournir un portrait de l'expérience et du cheminement scolaires des élèves de cette communauté concerne, en effet, les difficultés d'apprentissage qu'ils vivent. Notons d'entrée de jeu que nous possédons relativement peu d'informations concernant ce type de difficultés lors du passage au primaire.

Dans cette section, on retrouve le résultat de la mise en relation des extraits concernant l'un ou l'autre des intervenants, ainsi que les difficultés d'apprentissage des élèves et les interventions leur étant associées. Nous présentons les matières pour lesquelles les difficultés d'apprentissage sont les plus présentes, pour enchaîner avec la nature des notes portées au dossier, puis sur la nature même des difficultés et des interventions posées.

○ *Les matières*

Dans cette section, nous présentons les commentaires où des intervenants soulignaient qu'un élève a des difficultés dans l'une ou l'autre des matières. Les difficultés rapportées réfèrent pour la plupart aux matières de base que sont le français et les mathématiques (notons quelques différences notamment en géographie chez un élève). En français, il arrive qu'on dise que l'élève connaît des difficultés particulières soit en lecture ou en écriture, mais dans la majorité des cas, on ne donne pas une telle spécification.

Il semble que ce soit en français que les élèves ont le plus de difficulté, si on en croit la récurrence des spécifications apportées dans les bulletins concernant les difficultés rencontrées par l'élève dans cette matière. Bien souvent, l'enseignant note cette information dans le seul but, semble-t-il, de donner quelques indications d'actions pour l'année suivante. Ce faisant, peu d'attention est accordée à l'identification de problèmes plus spécifiques, bien qu'on voit tout de même certaines précisions quand aux difficultés relatives à l'orthographe ou à la calligraphie. Notons enfin que l'on retrouve chez neuf des 28 élèves des indications concernant certaines difficultés au plan du langage.

○ *Les notes portées aux dossiers*

Un nombre important de notes apportées au dossier de l'élève sont de source indéterminée ou proviennent explicitement de l'enseignant. Il est difficile de statuer sur la nature des notes indéterminées. On peut penser que ce sont majoritairement des enseignants qui ont rédigé ces notes.

Les résumés que nous avons utilisés pour réaliser la présente synthèse indiquent rarement l'intervention ou la référence à des intervenants spécialisés tels que l'orthopédagogue ou le psychoéducateur. Nous retrouvons des indications concernant une consultation en orthophonie pour un seul sujet.

- *La nature des difficultés*

Précisons qu'à aucun endroit dans les dossiers scolaires des élèves, on ne soulignait des problématiques spécifiques telles que la dyslexie ou la dysphasie. On peut potentiellement attribuer simplement cet élément au fait que les élèves ne présentent pas de tels troubles d'apprentissage, ce qui serait possible. Une autre explication possible est le fait que pour certains intervenants (psychologue, orthophoniste, etc.) qui oeuvrent soit en périphérie du système d'éducation, soit à l'extérieur directement, les notes relatives à un élève sont conservées dans leurs propres dossiers et ne sont pas versées au dossier scolaire de l'élève. Si la première option nous semble réaliste, la seconde nous paraît tout aussi probable. Il nous apparaît donc important de rester sensible au fait que nous n'ayons pas nécessairement accès à toutes les informations à ce sujet.

- *Les interventions*

En fait, ce que nous savons concernant ce volet, c'est que 12 des 28 élèves ont redoublé à un moment ou l'autre de leur cheminement scolaire. On remarquera également que peu d'informations sont disponibles concernant le fait que certains élèves aient été référés à des services spécialisés à la suite de l'échec d'une année scolaire ou à la suite de leur promotion en classe supérieure. Néanmoins, il semble que certains élèves aient bénéficié d'un suivi orthopédagogique, vraisemblablement en contexte de dénombrement flottant.

d) Difficultés de comportement

Enfin, le dernier thème ayant fait l'objet d'une analyse dans les dossiers scolaires concerne les difficultés comportementales des élèves.

Nous possédons peu d'informations sur le comportement des élèves lors de leur passage au primaire car il reste peu ou pas de traces de ce passage dans les notes comportementales consignées au dossier. En contre partie, les notes relatives au comportement au secondaire sont très étoffées et on peut aisément suivre l'évolution du comportement d'un élève au cours de ses études secondaires (un suivi sur deux ou trois ans). Il n'est pas rare de rencontrer une page de notes comportementales.

Chez six des 28 élèves pour lesquels nous avons recueilli des données comportementales, on retrouve peu d'information, ce qui nous laisse entendre que ces élèves ont peu ou pas de problèmes de comportement (quatre garçons et deux filles; deux au régulier et quatre de classes spéciales). Chez les autres sujets, on retrouve des dossiers comportementaux plus étoffés qui font état des problèmes rencontrés par ces derniers.

Nous présentons d'abord les résultats relatifs à la nature des difficultés d'ordre comportementales, pour ensuite poursuivre avec des résultats relatifs aux catégories d'intervenants impliqués auprès de ces derniers. Nous enchaînons par la suite avec ces résultats traitant d'aspects connexes aux difficultés d'ordre comportementales, soit : la fréquentation de centres d'accueil (centres jeunesse) ou de familles d'accueil et les cas d'expulsion et de suspension.

○ *La nature des difficultés*

Près de 30 % des notes aux dossiers scolaires liées à des difficultés comportementales font état de mauvais comportement « en général ». Ensuite, la catégorie de comportement la plus fréquente qui est identifiée concerne les cas d'impolitesse : 21% des notes liées au comportement le sont à ce sujet. Dans 17 % des notes aux dossiers scolaires des élèves liées à des difficultés comportementales, il est question d'élèves qui dérangent en classe. Vient ensuite le problème d'absentéisme qui correspond à près de 7% des notes relatives aux comportements colligés dans les dossiers ainsi que ceux d'abus sexuel (5 %) et de consommation (3,4 %). D'autres problèmes sont aussi évoqués, tels ceux d'ordre socio-affectif, d'attention, d'agitation ou de refus de travailler, mais il s'agit de cas marginaux. L'analyse des données laisse aussi entendre que la motivation scolaire des élèves se dégrade en même temps qu'augmentent la nature et la fréquence des comportements indésirables chez ces derniers.

○ *Les notes portées aux dossiers*

Les notes liées aux difficultés comportementales trouvées dans les dossiers des élèves mettent en évidence que ce sont les enseignants qui inscrivent ces notes dans une proportion de 38 %. D'autres notes ont été mises par des acteurs « indéterminés ». Il s'agit vraisemblablement d'autres enseignants de l'école ou de surveillants qui ont eu connaissance de comportements indésirables. Les psychoéducateur et éducateur spécialisé sont quant à eux à l'origine de 18 % des notes. Ils le sont pour diverses fonctions, telles : l'encadrement, le suivi à la suite de la fréquentation, par un jeune, d'un centre d'accueil, l'intervention ponctuelle ainsi que la consultation. Occasionnellement, le psychologue et le travailleur social interviennent aussi, afin de fournir aux autres intervenants des pistes d'intervention pour limiter un comportement inadéquat comme les bagarres. Certaines notes proviennent des directions, qui interviennent surtout, d'après les notes relatives aux difficultés comportementales colligées aux dossiers des élèves, pour coordonner des rencontres, des plans d'intervention personnalisés et, occasionnellement, pour assurer un suivi aux élèves.

○ *Le centre jeunesse et les familles d'accueil*

Dix des 28 élèves ont fait un séjour en famille d'accueil ou en centre jeunesse. Ces séjours sont plus ou moins prolongés selon le cas. Les causes sont multiples, allant de problèmes comportementaux de l'élève à un retrait dû au fait qu'il ait été abusé sexuellement.

○ *L'expulsion et la suspension*

L'une des pratiques privilégiées pour contrôler le comportement des élèves en classe semble être l'expulsion. Cette mesure a touché 20 des 28 élèves de la communauté A, à 75 reprises. Dans certains cas, le recours à l'expulsion n'est qu'une mesure ponctuelle et irrégulière, alors que pour d'autres élèves, elle est une pratique régulière, surtout chez certains enseignants. En outre, 19 élèves ont déjà été suspendus de l'école. En tout, on peut voir que la suspension a été utilisée à 82 reprises pour sanctionner ces 19 élèves, ce qui fait une moyenne de quatre suspensions par élève. Nous constatons aussi une relation entre la mesure de suspension d'un élève et son expulsion de la classe. Chez les 21 élèves ayant eu à vivre une expulsion ou une suspension, 18 ont vécu à la fois une suspension et une expulsion.

○ *Les relations avec la famille*

Il ne semble pas nécessairement évident de rejoindre les familles des élèves. Plusieurs notes font état de difficultés à les consulter.

⇒ *En guide de synthèse*

En somme, même s'il importe grandement d'être extrêmement prudent quant aux conclusions qu'il est possible de tirer des résultats qui précèdent, notamment en raison du nombre restreint de sujets, garçons et filles, inscrits au deuxième cycle du secondaire, il se dégage quelques éléments importants de cette analyse.

Les dossiers scolaires montrent que la plupart des 28 élèves ont redoublé (64 %) et qu'en plus, 13,6 % des élèves ont fréquenté une classe spéciale à un moment ou l'autre de leur cheminement scolaire. Les données indiquent qu'il reste donc à peine 23 % des élèves ayant un cheminement sans retard scolaire. Quatre des 28 élèves ont redoublé deux fois, dont trois garçons. Ce sont surtout les garçons qui redoublent. Aucun élève qui fréquente le secteur régulier au secondaire n'a redoublé. L'absentéisme au primaire touche les garçons et les filles, mais généralement surtout les garçons. Au secondaire, ce problème prend de l'ampleur (environ 7 % des journées de classe). Les élèves fréquentant les classes spéciales sont de loin ceux qui s'absentent le plus.

Les résultats concernant le redoublement et la fréquentation de classe spéciale rejoignent les travaux menés en milieu autochtone québécois (Hénaire et *al.*, 1979; MÉQ, 1998a; 2004a; Ouellette, 1991) et une étude américaine que nous avons recensée et qui a été menée dans un contexte similaire à celui de la communauté A de la présente recherche (Iwamoto, 1998). Le pourcentage d'élèves autochtones avec un retard scolaire (77 %) se situe au dessus de celui fourni par le MÉQ (2004a) (70,3%) pour l'année scolaire 2001-2002. Cette différence s'explique peut-être, cependant, par le fait que plus d'élèves autochtones s'éloignent de l'âge modal en raison de la 7^e année primaire que plusieurs suivent. Malgré cette nuance importante, le nombre d'élèves autochtones avec un écart

d'âge par rapport au groupe modal demeure encore trop élevé (MÉQ, 1998; MÉQ, 2004a; Ouellette, 1991). En ce qui a trait au redoublement plus élevé chez les garçons, il concorde avec les données du CSÉ (1999) ainsi que le MÉQ (2004b) et le MÉLS (2005). Notons que les élèves ayant redoublé, comme c'est le cas de la majorité des élèves de la communauté A, sont davantage portés à l'absentéisme et ce, particulièrement au secondaire. Nos résultats corroborent les conclusions à laquelle arrive Langevin (1994) ainsi que celles d'autres recherches menées en milieu autochtone québécois qui font aussi état de l'absentéisme en milieu scolaire autochtone (Gauthier, 2005; Girard-Philippe, 1995).

Quant aux résultats scolaires, soulignons que les difficultés liées à la maîtrise de la langue d'enseignement, le français, ressortent clairement. En général, les élèves obtiennent la cote « réussit avec difficulté ». Les filles ont néanmoins des cotes plus élevées que les garçons dans cette discipline et les élèves du régulier obtiennent de meilleurs résultats que leurs homologues fréquentant les classes spéciales. Les élèves autochtones de cette communauté réussissent mieux en écriture qu'en lecture. Les résultats auxquels nous arrivons dans cette étude au regard des difficultés d'apprentissage liées à la langue d'enseignement vécues par les élèves autochtones rejoignent ceux déjà relevés par d'autres auteurs ayant effectué des recherches en milieu autochtone (Collier, 1993; Kirkness et Bowman, 1992; Mackay et Myles, 1995; Sarrasin, 1998). Les difficultés des élèves se situent très souvent en lecture (Cartier, 2005; Goupil, 1997; MÉQ, 2003b) et c'est aussi le cas des élèves de la communauté A. Comme le met en évidence le MÉQ (2003b), les difficultés d'apprentissage que vivent les élèves peuvent possiblement en partie expliquer le nombre élevé de redoublements. Quant à l'écart qui existe entre les cotes des filles et celles des garçons, il rejoint de nouveau l'une des conclusions auxquelles arrive le Conseil supérieur de l'éducation (1999). Enfin notons que le Ministère (2003b) mentionne que les élèves éprouvant des difficultés d'apprentissage pendant plusieurs années redoublent fréquemment, c'est aussi ce qu'indique l'analyse des dossiers scolaires des élèves de la communauté A.

Les mathématiques sont mieux réussies que le français. La cote moyenne oscille entre « réussit avec difficulté » et « réussit bien ». Dans cette matière, selon les années scolaires, tantôt les filles réussissent mieux que les garçons (au début du primaire), tantôt les garçons réussissent mieux (à la fin du primaire). Au début du secondaire, ces résultats semblent comparables entre les deux sexes. Comme c'était le cas en français, les élèves des classes spéciales réussissent moins bien en mathématiques que ceux qui fréquentent le secteur régulier. Les élèves autochtones du primaire ont par ailleurs d'excellentes notes en éducation physique, ce qui caractérise aussi les élèves de niveau secondaire du secteur régulier. Les élèves de classes spéciales au secondaire réussissent toutefois avec difficulté ou encore échouent cette matière. En arts plastiques, les élèves autochtones excellent. En lien de cohérence avec ce qui précède, les principales difficultés d'apprentissage des élèves se situent au niveau du français, et généralement davantage en lecture qu'en écriture. Par contre, il nous est impossible de nous prononcer sur la nature plus spécifique des difficultés rencontrées. La plupart du temps, nous ne savons pas si les élèves bénéficient d'un soutien particulier dans leur apprentissage du français, par exemple, un suivi prolongé par un orthopédagogue.

Il est difficile de pouvoir se référer à des études menées en milieu autochtone qui font état aussi précisément du niveau de réussite des élèves dans les différentes matières ou encore des différences culturelles dans l'apprentissage des matières comme Pallascio et *al.*, (1993) l'ont fait en mathématiques. Hormis l'étude de Freeman et Fox (2005), qui compare les résultats scolaires des amérindiens et des allochtones (hispaniques, noirs, asiatiques), aucune donnée chiffrée ne peut servir à confirmer ou infirmer les résultats obtenus puisque la plupart des études rendent davantage compte des perceptions divergentes des élèves quant à l'intérêt dans ces matières. Dans cet ordre d'idée, certains élèves aiment peu les mathématiques et le français (Cain, 2003) tandis que d'autres y accordent une relative importance pour des raisons associées à la diplomation, entre autres (Gauthier, 2005). Si les données factuelles sont plutôt rare pour les matières dites obligatoires, il en est de même pour l'éducation physique et les arts plastiques. Toutefois, d'un point de vue perceptuel, les élèves apprécient généralement l'éducation physique et les arts plastiques (Cain, 2003; Gauthier, 2005).

Plusieurs des élèves semblent aussi avoir des difficultés comportementales. Celles-ci sont de divers types et d'inégale importance, mais se traduisent souvent par des expulsions et, dans les cas les plus graves, par des suspensions. Certaines indications nous permettent de constater que certains élèves bénéficient d'un soutien et d'un encadrement particulier au regard des difficultés comportementales qu'ils vivent.

Les résultats montrent que les élèves impliqués dans cette recherche manifestent à la fois des difficultés d'apprentissage, particulièrement en français, et des difficultés comportementales. Il n'est pas rare selon les écrits que les élèves vivant avec des difficultés d'apprentissage vivent également des difficultés comportementales (Chouinard et *al.*, 2006; Fortin et Picard, 1999). Ils ont notamment tendance à se désengager et même à s'absenter, ce qui rejoint les propos de Chouinard et *al.* (2006), qui voient aussi en l'absentéisme un indice de difficultés comportementales.

4.1.1.2 Esquisse d'une compréhension de l'expérience scolaire des filles et des garçons autochtones en difficulté d'apprentissage ou à risque de la communauté A

Pour comprendre l'expérience et le cheminement scolaires des élèves autochtones à risque ou en difficulté, on ne peut faire l'économie d'une description et d'une analyse de leur trajectoire scolaire, ici obtenue au moyen des dossiers scolaires. Cette démarche s'avère néanmoins insuffisante à elle seule. Pour y arriver, nous avons choisi de mettre en relation les représentations des divers acteurs impliqués dans la réussite et la persévérance scolaires des jeunes autochtones de la communauté. Il faut bien comprendre qu'il ne s'agit aucunement ici de stigmatiser ni d'identifier les causes des difficultés scolaires que vivent plusieurs jeunes Autochtones, filles et garçons. Notre dispositif méthodologique n'autorise d'ailleurs aucunement à tirer de telles conclusions. Il s'agit plutôt de faire ressortir la convergence entre les représentations, lorsque cela semble être le cas, mais aussi les écarts entre les représentations, souvent importants d'ailleurs, que l'on retrouve entre certains acteurs des deux groupes culturels impliqués, entre les divers

groupes d'acteurs, au sein même de certains groupes (les enseignants, par exemple), quand ce n'est pas, aussi, chez un même sujet. Une meilleure compréhension de cette dynamique entre les représentations, conjugée aux résultats qui découlent de l'analyse des dossiers scolaires et des pratiques réelles d'enseignement, nous permettra de davantage comprendre l'expérience de la scolarisation telle que vécue par les élèves autochtones. Cette compréhension renouvelée nous permettra ensuite de formuler des propositions de divers ordres qui seront susceptibles de soutenir la réussite et la persévérance scolaires.

a) Description du contexte éducatif tel que rapporté par les différents répondants

Nous aborderons d'abord la question des rapports interculturels, pour ensuite nous attarder aux dimensions relationnelles. Nous enchaînerons ensuite avec la question de la culture autochtone, en lien avec les pratiques d'enseignement pour clore avec l'adaptation des pratiques d'enseignement au contexte autochtone.

o *Rapports interculturels*

Les intervenants scolaires rapportent que l'intégration des élèves autochtones est partielle. Tous les acteurs interrogés font état de l'amélioration des rapports entre les élèves blancs et autochtones depuis quelques années. «... j'vous dirais que si on recule peut-être à peine de 5 ans on voyait pas ça c'était bel et bien deux groupes distincts, pis là, de plus en plus, euh, c'est mélangé.» «Donc au niveau du relationnel, ça va bien de ce côté-là et on n'a pas de guerre entre les Allochtones et les Autochtones ici. L'année passée ou en début d'année ça avait brassé un petit peu, mais c'était bien bien des petits feux...» (p. 12). Les élèves semblent aussi bien fonctionner (au sens où ils ne dérangent pas) à l'intérieur des classes, mais lorsque le ratio est faible.

S'il ressort clairement de l'analyse des données que les parents, les décrocheurs, les élèves, les directions, les enseignants et les intervenants éducatifs notent que les élèves autochtones ont des amis allochtones, il semble néanmoins qu'aussitôt qu'ils le peuvent, ils se regroupent ensemble. Une petite partie des intervenants scolaires trouvent la situation « normale » étant donné qu'ils sont minoritaires au sein de l'école. Deux intervenants expriment leur point de vue à ce propos :

«Mais comme fait là, c'est sûr que les jeunes autochtones ne se mêlent pas nécessairement aux jeunes allochtones, pour bien des raisons. Je pense que, je ne sais pas, je trouve ça un peu normal aussi là, pour eux autres, déjà qu'on ne vit pas sur la même longueur d'ondes bien... c'est sûr que c'est souvent des jeunes, des types de jeunes qui sont gênés et quand ils socialisent, ils socialisent avec quelques personnes mais pas nécessairement, ce n'est pas des jeunes qui vont monter sur la scène pour faire un gros «show» là. C'est des jeunes qui restent un peu à l'écart, donc ils se tiennent oui, avec des jeunes qui ressemblent à leurs valeurs.» (p.14).

«... y vivent toute ensemble pis y sont tellement près l'un de l'autre on a essayé beaucoup d'les intégrer au niveau des Blancs, des allochtones, ici, dans l'école. Pis quand on les laisse se regrouper euh automatiquement y vont s'regrouper entre Autochtones, pis c'est normal. C'est normal, c'est comme les voisins ici de telle rue, quand on les place ensemble y vont s'placer ensemble, moi j'vois pas de d'inconvénient, là...» (p.10).

La moitié des élèves tiennent un propos qui laisse entendre qu'il existe encore des préjugés et des moqueries à leur endroit de la part des élèves allochtones. D'ailleurs, chaque décrocheur affirme avoir été victimes de racisme, que ce soit en raison de ses difficultés à parler français ou tout simplement du fait d'être Autochtone :

« J'sais pas qu'on rise de moi à cause de mon accent pis moi j'pas français là pis j'rentre à l'école ben j'apprends des nouveaux mots pour moi pis e c'pas on on rit d'moi pis moi j'me sens ridiculisé devant toute la classe là, tsé en plus le prof des fois y riaient ça c'est des affaires comme ça que moi j'aimais pas là...» (p.7).

Un élève du secondaire explique: *«Bien, que ce soit mélangé tu sais que tout le monde parle ensemble, c'est comme s'il y en a qui étaient racistes, il y en a qui ne parlent presque pas à des Amérindiens, il y en a qui...bien, c'est ça.» (p. 6).* Cette perception ne semble toutefois partagée qu'avec une minorité d'élèves autochtones (4/14), qui croient que les élèves allochtones n'aiment pas les Autochtones.

Toutefois, plusieurs éléments de réponses montrent que les élèves autochtones ne sont pas complètement à l'aise dans une école où ils sont minoritaires : *«Bien c'est le fait qu'on est entourés de Blancs et j'aime pas ça»* et *«puis des fois bien je me sens mal à l'aise parce que je ne sais pas, dans ma classe tu sais, je me sens comme genre trop entourée de Blancs.» (p. 4).* Un élève déplore que tous les enseignants soient allochtones : *«...bien des fois j'ai bien des fois je m'imagine que tu sais, ça serait le fun qu'il y aurait un prof Amérindien dans l'école, tu sais pas juste des Blancs. » (p. 14).*

De leur côté, les directions tentent déjà bien des choses pour intégrer le mieux possible les élèves autochtones mais ils sont également conscients que bien des actions restent à poser. Selon les directions et quelques intervenants éducatifs, le fait de fréquenter un milieu scolaire imprégné de la culture dominante tout en étant issu d'une culture différente occasionne chez les élèves des difficultés à s'intégrer au système. Finalement, cela occasionne des retards académiques.

Des parents rapportent qu'au début de leur scolarité, leurs enfants trouvaient difficile de fréquenter un milieu scolaire où le racisme envers eux était omniprésent. D'ailleurs, cela a souvent donné lieu à des « chicanes », des « batailles » ce qui est aussi corroboré par les décrocheurs. Toutefois, leurs jeunes Autochtones ont maintenant des amis allochtones et la situation tend à changer, dans l'ensemble. Il arrive aussi que des allochtones prennent leur défense. Aux dires des parents, le sport semble être une activité qui permet un rapprochement entre les deux cultures.

○ *Dimensions relationnelles*

Les intervenants scolaires pensent qu'il est important que soit créé un lien basé sur la confiance et le respect entre eux et les élèves avant de pouvoir agir au niveau pédagogique. À ce sujet, voici deux exemples de représentations véhiculées : *«je pense qu'il faut, ben avec les élèves en difficulté, c'est pas juste les autochtones, c'est de prendre le temps d'établir des bases solides.»* (p. 95) [...] *«Moi je me souviens qu'il y en a eu une, même plusieurs là euh, ça avait bien fonctionné parce que j'avais pris le temps d'établir un contact avec eux autres, je parlais, j'avais le temps»* (p. 120).

Aux dires de plusieurs enseignants et autres intervenants, avec les élèves en difficulté, les encouragements et les récompenses fonctionnent très bien. Avant toute intervention avec eux, il faut établir des bases solides et, avant toute chose, ils ont besoins de sentir qu'ils sont aimés. Les élèves qui arrivent dans des classes spéciales vivent des échecs depuis plusieurs années donc *«...ils ont la pensée scolaire caractérisée par l'échec...»* (p.96). Donc, toute réussite vécue devient une joie, même si elle n'est pas reliée à l'obtention d'un diplôme. L'objectif auprès de ces élèves est de les empêcher de s'absenter, de décrocher, puis de les aider à aimer l'école par des activités centrées sur leurs intérêts et avec des travaux effectués à leur rythme afin qu'ils remontent leur estime de soi.

Cependant, certains mentionnent que le contact peut être difficile à établir car ce sont des élèves souvent sur la défensive tant qu'il n'y a pas de lien créé avec la personne.

Souvent c'est des jeunes qui sont durs d'approche pis une fois que tu les connaît après ça mon dieu ça parle, ça jase, ça rit mais ils sont durs à aller chercher même les gros cas de comportement souvent ils ne sont portés à nous parler [...] mais de départ, ils sont méfiants...faut tu gagnes leur confiance...» (p.86).

Les données issues des questionnaires administrés aux élèves mettent aussi clairement en évidence que pour 77,78 % des élèves, un bon enseignant est quelqu'un qui leur fait confiance.

Que les données proviennent des entrevues auprès des jeunes ou du questionnaire leur ayant été administré, il ressort qu'unaniment, il importe aussi pour eux que les enseignants soient de bonne humeur. Lors des entrevues, plusieurs jeunes complétaient cette idée en soulignant à quel point ils apprécient un enseignant qui a un bon sens de l'humour, qui aime rire.

Sur ce plan, les stratégies relationnelles qu'affirment mettre de l'avant les enseignants et les autres intervenants éducatifs sont l'écoute et l'aide. Ils vont cependant plus loin en pensant avoir la responsabilité de combler certaines carences affectives qu'ils considèrent que leurs élèves peuvent avoir. Sur ce plan, les élèves ayant répondu au questionnaire ne paraissent pas avoir d'attentes à cet égard de la part de leurs enseignants. D'ailleurs, les résultats du questionnaire montrent qu'à peine 5,56 % des jeunes disent discuter de leurs problèmes avec eux. Ils se tournent plutôt, dans ces situations, vers leur meilleur ami, dans 77,78 % des cas, ou encore vers leurs parents, dans une proportion de 72,22 %. Les données issues des entrevues nuancent toutefois ce portrait. Cinq des treize jeunes mentionnent explicitement que l'écoute de la part de leur enseignant est très importante. Ils apprécient les enseignants qui se soucient d'eux, qui prennent la peine de leur parler

et, dans un cas, qui offrent des conseils. En revanche, les données dont nous disposons nous amènent à constater que la majorité des intervenants considèrent connaître les problèmes familiaux que vivent les élèves autochtones, mais que peu semblent connaître dans quel contexte ils se déroulent. Ainsi, aux dires de plusieurs, il semblerait que très peu d'enseignants auraient déjà visité la communauté où habitent leurs élèves autochtones. Certains enseignants disent même préférer ignorer ce qui s'y passe, pour ne pas que cela influence leurs interventions auprès des élèves.

○ *Culture autochtone et pratiques d'enseignement*

Les enseignants et les intervenants scolaires considèrent, en général, que les jeunes Autochtones manifestent un intérêt particulier à travailler à partir de leur culture. Certains pensent que cette stratégie leur permet de les rejoindre comme élèves, mais également comme Autochtones. Des enseignants du primaire y voient une occasion d'impliquer certains parents et de développer la fierté chez l'élève. Plusieurs considèrent qu'un travail sur leur culture permet également à l'ensemble de la classe (surtout constituée d'élèves allochtones) de mieux connaître les compétences des élèves autochtones en dehors du contexte scolaire et de développer des préjugés plus favorables à leur endroit. Certains enseignants du secondaire estiment qu'ils devraient accorder davantage de place à la culture dans leur enseignement. Quelques-uns affirment d'ailleurs tenter d'intégrer à leur enseignement la valorisation de la culture autochtone, mais les exemples relatés manquent de précision.

«Pas au niveau des règlements, les règlements, ils ont des choses à respecter, c'est autant pour eux autres. Mais l'approche pédagogique est très différente, tsé j'va essayer de dire toé sort quelque chose par rapport à la culture amérindienne ou fait quelque chose que toi tu aimerais faire ou est-ce que là-dedans tu te trouves un sentiment d'appartenance» (p. 148).

Des données tirées du questionnaire administré à plusieurs élèves indiquent toutefois que ces derniers ne souhaitent pas nécessairement que les enseignants s'intéressent davantage à leur culture. Seulement 27,78 % considèrent qu'il s'agit d'une caractéristique d'un bon enseignant. Dans cette veine, quand il est demandé aux élèves quelles sont leurs trois matières scolaires préférées, seulement 5,6 % d'entre eux indiquent les cours de langue ou de culture, et ce, en 3^e choix. Il est toutefois difficile de mettre en parallèle le discours des élèves et le discours relatif à ce domaine d'études faute de propos s'y rapportant et d'éléments y faisant référence dans les dossiers scolaires. En revanche, 88,88 % des répondants pensent qu'ils réussiraient mieux si l'enseignement leur était dispensé par des enseignants de leur communauté. Six des jeunes interviewés, incluant les quatre décrocheurs, voudraient que leur culture et leur langue soient davantage présentes à l'école. En fait, si certains souhaiteraient des cours de langue, d'autres voudraient un enseignement dispensé en totalité ou en partie par des enseignants autochtones. Un élève évoque même l'idée que l'enseignement de la langue autochtone de sa communauté soit dispensé à tous les élèves de l'école, Autochtones comme allochtones.

○ *Adaptation des pratiques d'enseignement au contexte autochtone*

Nous aborderons ici quatre types d'adaptation des pratiques d'enseignement au contexte autochtone : d'abord, l'identification de stratégies qui paraissent inappropriées. Ensuite, des adaptations liées au temps, puis des adaptations de pratiques d'enseignement en fonction de modes d'apprentissage et enfin des adaptations relatives à l'encadrement des élèves.

▪ *Des stratégies inappropriées*

Les intervenants scolaires identifient des stratégies qui, selon leur expérience, semblent peu adaptées aux élèves autochtones. C'est notamment le cas de l'enseignement frontal comme en témoigne cet extrait : *«à la minute où on a une tâche où est-ce qu'il faut expliquer là vraiment tout le monde ensemble là et qu'on est au tableau, ça c'est plus difficile au niveau de l'attention»*. Dans le même esprit, des enseignants du primaire constatent que l'enseignement qui nécessite l'écoute attentive des élèves et l'écriture ne fonctionne pas bien avec les élèves autochtones. La plupart des intervenants semblent toutefois utiliser cette stratégie d'enseignement même s'ils font mention qu'elle gagnerait à être transformée ou adaptée. Le travail individuel, dans un cahier, ne semble pas non plus susciter beaucoup d'enthousiasme chez ces élèves. Comme le mentionne cet autre enseignant : *«Un cahier, un crayon pour eux autres c'est peut-être pas ce qu'il y a de plus idéal là.»* Au secondaire, toujours en lien avec un enseignement frontal, il ressort du discours des enseignants que les élèves trouvent difficile d'écouter et de prendre des notes : *«prendre des notes là on les perd»*, d'affirmer un enseignant du secondaire.

Malgré ces quelques exemples, il semble ressortir que peu d'enseignants ou d'intervenants éducatifs remettent en question le style d'enseignement qu'ils privilégient et s'interrogent sur les liens entre ce type d'enseignement, la motivation et l'engagement des élèves autochtones. Ces derniers, rappelons-le, sont toutefois minoritaires dans les classes. À cet égard, une jeune fille relève une différence entre elle et les élèves allochtones dans la manière dont les enseignants interviennent:

«Mes profs (.....) Bien des fois je trouve qu'ils expliquent mal, parce qu'on dirait que c'est comme s'ils nous prenaient pour des Blancs qu'on comprend comme eux autres là. [...] Bien je trouve qu'il y en a, dans mes profs, il y en a qui nous disent des affaires qu'on ne comprend pas et eux autres comprennent mieux que nous autres.» (p. 14).

Un seul enseignant relève explicitement que les élèves autochtones ne sont pas systématiquement amenés au dépassement car l'enseignement n'est pas toujours adapté et motivant pour eux :

«...Il y a des choses à améliorer au niveau de l'enseignement, parce qu'il y en a qui ont quasiment juste des fiches individualisées et ils se tannent. Ils le disent eux autres même: «Là je suis tanné! Tout le temps juste des fiches, tout le temps tout seul, ce n'est pas très motivant là.» (p.50).

- *Des adaptations liées au temps*

Certains intervenants voient la classe spéciale comme un moyen privilégié de permettre aux élèves autochtones de progresser à leur rythme. Pour favoriser la réussite des élèves, quelques intervenants mentionnent qu'il faut d'ailleurs s'adapter en quelque sorte au rythme de l'élève. *«Ben c'est sûr le fait que : le fait qu'on a des Amérindiens pis des Blancs, la différence c'est plus au niveau du rythme d'apprentissage pis peut-être pas nécessairement le rythme d'apprentissage mais plus leur fonctionnement de vie [...] pis eux autres la notion du temps est pas la même que le Blanc»* (p. 302). Un enseignant du secondaire énonce qu'au-delà du rythme, il doit s'adapter à leur philosophie de vie. Dans la pratique cela se traduit en laissant le temps à l'élève de se mettre à la tâche et en attribuant plus de temps à l'élève pour effectuer son travail. Alors dans ce contexte, certains enseignants, en considérant les difficultés de l'élève pour certains aspects, vont diminuer le travail et quelques fois les exigences, afin qu'il puisse vivre des réussites.

- *Des adaptations de pratiques d'enseignement en fonction de modes d'apprentissage*

En fonction de styles particuliers. Selon certains enseignants et intervenants éducatifs, les interventions pédagogiques qui fonctionnent auprès des élèves autochtones font appel à leur côté visuel, artistique et kinesthésique. Un enseignant explique ce qui donne des résultats positifs auprès des élèves : *«La manipulation. Quand ils sont en action euh lorsque ça va les rejoindre dans leur milieu culturel. Soit que tu parles de la nature ou euh dans leur vie ben euh c'est des enfants qui aiment bouger et qu'ils ont besoin de bouger.»* (p. 141).

Par le recours aux projets. Plusieurs enseignants ont identifié l'enseignement par projet comme l'un des moyens qui favoriserait le plus la réussite des jeunes Autochtones. Les enseignants expliquent cette conception par le fait que les exigences envers les élèves autochtones en difficulté peuvent être facilement adaptées lors de travaux en projet et qu'ils peuvent faire des choix, lesquels sont en mesure de rejoindre leurs intérêts personnels et culturels. Un enseignant du primaire mentionne :

«En général, ben c'est sûr que ça ressemble un peu à tantôt, on voit ceux qui sont en difficulté on va diminuer un peu leur tâche, pour leur en demander moins, on va euh bon les travaux en projet ça revient encore là c'est sûr que ça va chercher nos élèves en difficulté. Souvent aussi les projets vont être mêlés, donc un élève plus fort avec un élève plus faible, donc ça va leur permettre d'avoir des bonnes interactions entre eux autres là. (p. 110).

Plusieurs considèrent aussi que le recours au projet permet aux élèves d'être plus actifs en classe. À cet effet, une enseignante du primaire évoque *«On peut aller les chercher en les faisant plus bouger en classe. C'est sûr qu'on peut pas faire d'éducation physique en français, là, sauf qu'on peut les mettre en projet»* (p. 145). Les enseignants pensent que les projets offrent la possibilité de faire travailler les élèves à partir de leur bagage actuel de connaissances et de compétences et de leur permettre d'aller plus loin. Un enseignant d'une classe spéciale au secondaire explique cette idée :

«c'est sûr qu'il y a l'aspect de la réforme où les jeunes font des projets, où ils sont plus actifs, bien ça c'est peut-être quelque chose qui va correspondre aux Autochtones, s'il y a des projets avec de la matière intégrée et qu'eux ont à produire un travail à la mesure de ce qu'ils sont capables d'offrir en terme d'écriture, de lecture tout ça, donc, je pense que c'est un aspect qui est peut-être bien intéressant» (p. 146).

Si certains projets, parmi ceux évoqués se font en équipe, d'autres se font de façon individuelle.

À partir des données dont nous disposons concernant les élèves, il est impossible de se prononcer sur la pertinence de ces stratégies. Favorisent-elles réellement davantage la réussite scolaire des jeunes autochtones que d'autres stratégies? Toutefois, quelques élèves font mention de projets qu'ils ont réalisés et qui les ont rendus particulièrement fiers, notamment en arts plastiques. Certains mentionnent également que, dans leur école idéale, les enseignants tiendraient davantage compte des goûts et des intérêts des élèves. Un autre nous dit qu'il aime que son enseignant circule en classe, qu'il observe ce que font ses élèves et aide ceux qui ont des difficultés.

Par la place accordée au travail en équipe. De manière générale, il semble que les intervenants valorisent le recours au travail en équipe ou, à tout le moins, le pairage entre élèves dans leur enseignement. Ils estiment que cela constitue une stratégie qui favorise la réussite des élèves autochtones. Selon les intervenants, les élèves se sentent davantage valorisés, sont plus motivés, se sentent moins seuls et le travail à réaliser leur paraît plus facile. *«Quand ils travaillent avec leurs pairs ça va un petit peu mieux»* (p. 131), affirme une enseignante du primaire. Une autre mentionne que *«on dirait qu'ils se sentent moins tout seuls pour faire leur travail.»* (p. 132). Plusieurs intervenants portent une attention particulière à la formation des équipes pour encourager la collaboration entre les élèves allochtones et autochtones. Un enseignant explique qu'une fois sur deux, il permet à ses élèves autochtones de se placer ensemble. Un autre enseignant a, quant à lui, développé un système qui permet la formation d'équipes au hasard et qui varient d'une fois à l'autre. Selon ce répondant, cette dernière stratégie enlève le stress chez l'élève de se demander avec qui se placer, surtout chez les filles autochtones qui sont plus gênées.

Le soutien individualisé. Plusieurs enseignants notent que les élèves autochtones profitent d'un soutien individualisé pour vérifier leur compréhension et d'une approche d'enseignement collective. À plusieurs reprises, ils mentionnent des différences quant à la participation des élèves en classe. Ils mettent notamment en évidence leur discrétion, caractéristique encore plus marquée chez les filles. Les directions et quelques intervenants font aussi référence au fait que ce sont des jeunes qui parlent peu et en peu de mots. Les entrevues menées auprès des élèves témoignent bien de cette manière d'interagir. Les élèves autochtones qui rencontrent une difficulté n'iront pas chercher l'aide nécessaire auprès de l'enseignant pour surmonter cette difficulté. Par conséquent, ces élèves nécessitent un accompagnement individualisé en ce qui a trait à leur compréhension des éléments théoriques.

La différenciation pédagogique. Qu'il s'agisse des représentations relatives aux attitudes ou aux interventions pédagogiques propices à la réussite, il ressort que malgré le fait que les intervenants croient que les élèves autochtones ont le même potentiel que les élèves allochtones, ceux-ci éprouvent tout de même de la difficulté à mettre en œuvre une pédagogie différenciée qui tienne compte des particularités qui semblent propres aux apprenants autochtones. Certains ne trouvent d'ailleurs pas les différences si évidentes entre les interventions à poser avec les élèves autochtones qui éprouvent des difficultés d'apprentissage et les autres élèves qui vivent aussi de telles difficultés. Pour certains intervenants, les interventions demeurent essentiellement les mêmes que ce soit au primaire : *«Ah, c'est de l'encouragement (..) ben c'est pareil comme les autres élèves, c'est pareil pour les autres élèves pour moi. Lui ou un autre, c'est la même chose! Euh... C'est le renforcement, beaucoup, beaucoup, beaucoup»* (p. 230).

ou au secondaire :

«Au niveau académique, comme je te dis, moi, c'est des élèves en cheminement. Donc, c'est tous des élèves qui ont de la difficulté donc eux ils sont là parce qu'ils ont des difficultés scolaires mais les Blancs aussi étaient là parce qu'ils avaient des difficultés scolaires.» (p. 108).

Adaptation de l'évaluation. Essentiellement, les pratiques différenciées semblent se faire en fonction de l'adaptation des activités ou des évaluations, comme le rapporte une enseignante du primaire :

«...j'ai comme diminué son travail euh... Diminué ses exigences euh... Lui, si c'est trois pages qui faut écrire de composition, ben lui [élève autochtone] si il m'en écrit une page je vas partir de sa page, si elle est bien faite, si est belle son histoire, elle est bien, il a utilisé des bons mots du bon vocabulaire, ben c'est là-dessus que je l'évalue. Pas sur ses trois pages...» (p. 129).

- *Adaptations liées à l'encadrement*

Plusieurs des intervenants éducatifs considèrent avoir la responsabilité d'offrir aux élèves un encadrement strict afin de les soutenir dans leurs études. Plusieurs en parlent dans l'optique de compenser ce qui, selon eux, n'est pas suffisamment fait à la maison, en fonction de leurs standards. Au plan de l'encadrement, le discours des intervenants et celui des jeunes semblent se rejoindre dans une large mesure. En effet, pour plusieurs élèves ayant répondu au questionnaire (55,56 % d'entre eux), un bon enseignant ne laisse pas beaucoup de liberté dans la classe et donne des punitions. En revanche, les deux tiers des jeunes ayant répondu au questionnaire n'apprécient pas qu'un enseignant soit sévère. Les entrevues menées auprès des jeunes nous conduisent aux mêmes conclusions. Si certains apprécient qu'il y ait des règles et en voient la nécessité, ils n'apprécient généralement pas un enseignant trop sévère, qui impose des règles qu'eux considèrent insensées.

b) Facteurs associés à l'expérience et au cheminement scolaires dans le discours des sujets

Les propos des différents acteurs interrogés ciblent certains facteurs comme ayant une influence sur l'expérience et le cheminement scolaires des élèves autochtones. Nous avons regroupé ces facteurs en trois catégories : ceux liés aux enseignants et aux autres intervenants scolaires, ceux liés aux élèves et enfin ceux liés au contexte.

o Facteurs liés aux enseignants et aux intervenants scolaires

Avant toute chose, les intervenants scolaires tiennent un discours dans lequel ils montrent très clairement leur appréciation des services complémentaires disponibles pour les élèves autochtones. D'après ces derniers, les élèves autochtones retirent des bénéfices substantiels des services offerts par des éducateurs spécialisés ou par les aides enseignants engagés par le Conseil de bande et consacrés exclusivement à la clientèle autochtone. Il semble que les élèves ont développé une relation de confiance particulière avec ces intervenants, ce qui facilite les interventions en classe lorsqu'ils vivent des difficultés d'apprentissage ou des problèmes particuliers à l'extérieur de l'école. Les parents, tout comme les élèves de la communauté, ont développé un lien de confiance avec ces intervenants. Il semble y avoir là un lieu privilégié pour établir un lien de collaboration entre l'école et la famille.

En revanche, lorsque les jeunes sont amenés à expliquer leurs échecs scolaires, 38,89 % d'entre eux évoquent que c'est entre autres parce qu'ils ne se sentent pas bien avec leur enseignant. C'est donc dire que la relation avec celui-ci prend une place importante, à tout le moins pour certains élèves.

o Facteurs liés aux élèves

Plusieurs éléments se rapportant aux facteurs liés aux élèves ressortent dans le discours des divers acteurs.

Faible maîtrise de la langue d'enseignement. Pour de très nombreux acteurs, la question de la maîtrise de la langue d'enseignement est un facteur revêtant une grande importance dans la compréhension du cheminement scolaire des élèves autochtones. Les cours de français paraissent particulièrement difficiles pour ces jeunes, ainsi qu'en font foi leurs dossiers scolaires d'ailleurs.

Plusieurs intervenants affirment constater que dès leur entrée au primaire, les élèves autochtones éprouvent des difficultés avec la langue d'enseignement, ce qui nuit à leurs apprentissages scolaires. Un membre du personnel mentionne qu'«...on a évalué les élèves exemple quand qui arrivent à 5 ans, sont de niveau peut-être de, je te dirais 2 ans 2 ans et demi en terme de vocabulaire en français.» (p.14). Les intervenants éducatifs et les enseignants soulignent par ailleurs que les enfants parlent souvent plusieurs langues : le français, la langue autochtone et l'anglais, sans toutefois bien maîtriser aucune de ces

langues. Au début de leur scolarisation, ils sont souvent dans des groupes fermés, de type « francisation », puis ils sont intégrés au régulier, non sans difficulté.

Certains parents reconnaissent aussi les difficultés en français de leurs enfants et tentent d'y remédier :

«...vers l'âge de 9 ans, quand qui est rentré en 2^{ème} année, quand qui est rentré dans à c'moment-là, là, y parlait français. Ça a pas pris d'temps pour qui apprenne la langue mais j'sais aujourd'hui y'a beaucoup encore de difficultés avec le français là. Mais moi, dernièrement, j'ai eu une discussion avec lui sur la façon qu'on pourrait réussir à apprendre pis avec la lecture toute ça, moi j'achète souvent des livres pour mes enfants» (p. 69).

Selon les directions, ce sont des élèves qui n'aiment souvent pas les communications orales, mais lorsque des habiletés de ce genre sont sollicitées en lien avec la valorisation de leur culture, les difficultés semblent moins difficiles à surmonter.

Les différents personnels scolaires véhiculent aussi l'idée que l'élève autochtone est différent dans sa manière de s'exprimer, qu'il a beaucoup de difficulté à décoder l'information lorsqu'il doit utiliser des repères temporels, des concepts, des événements et des séquences. Comme la langue française comporte beaucoup de mots comparativement à l'anglais ou leur langue autochtone, cela semble constituer une difficulté supplémentaire pour eux. Pourtant lorsqu'on interroge les élèves du secondaire à savoir s'ils pensent être capable de réussir en français, 90 % des élèves répondent que oui et les filles dans une proportion plus élevée. D'ailleurs, le français se retrouve au troisième rang pour ce qui est des matières préférées des élèves et un peu plus de la moitié disent ne pas éprouver de difficulté à lire, comprendre et retenir les informations ce qui contraste fortement avec les propos précédents et les informations présentes dans les dossiers scolaires.

Les décrocheurs interrogés nous rapportent toutefois qu'ils avaient de la difficulté à comprendre, à écrire et à parler le français. De plus ils étaient conscients que cette difficulté nuisait à leurs apprentissages : *«J'avais de la misère à comprendre tsé pareil comme les phrases que tu fais j'ai de la misère à déchiffrer ça je comprends quelques mots... J'ai de la misère en français» (p. 116).*

La stimulation précoce. De manière générale, les intervenants scolaires pensent que les difficultés que vivent les élèves en difficulté d'apprentissage ne relèvent pas d'un manque de capacité ou de potentiel chez l'élève. Intellectuellement parlant, pour eux, tous partent égaux, sauf dans des cas extrêmes, comme lorsque les enfants sont nés d'une mère qui consommait. Ils pointent plutôt du doigt un manque de stimulation précoce.

«...Mais je le sais qu'il y a des élèves qui avaient beaucoup de potentiel et tu sais, est-ce qu'ils étaient en difficulté scolaire justement à cause de la partie préscolaire là, où ils n'ont pas eu de stimulation? Tu sais nos enfants on leur lit des livres, on les stimule à la lecture, quand ils arrivent en première année, ils ont hâte hein, de savoir vraiment lire. Eux autres, ces trois quatre années-là, ils ne les ont pas. Bien peut-être que rendu à quinze ans, l'écart il est là.» (p.108).

Comportements liés à l'engagement scolaire. Questionnés sur leur manière d'apprendre, les élèves autochtones de la communauté A nous révèlent que de façon générale, ils ne semblent pas avoir beaucoup de planification ni d'organisation et encore moins de gestion de leur temps dans leur travail scolaire. D'abord, les trois quart disent ne pas se préparer d'horaire de travail hebdomadaire, ni utiliser de méthode ou de stratégie pour étudier. Plus de la moitié des élèves affirment aussi ne pas remettre leurs travaux en temps. Une explication de ce phénomène formulée par quelques intervenants scolaires et directions fait état qu'il est probablement difficile pour les élèves autochtones de gérer leur temps afin qu'il soit profitable pour leurs études car leur rapport au temps est différent de celui des allochtones. Nous constatons cependant que le discours des enseignants et des intervenants éducatifs quant au rôle qu'ils pourraient jouer sur le plan de l'acquisition de stratégies d'organisation est pour ainsi dire inexistant. Ils n'ont pas mentionné, non plus, que les jeunes Autochtones semblaient manifester des difficultés particulières à cet égard, imputant vraisemblablement ce comportement à leur rapport au temps.

Les seuls qui mentionnent se préparer un horaire de travail sont des élèves qui fréquentent les classes spéciales. Les élèves de classes spéciales semblent disposer de plus de méthodes pour faire leurs devoirs tandis que les élèves des classes régulières, eux, possèdent plus de trucs pour apprendre par cœur. En classe spéciale, les élèves, dans une forte proportion, disent étudier toute la matière la veille d'un examen. Enfin, la majorité des élèves qui affirment faire leurs devoirs régulièrement sont des filles, toutefois autant les garçons que les filles disent le faire en se concentrant. Il semble y avoir d'autres différences entre garçons et filles au plan des comportements. Plus de filles écoutent en classe, font leur devoir, remettent leurs travaux à temps, sont polies et demandent de l'aide à l'enseignant lorsqu'elles ont de la difficulté aux dires de nombreux intervenants éducatifs. Tandis que plus de garçons dérangent l'enseignant (p.38-39).

La moitié, au moins, des élèves accorde beaucoup d'importance à l'étude des examens. Ils disent étudier régulièrement et pas seulement à la veille d'un examen, ce qui vient confirmer ce que les élèves avaient dit concernant le fait qu'ils faisaient leur devoir régulièrement. Lors d'un examen, les trois quarts des élèves affirment étudier toute la matière et le faire de leur mieux. Ces informations laissent entendre que ces jeunes aspirent à la réussite. Les élèves autochtones disent toutefois ne pas bien écouter en classe, ne pas étudier sérieusement, remettre leur travail une fois sur deux et ne pas aller aux récupérations. En fait, ils avouent aimer davantage le sport que les études. Toutefois, plus de la moitié des élèves affirment faire leurs devoirs. Très peu d'élèves vont aux récupérations et pourtant la majorité d'entre eux disent ne pas bien réussir à l'école. Quand ils ne comprennent pas un travail ou lorsqu'ils éprouvent des difficultés scolaires, 100 % des garçons et 80 % des filles mentionnent demander des explications à leur enseignant. Ces résultats apparaissent étranges car, dans une forte majorité, les intervenants scolaires remarquent que les élèves autochtones sont très discrets dans une classe. Lorsqu'ils font un travail et qu'ils ne comprennent pas, les intervenants scolaires mentionnent plutôt qu'ils ont de la difficulté à aller chercher de l'aide. Les décrocheurs reconnaissent qu'ils avaient de la difficulté à aller voir l'enseignant, qu'ils ne le devaient pas

la main et ne posaient pas de question, de peur d'être ridiculisés. Un parent fait d'ailleurs le même constat et encourage son enfant à demander des explications : «...des fois y nous dit qui comprend pas trop mais est-ce que tu lèves-tu ta main pour e: justement, y dit j'ose pas trop lever ma main, faut tu fonces dans... faut tu fonces pis c'est comme ça qu'tu vas comprendre tsé » (p. 83). Du côté des élèves, tous ceux qui ont été interrogés trouvent l'expérience scolaire pénible parce qu'ils comprennent difficilement dans différentes matières. De plus, ces incompréhensions, puis ces difficultés perdurent et résultent en des échecs répétés.

Enfin, aux dires de plusieurs acteurs dont les élèves eux-mêmes, certains problèmes personnels font qu'ils sont davantage absents et éprouvent de la difficulté à se concentrer en classe. Selon plusieurs enseignants et intervenants, les filles autochtones semblent mieux réussir, être plus discrètes, être plus responsables, plus débrouillardes, plus motivées, mais moins intégrées. Tandis que les garçons, s'ils prennent plus leur place et s'intègrent mieux au plan social, ils semblent moins bien réussir au plan scolaire.

Difficultés d'ordre comportemental. Selon un intervenant, les troubles ou difficultés de comportement des élèves relèvent de problèmes affectifs assez importants. Ces problèmes seraient liés à la violence, à des problèmes d'alcoolisme, de toxicomanie ou d'abus sexuels présents au sein de la communauté.

«La majorité de leurs réactions est reliée à de l'aspect affectif. C'est pour ça que je dis que c'est des carencés là et c'est ça qu'il faut saisir. Il faut saisir que leur premier message c'est : « Aime-moi. Aime-moi »(...) Mais ce n'est pas toujours évident parce que c'est souvent relié aux comportements de recherche d'attention mais des comportements majeurs d'agressivité et tout ça.» (p.32).

Pour lui, il est clair que ces problématiques ont un impact sur les apprentissages des élèves autochtones.

Selon certains intervenants scolaires, les comportements d'agressivité de certains élèves autochtones s'expliqueraient en partie par les échecs qu'ils vivent. À cet égard, un intervenant relate ce qu'il pense de la situation d'un jeune du primaire en particulier :

«Puis ce que j'ai réalisé c'est qu'il a beaucoup de difficulté à lire donc à un moment donné je dis un mot pour qu'il puisse, après ça, essayer d'avoir confiance en lui [...]. Parce que quand ils sont face à une difficulté des fois euh, ils se fâchent ou euh «Achale moi pas» puis on dirait que ça sort là en agressivité.» (p. 90).

Certains enseignants et intervenants concluent aussi que lorsque les élèves autochtones vivent un échec, ils perdent intérêt dans l'apprentissage scolaire et décrochent. En référence aux dossiers scolaires, il semblerait plus juste de parler d'une série d'échecs.

De façon générale, les élèves autochtones déplorent le fait qu'ils ne se retrouvent pas ensemble en classe. Selon les décrocheurs, l'école sépare les élèves autochtones afin qu'ils ne s'influencent négativement et cela leur a déplu. Toutefois, un décrocheur fait valoir qu'au secondaire, plus le ratio d'autochtones est élevé, plus il y a « du trouble ». Cette représentation semble en partie corroborée par quelques intervenants. D'ailleurs, il semble que pour certains, l'influence des élèves autochtones entre eux est forte : «...oui il

y en a des bons élèves, je pense qu'ils ont toute quelque chose de bon, mais ça dépend comment y feel, ça dépend si y a un ami qui est la pis qui les amène négativement dans le mauvais» (p.82).

Selon les directions les jeunes autochtones sont des élèves qui aiment beaucoup se chamailler. Cette population compte ainsi une proportion plus élevée de « *cas de comportement* », ce qui requiert de leur part beaucoup de temps.

Absentéisme. Généralement à l'arrivée du temps plus doux, les absences des élèves autochtones augmentent davantage. Selon plusieurs acteurs scolaires, cela s'explique par leur envie de se retrouver davantage au sein de la communauté. Les élèves expliquent quant à eux leur absence par diverses raisons, dont leurs problèmes personnels, leur ennui à l'école ou au fait qu'ils n'aime pas l'école : « *Je quitte mes cours parce que je n'aime pas l'école c'est pour ça que je quitte mes cours.*» (p. 7). Les mesures disciplinaires employées pour ces élèves à ce moment sont l'expulsion et la suspension. Une direction rapporte que certains cas sont difficiles à régler, faute de moyens. Parmi ces cas, les plus graves vont se retrouver en centre spécialisé.

Les décrocheurs interviewés se sont aussi dits démotivés après la période des fêtes et souvent absents. Pour eux, les absences entraînent des problèmes scolaires, mais l'inverse est aussi vrai. Un décrocheur affirme qu'il décrochait lorsqu'il savait qu'il ne passait pas son année : « *Moi c'est moi je skippais plus vers la fin de l'année par exemple quand je voyais mes notes j'avais plus de chances de passer là, là je skippais à fin de l'année...*» (p.16).

Difficultés à apprendre et motivation scolaire. Les élèves expliquent leurs échecs scolaires passés par leur manque d'effort (61 %) et par leur manque d'intérêt envers la matière (72 %). Selon eux, certains facteurs influencent les efforts qu'ils vont fournir dans leur travail scolaire. Plus particulièrement, l'encouragement des parents est celui qui rencontre le plus haut pourcentage (83 %). D'ailleurs, voici un extrait illustrant la persévérance d'un élève en lien avec l'encouragement de ses parents : « *J'essaie de faire des efforts mais ça marche pas. Pis là moi j'attends juste la fin de l'année seulement. Eux autres il veut que je finisse ma dernière année ici, eux-autres y veut que je termine, mes parents.*» (p. 3).

Toujours selon les élèves, les autres facteurs qui les motivent à faire des efforts sont : l'utilité des apprentissages, la compréhension de la matière enseignée, des consignes et l'intérêt de la matière. À l'inverse, ils sont peu motivés à investir les efforts nécessaires à la réussite lorsque la tâche représente un défi trop grand, même s'ils aiment leur enseignant ou qu'ils veulent impressionner leurs amis. La réaction des élèves autochtones devant l'échec est d'encaisser le coup et de se dire qu'ils feront mieux la prochaine fois, mais rares sont ceux qui disent penser à abandonner l'école. Cependant, ceux qui osent l'exprimer rendent compte d'un réel découragement, comme en témoigne cet extrait : « *Ça fait trois ans que je suis ici, ça fait trois ans que je suis ici et ça fait trois que j'ai de la difficulté. Et moi je suis tanné au boutte, là, aujourd'hui. L'année prochaine je ne va pas à l'école. Je lâche.*» (p. 3). Plus de la moitié des élèves affirment être dérangés par le

fait d'apprendre qu'ils ont un échec, les filles l'étant davantage que les garçons. Mais, en général, s'ils se sentent dérangés par l'échec, les élèves ne se disent pas tristes et démotivés.

De plus, les décrocheurs comme les élèves autochtones interrogés ont également montré une tendance à abandonner la tâche lorsqu'elle comporte un certain niveau de difficulté. D'ailleurs, les décrocheurs aimaient les matières dans lesquelles ils n'avaient pas de difficulté. *«J'aimais ça le français mais quand j'avais rentré aux adultes, j'ai commencé à détester c'est: c'est plus difficile, faut tu travailles dans ton livre toute seule là je commençais à détester ça pis j'aimais pus ça...»* (p.110). Les décrocheurs se sont aussi dits conscients que s'ils avaient mis les efforts, ils auraient pu réussir car il leur arrivaient souvent de ne pas mettre d'efforts et d'échouer des examens.

Quelques indices d'un risque de décrochage. Selon les directions, le décrochage apparaît graduellement de la 3^e à la 6^e année. L'un d'eux estime qu'environ 50 % des élèves nécessitent des interventions relatives à des difficultés d'apprentissage et de comportement : *«...là si on parle de 50 % ok dans l'autre cas donc ça demande plus d'intervention de la direction que nos élèves à nous, ça c'est ben clair.»* (p.79). Quand les élèves arrivent en 5^e ou 6^e année, alors âgés de 11 à 13 ans, ils s'interrogent de plus en plus sur leur identité et semblent chercher à retourner dans leur communauté (p.23). Toujours selon les directions, dès leur arrivé au secondaire, tous les élèves qui sont susceptibles de rencontrer des difficultés (doubleurs, codes de conduites, trouble de comportement et apprentissage) sont rencontrés, dans une visée de prévention.

Le redoublement. Comme nous l'avons vu précédemment, les dossiers scolaires mettent en évidence que les élèves redoublent et que ce phénomène touche davantage les garçons que les filles de la communauté. L'impact du redoublement est perceptible chez plusieurs élèves. L'un d'eux s'exprime à ce sujet : *« J'ai envie de lâcher parce que tu sais, je manquais mes années, des affaires de même là.»* (p. 4).

Rapport à soi. Le rapport à soi des élèves est perçu de différentes manières chez les intervenants scolaires. Plusieurs croient que les élèves autochtones possèdent une image négative d'eux et, par conséquent, qu'ils ont une plus faible estime de soi. Les directions partagent également cette vision. Cette image serait la résultante du peu ou pas de perspective d'avenir, des échecs scolaires répétés, qui prennent souvent la forme du redoublement, et des problèmes vécus au sein de la famille. Un enseignant fait d'ailleurs ressortir que cette représentation d'eux-mêmes est à ce point forte qu'en dépit de réussites, elle perdure : *«Pis même il y en a quand ils réussissent qui se dénigrent pareil...»* (p. 49).

D'autres intervenants, dans une proportion moins importante, croient plutôt que les élèves autochtones ont une image positive d'eux, comme le rapporte un enseignant du primaire : *«... j pense pas qu'ils aient une mauvaise image d'eux-mêmes. Ils sont gênés, ils verbalisent pas beaucoup là sur le sujet, donc c'est pas évident là de savoir ce qu'ils en pensent vraiment. Mais je pense qu'ils sont assez fiers. Moi, en tous cas,*

les élèves que j'ai, je pense qu'ils ont quand même une bonne image, là, selon moi»
(p.20).

- **Facteurs liés au contexte**

Trois catégories de facteurs liés au contexte ont été identifiées. D'abord les facteurs qui concernent la famille, puis ceux qui relèvent de la communauté et des perspectives d'avenir et enfin ceux qui renvoient à l'école comme organisation.

- *La famille*

Les problématiques personnelles et familiales. Il y a consensus chez la plupart des catégories de sujets (élèves, décrocheurs, enseignants, intervenants scolaires, directions et autres) quant au rôle majeur que semblent jouer les problématiques familiales et personnelles des jeunes dans les difficultés scolaires qu'ils vivent.

Les intervenants scolaires indiquent que les enfants manquent de soutien et de suivi de la part des parents et que, selon eux, ce peu d'encadrement serait entre autres responsable des retards académiques des élèves. Voici comment un intervenant le rapporte :

«Les difficultés dans la réussite scolaire c'est les problèmes familiaux, quand ils rencontrent des problèmes familiaux, parce que là, ils sont, je te dirais ils sont quand ils sont comme pris émotionnellement. Alors c'est bien sûr que le scolaire vient de prendre une débarque, ça ne rentre même plus dans les priorités, ils n'ont même pas le goût de faire leur journée, ils laisseraient tout tomber. Donc quand il y a beaucoup, beaucoup, beaucoup, beaucoup de problèmes familiaux, bien là, à ce moment-là, c'est que la démotivation, la démotivation scolaire embarque de plus en plus.» (p.44).

D'ailleurs plusieurs élèves du secondaire font part de l'impact négatif de leurs problèmes personnels dans leur étude : *«Il y a des moments que je n'aime pas, que je trouve ça plate c'est difficile. Des fois je trouve ça plate parce que j'ai des problèmes personnels puis rendu à l'école je pense à ça, puis là ça me tracasse.»* (p. 5). Ils précisent notamment que certains problèmes personnels font qu'ils sont davantage absents et qu'ils éprouvent de la difficulté à se concentrer en classe.

Participation des parents. Pour plusieurs enseignants et intervenants scolaires, encore trop peu de parents participent aux réunions à l'école, même s'ils font état d'une amélioration au niveau de leur présence. Ce serait surtout les parents des enfants qui réussissent le mieux qui se présentent aux rencontres, par exemple. Pourtant, les diverses sources de données dont nous disposons mettent clairement en évidence que les élèves apprécient que leurs parents viennent à l'école. Les élèves identifient d'ailleurs l'encouragement des parents comme étant le facteur le plus important lorsqu'il s'agit de fournir des efforts. D'ailleurs, un parent le remarque : *«...c'est qui a tout l'temps comme besoin qu'on l'encourage là dans ça là»* (p. 100). L'importance qu'accordent les parents à l'école est un élément central de la motivation et la persévérance des élèves qui est ressorti chez les élèves lors des entrevues et voici un exemple : *«Oui, oui ils trouvent ça*

important parce que plus tard dans ma communauté il va falloir que je travaille. C'est ça qu'ils vont me dire, mettons.» (p. 6). Néanmoins, un parent dit comprendre que son fils a besoin d'une pause de l'école, car il a vécu la même situation à son âge (14 ans) puis est retourné ensuite.

Plusieurs intervenants scolaires sont conscients des difficultés que vivent les enfants au sein du milieu familial (alcoolisme, toxicomanie, abus sexuel) mais demeurent convaincus que sans la collaboration des parents et de la communauté, il est difficile d'arriver à changer la situation scolaire de ces enfants. La collaboration semble toutefois difficile à établir parce que, toujours selon certains intervenants scolaires, plusieurs parents se désresponsabilisent ou se désengagent, d'après eux peut-être en raison du fait que ces mêmes parents ont généralement vécu des expériences négatives à l'école et sont peu scolarisés.

Certains parents autochtones sont aussi critiques de ce qu'ils considèrent comme un manque d'engagement de la part des parents vis-à-vis de la chose scolaire:

«...j'trouve ça d'valeur moi les parents quand qui disent que : moi j'pas été à l'école loin, pis je l'sais pas moi tsé c'est comme y veut pas s'intéresser. Ça, j'trouve c'est y donne pas la chance à son enfant d'avoir c'que elle a pas eu quand qui était jeune. Nous autres, moi pis mon chum, on a tout l'temps comme fonctionné comme ça : de donner à notre enfant, de pas faire payer une facture à notre enfant que nous autres c'qu'on a vécu, de pas faire vivre ça à not'à nos enfants. Moé c'est ça que un parent qui agit comme ça tsé qu'c'est j'trouve pas qu'c't'un bon parent là.» (p. 85).

Plusieurs enseignants et intervenants se questionnent sur l'importance réelle que les parents accordent à la réussite scolaire. Selon certains intervenants, ce que les parents attendent de leurs enfants à l'école, c'est qu'ils aient du plaisir et non qu'ils performant, contrairement à leur perception des attentes des parents d'élèves allochtones.

L'importance que les parents accordent à l'école se traduit de différentes manières. Un parent explique : *«il sait que nous autres c'qu'on veut c'est qu'il réussisse, il sait que des fois c'qui m'dit moi c'qui m'dit c'est j'trouve ça plate moi d'être obligé d'tout l'temps aller à l'école c'est ça qui nous dit tout l'temps y'aime pas ça plus qui faut, y s'sent comme obligé.»* (p. 113). Un autre parent est quant à lui déménagé près de l'école afin de pouvoir appuyer davantage sa fille. Enfin, une mère parle du soutien financier qu'elle accorde à son fils qui a raccroché à 18 ans.

▪ *La communauté et les perspectives d'avenir*

Certains intervenants considèrent que la socialisation constitue un motif plus important pour fréquenter l'école que la perspective de se former pour un travail puisque la plupart des gens sur la communauté se débrouillent autrement pour vivre. C'est d'ailleurs ce qui fait dire aux directions que les élèves autochtones n'accordent pas la même valeur que les allochtones à l'école, c'est-à-dire que l'école ne constitue pas, pour eux, une étape nécessaire à franchir pour préparer leur avenir.

Selon certains personnels scolaires, les élèves autochtones trouvent toutefois important de s'instruire, mais ils éprouvent toutefois de la difficulté à répondre pourquoi ils le font.

«Mais je pense que si tu leur parles aux Amérindiens, ils vont quand même te dire que c'est important l'école. Je pense que ça c'est ancré dans le sens que bon, c'est important de s'instruire. Ça on dirait que cette notion-là ils l'ont, mais ce n'est pas dans le but de faire quelque chose avec. » (p.305)

Pourtant, les propos des élèves à la fois dans l'entrevue et le questionnaire révèlent que les élèves fréquentent l'école pour obtenir un emploi plus tard (94,44 %) : *«Bien, c'est important pour plus tard [...] pour finir mes études parce que, pour que je puisse travailler.»* (p. 1). D'ailleurs, plusieurs le nomme. Sur les 18 répondants seulement deux ne savent pas ce qu'ils veulent faire plus tard. Parmi les dix filles, huit voudraient occuper un emploi lié à l'éducation et la neuvième voudrait être coiffeuse. Du côté des garçons, ce sont les métiers du secteur professionnel qui sont les plus populaires : mécanicien, construction, bûcheron, cuisinier, ébéniste, mais aussi joueur de baseball et vendeur.

Dans le même ordre d'idée, les décrocheurs semblent trouver que l'école est importante pour avoir un emploi, mais peu d'entre eux, âgés entre 17 et 21 ans, savent ce qu'ils veulent faire. Pour certains décrocheurs, l'école est associée à la moquerie de la part des allochtones et pour d'autres, elle est synonyme d'ennui. La plupart n'ont pas de raison précise de décrocher ou de rattraper. Selon une personne significative pour un élève autochtone, les jeunes ont peur de voir leurs rêves, s'ils en font, ne pas se réaliser : *«ils sont portés comme à décrocher, à pas avoir de rêves. On leur demande d'avoir des rêves, mais ils préfèrent ne pas en avoir que d'avoir mal si c'est pas réalisé»* (p.44).

Enfin, les directions croient que s'ils ne persistent pas au niveau scolaire, c'est parce qu'ils n'ont pas de modèle non plus : *«nous autres les Blancs on sait que ça va nous mener à un métier, ça va nous servir à notre vie tout ça tandis qu'eux autres les Autochtones n'ont pas ce modèle-là»* (p. 122).

- *L'école comme organisation*

Les relations entre les intervenants engagés par la communauté et le reste du personnel scolaire semblent bien se dérouler, aux dires de chacun d'eux. Les intervenants engagés par la communauté partagent volontiers leurs informations sur les élèves avec les enseignants dans le but de les aider. Cependant, ils insistent auprès des enseignants sur le respect et la confidentialité de ces informations privilégiées pour ne pas non plus trahir les élèves.

⇒ *En guise de synthèse*

Que comprendre de l'expérience scolaire des filles et des garçons autochtones à risque ou en difficulté de la communauté A?

Il ressort des analyses des dossiers scolaires que ces jeunes vivent effectivement des difficultés scolaires dans la plupart des disciplines enseignées. Celles qui font exception sont essentiellement l'éducation physique et les arts plastiques. Leurs difficultés se soldent souvent, comme nous l'avons vu antérieurement, par des échecs répétés, le redoublement ou la fréquentation de classes spéciales, de même que l'abandon scolaire. Voilà donc les principales caractéristiques du cheminement scolaire des jeunes autochtones de la communauté, lesquelles influencent, il va sans dire, leur expérience scolaire, personnelle et subjective, de la scolarisation.

Il importe de souligner que ces difficultés sont vécues dans un contexte à majorité allochtone où les rapports entre les cultures allochtone et autochtone semblent nettement meilleurs qu'ils ne l'ont déjà été, mais où persiste néanmoins un certain malaise. Chez les décrocheurs, les difficultés d'intégration au sein de la culture d'accueil²⁰ ressortent d'ailleurs crûment. Les difficultés scolaires vécues par ces élèves paraissent pouvoir être comprises de différentes manières. Si certains facteurs relèvent des élèves eux-mêmes, d'autres font plutôt référence au milieu scolaire et plus spécifiquement de la classe, et au contexte dans lequel ils évoluent; on pense ici à leur famille et à leur communauté. Le phénomène étudié paraît donc extrêmement complexe, dans la mesure où les différents facteurs que nous avons pu identifier s'influencent mutuellement de façon constante.

Notons que les difficultés d'adaptation et d'intégration vécues par les décrocheurs et certains élèves autochtones, que nous avons relevées dans le cadre de cette recherche, ne sont malheureusement pas un phénomène nouveau. Dans son énoncé de principe éducatif de 1972, l'Assemblée des Premières nations²¹ faisait déjà état de ces difficultés (Fraternité des Indiens du Canada, 1972). À l'heure actuelle, il semble que le «racisme personnel, institutionnel et systémique», qui peut se traduire par l'insensibilité culturelle d'un milieu scolaire, soit toujours présent selon le groupe de travail national du ministre sur l'Éducation (2002). L'environnement scolaire ne suffit manifestement pas à sécuriser les décrocheurs qui manifestent plus de difficultés à s'adapter au système scolaire allochtone. Ce sentiment, chez l'élève, agit selon Fortin et *al.* (2001) comme un facteur de risque sur la persévérance et la réussite scolaires des adolescents. Deux recherches québécoises menées en contexte autochtone montrent bien toute l'importance que revêt l'influence de l'environnement scolaire sur le développement de l'identité des élèves autochtones (Bourque, 2004; Girard-Philippe, 1995). Du côté des écrits américains, l'étude de Giroux (1997), menée en contexte similaire à celui de la communauté A, rend également compte de la complexité de leur adaptation. L'adaptation des élèves

²⁰ Car il semble bien que ce soit une culture d'accueil au sens où la société allochtone demeure «à distance» pour les Autochtones.

²¹ L'Assemblée des Premières nations est l'organisation nationale qui représente tous les citoyens des Premières nations au Canada, peu importe leur âge, leur sexe ou leur lieu de résidence.

autochtones et les difficultés scolaires vécues peuvent toutefois devenir compréhensibles par l'interaction de différents facteurs d'ordre personnel, scolaire, culturel et familial (Larose, Bourque, Terrisse et Kurtness (2001); Malatests et *al.*, 2004).

La question culturelle des jeunes Autochtones paraît devoir être considérée, d'autant qu'ils évoluent dans un milieu principalement allochtone. D'une part, les élèves autochtones ressentent le besoin de se retrouver entre eux alors qu'ils sont « saupoudrés » dans différentes classes, au sein de quelques établissements scolaires. D'autre part, il semble de plus en plus clair que leur réussite scolaire repose sur un certain niveau de maîtrise de la langue d'enseignement. Or, cela ne semble actuellement pas être le cas pour une majorité d'élèves. N'étant pas arrivés dans le milieu scolaire francophone avec une solide maîtrise de la langue autochtone de leur communauté, celle-ci se voit donc menacée, de même que leur culture, par l'apprentissage de la langue d'enseignement. Par contre, dans l'ensemble, les élèves ne souhaitent pas que leur culture et leur langue soient davantage présentes à l'école, ni que leurs enseignants s'intéressent plus qu'ils ne le font déjà à leur culture, ce qui contraste radicalement avec la position des décrocheurs.

Concernant les facteurs liés à la dimension culturelle, nos résultats corroborent les travaux d'Aguilera (2003) et d'Augustine et Gamble (1997) qui mettent en évidence l'importance pour les écoles accueillant des élèves autochtones de manifester une sensibilité à la culture de ces élèves par le biais des approches d'enseignement. Mais, il semble exister un écart entre les pratiques souhaitées et les méthodes quotidiennement mises en place par les enseignants ayant participé à la recherche. Ces résultats rejoignent aussi les conclusions du groupe de travail national du ministre de l'éducation (2002) qui indiquent que les enseignants des écoles provinciales doivent être mieux préparés pour enseigner efficacement auprès des élèves autochtones. Dans le même ordre d'idée, l'étude pancanadienne de Kirkness et Bowman (1992) montre que malgré les tentatives d'adaptation des programmes et du matériel, il semble que l'adaptation des approches pédagogiques reste toujours à faire. Nos données indiquent aussi que les élèves autochtones de cette communauté sont dispersés dans différentes classes et même dans différents établissements scolaires. Ces pratiques se distancient, en ce sens, des facteurs de persévérance identifiés par les élèves autochtones dans le cadre d'une étude américaine menée en contexte semblable (Anderson, 1995).

D'ailleurs, dans l'ensemble, les intervenants scolaires avouent ne pas bien connaître la culture de ces élèves. On peut aussi penser que les élèves entretiennent un rapport ambigu à leur culture d'origine. Par ailleurs, les enseignants et plusieurs autres intervenants sont convaincus qu'une plus grande intégration de la culture autochtone dans leur enseignement favoriserait davantage la réussite scolaire de ces élèves. Un questionnement important semble donc devoir être fait sur le statut de la culture autochtones et sur les caractéristiques de cette culture. De quelle culture s'agit-il exactement? La culture ancestrale ou leur culture actuelle, à savoir une culture « métissée », au sens où elle intègre aussi, par exemple, des éléments de la culture « jeune » contemporaine?

Au regard de la valorisation de la culture autochtone à travers les pratiques pédagogiques mises en place, il semble que le discours des intervenants scolaires aille dans le même

sens que les travaux qui tendent à valoriser grandement la culture autochtone et sa place dans l'institution scolaire (Aguilera, 2003; Augustine et Gamble, 1997; Hains, 2001). Toutefois, la plupart des enseignants et des intervenants éducatifs allochtones avouent ne pas connaître la culture autochtone de leurs élèves, ce qui rejoint les conclusions de travaux récents menés sur l'état de la scolarisation des Autochtones (Groupe de travail national du ministre sur l'éducation, 2002; Malatest et al., 2004). De quelle culture s'agit-il? La question reste entière. Par ailleurs, les élèves de cette communauté ne tiennent pas précisément à ce que les enseignants prennent davantage en considération leur langue et leur culture contrairement aux décrocheurs, ce qui rejoint en partie les résultats obtenus par Gauthier (2005) lorsqu'il interroge les élèves autochtones persévérants. Il constate aussi leur rapport ambivalent à l'enseignement de la langue et de la culture. Gauthier (*op. cit.*) note que la position des jeunes autochtones est loin d'être univoque et tranchée sur le rôle que doivent avoir les cours de langue et culture au sein de l'institution scolaire puisque leur opinion réfère à la fois à la dimension identitaire et académique. Toutefois, lorsqu'il interroge les jeunes, un regard moderniste sur la culture et la langue semble dominer bien que ceux-ci accordent une importance à sa dimension ancestrale.

Nos résultats illustrent aussi que les élèves ayant participé à cette recherche ne maîtrisent ni leur langue autochtone, ni la langue d'enseignement comme une langue première, ce qui est le cas de certaines autres communautés autochtones dans le monde (Conseil économique et social des Nations Unies, 2005). Les difficultés liées à la maîtrise de la langue d'enseignement ont déjà été identifiées dans le cadre d'autres recherches, qui arrivent d'ailleurs à des constats similaires (Bourque, 2000; Cain, 2003; Collier, 1993; Mackay et Myles, 1995; Sarrasin, 1998). À ce propos, mentionnons que dernièrement, une mesure d'évaluation différenciée a été mise en place par le ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport (MELS), mettant un accent à la fois sur la prise en compte de la culture et sur les difficultés liées à la langue d'enseignement (Fortier, 2006). Il semble aussi que les difficultés que vivent les élèves autochtones en rapport avec la langue se répercutent souvent dans les autres matières et qu'elles puissent interférer dans la motivation des élèves. Deux recherches menées en milieu autochtone au Québec établissent, elles aussi, un lien entre l'échec scolaire et une motivation scolaire altérée. D'abord, selon Girard-Philippe (1995), les échecs des élèves montagnais s'expliqueraient par un faible degré de motivation tandis que pour Pelletier (1996), qui a menée une étude sur la scolarisation des élèves cris, l'absence de motivation serait une des causes invoquées par les intervenants éducatifs pour expliquer l'échec et décrochage scolaires. Ainsi, dans un cas ce sont les échecs qui déterminent la motivation et dans l'autre, c'est l'absence de motivation qui entraîne des échecs. Les élèves autochtones, comme n'importe quel élève d'ailleurs, signalent apprécier des tâches qui les intéressent, qu'ils jugent qu'ils sont capables d'effectuer et qui ont du sens pour eux. Ces éléments rejoignent de près les composantes motivationnelles proposées par Chouinard et Roy (2005), Tardif (1992) et Viau (1994). Nos résultats nuancent aussi ceux d'une recherche américaine menée dans un contexte scolaire semblable à celui de la communauté A qui relate que le sens et l'utilité des apprentissages chez les élèves autochtones est le facteur motivationnel qui semble le plus important pour sa réussite scolaire (Iwamoto, 1998). Dans le cadre de notre recherche, le sentiment d'être capable de réaliser la tâche semble

encore plus prégnant, comme c'était le cas des élèves ayant participé à l'étude doctorale de Gauthier (2005).

Outre les difficultés liées à la langue d'enseignement, dont la faible maîtrise se répercute sur les résultats scolaires des autres disciplines, les représentations de plusieurs acteurs convergent vers le manque de stimulation des Autochtones en bas âge. Il en découlerait des retards, lesquels seraient particulièrement difficiles à rattraper une fois la scolarisation amorcée. Les échecs répétés semblent alors avoir raison de leur motivation scolaire. En effet, de très nombreux jeunes mentionnent leur démotivation devant des tâches trop difficiles et, à l'inverse, leur motivation à effectuer des tâches qu'ils sont en mesure de réussir. Il semble donc plausible de penser, à la lumière de ce qui précède, que trop souvent ces jeunes sont confrontés à des tâches qui ne représentent pas un défi réaliste pour eux, sans compter la question du sens, de la valeur qu'ils y accordent, qui, elle non plus, ne peut être occultée.

Les facteurs personnels ayant trait aux difficultés des élèves émergent aussi des représentations des acteurs qui font mention de leur impact négatif dans l'apprentissage des diverses disciplines. Selon les différents acteurs, ces difficultés tirent leur origine, entre autres, du peu de stimulation précoce dont bénéficient les enfants autochtones en bas âge. Lorsqu'il s'agit de prévenir les difficultés liées à l'apprentissage de la langue chez les élèves à risque, Schmidt et *al.*, (2003) recensent parmi les interventions efficaces, une variété de programmes d'intervention précoce en lecture et en écriture. Un tel programme existe pour les élèves autochtones et il a été créé en 1995 par le gouvernement fédéral; il s'agit du *Programme d'aide préscolaire aux Autochtones dans les collectivités urbaines et nordiques* (PAPA). De manière générale, ce programme tient compte des besoins scolaires, émotionnels, sociaux, nutritionnels, psychologiques et liés à la santé des enfants autochtones de 3 à 5 ans.

Les problèmes personnels et familiaux qu'ont vécu et que semblent continuer à vivre plusieurs de ces jeunes, de même qu'un encadrement de la part de la famille jugé insuffisant, paraissent, pour plusieurs acteurs allochtones et autochtones influencer sur le cheminement et l'expérience scolaires de plusieurs jeunes de cette communauté. Qu'il s'agisse de violence au sein de la famille, de problèmes de consommation ou d'autres problématiques, celles-ci paraissent affecter les jeunes qui arrivent difficilement à se concentrer sur leur rôle d'apprenants. Paradoxalement, c'est aussi au sein de la famille que plusieurs jeunes trouvent le plus la motivation à consentir des efforts supplémentaires en vue de réussir leur scolarisation. Les élèves, incluant ceux qui fréquentent le niveau secondaire, semblent particulièrement sensibles à l'approbation des parents quant à leur engagement scolaire. Cela ne nous paraît pas étranger au rapport peut-être ambigu qu'ils entretiennent avec la réussite, dans la mesure où très peu de gens de la communauté sont détenteurs d'un diplôme d'études secondaires ou l'équivalent.

Les difficultés scolaires que vivent les élèves au sein de la recherche sont aussi expliquées par plusieurs intervenants scolaires, certains parents et autres acteurs par des facteurs familiaux, ce qui rejoint l'étude américaine de Giroux (1997) qui établit un lien entre les difficultés scolaire que vivent les élèves autochtones et les difficultés vécues

dans la famille autochtone. Pourtant, l'encouragement des parents semble un important facteur de persévérance pour les élèves autochtones de notre recherche, ce qui rejoint les résultats d'autres recherches menées en milieu autochtone (Hains, 2001; Turner, 1997; Vinette, 1996). Dans le cadre de notre recherche, il semble que l'encadrement fasse surtout place à de l'encouragement de la part des parents, ce qui s'apparente à ce que souligne Gauthier (2005) lorsqu'il traite de la dynamique école-famille et qu'il indique la présence de parents autochtones soutenant mais en périphérie de l'école. Dans la mesure où la plupart des parents d'élèves sont eux-mêmes des décrocheurs (Statistiques Canada, 2001), il ne serait pas surprenant, comme le mentionne Vinette (1996), qu'ils entretiennent un certain rapport d'hostilité envers le milieu scolaire puisque leur cheminement fut également marqué par l'échec.

Plusieurs acteurs du milieu scolaire voient la nécessité de créer un lien avec ces jeunes pour favoriser leur réussite et leur persévérance scolaires. Pour plusieurs, ce lien est même la base de toute intervention éducative. Par ailleurs, certains se donnent d'autres mandats auprès des élèves autochtones, dont celui de « combler leurs carences affectives ». Les élèves, de leur côté, ne paraissent pas rechercher un tel type de relation, bien qu'une poignée d'élèves mentionnent explicitement apprécier l'écoute et l'aide de certains de leurs intervenants scolaires. Peut-être ces derniers peuvent-ils alors devenir des tuteurs de résilience, ou encore des « témoins secourables » (Miller, 2004) pour ces élèves aux prises avec un passé souvent lourd.

Certains facteurs scolaires sont perçus comme étant influents, et ce, de manière positive, sur la persévérance et la réussite scolaires des élèves autochtones. Parmi ceux-ci, l'importance de la relation interpersonnelle entre l'élève et l'enseignant est identifiée tant par les intervenants scolaires, les décrocheurs, les parents que par les élèves. Ces données corroborent en partie les travaux auxquels nous nous sommes référés précédemment et qui abordent la question de la relation entre enseignants et élèves (Anderson, 1995; Hains, 2001; Peacock, 2002 et Turner, 1997).

Les enseignants et les divers intervenants scolaires sont en mesure de mentionner de très nombreuses adaptations de pratiques d'enseignement qui leur paraissent souhaitables pour soutenir la réussite des élèves autochtones intégrés au sein de groupes constitués majoritairement d'élèves allochtones. Les jeunes de cette communauté vivent tout de même de sérieuses difficultés scolaires. Pour comprendre cet écart, diverses interprétations paraissent donc devoir être considérées. La première est que ces adaptations de pratiques d'enseignement, bien que connues, ne soient pas mises en place de façon concomitantes et sur une base régulière. La seconde est de penser que si les adaptations inventoriées sont effectivement mises en place, elles ne le sont peut-être pas comme il le faudrait. La troisième interprétation revient à dire que les enseignants mettent en place des adaptations de pratiques d'enseignement dont la valeur n'a pas été démontrée, à tout le moins en termes d'efficacité auprès d'une clientèle autochtone. Le dispositif méthodologique mis en place dans le cadre de cette recherche ne permet pas de statuer formellement sur cette question. Toutefois, le discours tenu par certains enseignants et intervenants laisse entendre que la première option est tout à fait plausible; plusieurs acteurs du milieu scolaire ont mentionné avoir l'impression de savoir ce qu'il

faudrait faire, notamment au plan de la différenciation pédagogique, mais sans forcément le faire, malgré leur bonne volonté.

Les pratiques d'enseignement font en effet partie des facteurs d'ordre scolaire qui influencent considérablement l'apprentissage des élèves autochtones. Les enseignants et les intervenants scolaires mentionnent quelques exemples d'adaptations de leur pratique auxquelles ils se livrent (ex : projets) plus particulièrement pour la clientèle autochtone. Il semble cependant que ces adaptations soient mises en oeuvre de manière circonstancielle et sans consultation entre collègues. Si des interventions semblent être posées pour mettre l'accent sur la culture, pour prendre en compte le rythme d'apprentissage des élèves autochtones ou encore pour considérer leur côté kinesthésique, il appert que les enseignants rencontrent encore certaines difficultés à intégrer ces différents aspects à une pédagogie différenciée. Le constat qui émerge rejoint la conclusion à laquelle arrive Prud'homme et *al.*, (2005), c'est-à-dire que la différenciation pédagogique est difficile à mettre en oeuvre. Enfin, les représentations des différents intervenants scolaires, des décrocheurs et des parents quant aux styles d'apprentissage des élèves rejoignent essentiellement les résultats de recherches menées en milieu autochtone qui mettent l'accent sur l'importance que revêt pour eux l'apprentissage concret (Friel, 1998; White, 2001), l'apprentissage collaboratif (Friel, 1998; Klug et Whitfield, 2003) et la pertinence de recourir à une approche holistique davantage que séquentielle (White, 2001). Hains (2001) nous met toutefois en garde contre des généralisations abusives pouvant découler de l'étude des styles d'apprentissage chez les Autochtones et pouvant occulter le fait que chaque individu possède ses propres spécificités.

4.1.1.3 Moyens susceptibles de contrer les phénomènes d'échec et d'abandon scolaires émergeant des données concernant la communauté A

Nous faisons ici état des moyens que proposent les divers acteurs pour soutenir la réussite et la persévérance des élèves autochtones de la communauté A. La première sous-section expose les dispositifs déjà mis en place alors que la seconde fait état des suggestions formulées par les répondants lors des entrevues.

a) Certains dispositifs mis en place au sein de la communauté A

Les élèves âgés de quatre et cinq ans fréquentent une pré-maternelle et une maternelle au sein même de la communauté. Dans ce cadre, des initiatives ont été prises dans l'optique d'une stimulation précoce de ces enfants. Selon certains parents, ce dispositif contribue significativement à diminuer les comportements agressifs chez les enfants puisqu'ils éprouvent moins de difficulté à l'école.

La communauté A prévoit aussi un accompagnement particulier aux jeunes mères. Les détails concernant le type d'accompagnement offert ne nous ont toutefois pas été apportés.

L'une des écoles impliquées au sein du projet de recherche a décidé de jumeler la prise en compte de la culture à un aspect plus académique, celui de la lecture et de l'écriture. Cette initiative a d'ailleurs bénéficié d'une subvention pour être mis en branle. Au départ, les enseignants ont questionné les jeunes sur leurs intérêts et, à la suite de cette étape, ils ont mis en place un projet qui s'est défini graduellement selon les besoins des élèves. Au départ, les intervenants scolaires avaient peur que le projet écarte les élèves autochtones des autres élèves, mais, selon eux, c'est plutôt le contraire qui s'est produit car le projet, chez les élèves autochtones, a créé un sentiment d'appartenance envers l'école et amené une meilleure compréhension de la culture autochtone autant de la part des élèves allochtones que des Autochtones. À l'issue de ce projet, les élèves autochtones avaient acquis des connaissances sur les mythes, réalités et sur certains rituels, à la suite de présentations faites par des conférenciers, mais aussi développé des compétences liées à la lecture et aux arts.

La commission scolaire prévoit déjà un certain nombre de services complémentaires (soutien d'un psychoéducateur, par exemple). La communauté ajoute aux services déjà existants d'autres ressources afin de mieux répondre aux élèves de la communauté qui fréquentent les écoles primaires et secondaires de la commission scolaire.

b) Moyens suggérés par les répondants

Certains moyens font état d'actions à entreprendre qui relèvent du milieu scolaire alors que d'autres requièrent à la fois la collaboration de la communauté et du milieu scolaire.

- *Des actions qui relèvent du milieu scolaire*

- *Au regard de la prévention*

Pour plusieurs acteurs allochtones, il importe grandement de mettre sur pied un programme de francisation, particulièrement pour les élèves qui en sont à leurs premières années de scolarisation.

Concernant les élèves du secondaire tout particulièrement, il apparaîtrait pertinent de rencontrer les élèves qui sont susceptibles de rencontrer des difficultés (doubleurs, codes de conduites, trouble de comportement et apprentissage) en début d'année scolaire.

- *Au regard des activités parascolaires*

Certains acteurs mentionnent qu'il semblerait judicieux de maintenir les activités sportives des élèves autochtones même si elles entraînent de nombreuses absences. Il s'agirait, pour les élèves autochtones, d'occasions privilégiées pour vivre des succès.

- *Au regard des interventions pédagogiques*

Il s'agit sans contredit de la catégorie de moyens pour laquelle les divers acteurs étaient les plus volubiles.

La différenciation pédagogique. La plupart des suggestions qui ont été formulées visent la différenciation pédagogique, en fonction de différents paramètres.

Un premier paramètre concerne les *modes d'apprentissage* des Autochtones. En ce sens, divers acteurs proposent de diversifier les temps pédagogiques, de s'ajuster à leur rythme d'apprentissage dans la mesure du possible, de ramener les notions au concret, de permettre l'apprentissage à travers des gestes routiniers, de faire preuve de flexibilité au niveau des horaires, d'instaurer un système de question/réponse discret, à leur image, de développer des activités qui vont faire appel à leurs différents sens, de faire des activités en lien avec la nature, l'environnement, de recourir à l'explication imagée, de partir de leurs intérêts, d'insister sur leur côté artistique, mais aussi d'aller au devant de ces élèves, car, aux dires des enseignants, ils ne viendront pas spontanément vers eux.

Le second paramètre a trait au *temps*. Il se résume, pour l'essentiel, par donner plus de temps pour réaliser un travail à ces élèves.

Le troisième paramètre est la prise en compte des *difficultés scolaires* que vivent les élèves autochtones. Afin de mieux répondre à leurs besoins, les divers acteurs suggèrent de créer des classes exclusivement d'Autochtones, entre autres pour le français, de diminuer un peu leur tâche, de leur offrir un programme allégé.

Le quatrième paramètre est *l'évaluation*. Il est ainsi suggéré, par de très nombreux acteurs, toutes catégories confondues, de différencier l'évaluation, de manière à leur permettre de vivre des réussites.

Autres recommandations. Toutes sortes d'autres recommandations, allant dans diverses directions ont été proposées. Il est suggéré de veiller à une meilleure intégration des élèves autochtones au sein des groupes, de prévoir du travail d'équipe jumelant des élèves plus forts avec des élèves qui vivent des difficultés, de fonctionner par objectifs, de privilégier un enseignement interactif, d'inscrire les devoirs des élèves à l'ordinateur et d'alterner le type d'activités d'une période à l'autre.

- *Au regard de l'aménagement physique*

Certains acteurs recommandent de changer le cadre physique durant la journée ou encore d'accorder une importance à l'environnement physique, notamment en privilégiant des couleurs paisibles.

- *Au regard de la structure scolaire*

Certaines suggestions ont aussi été formulées en lien avec la structure scolaire. Les parents, notamment, pensent que former de plus petits groupes serait une avenue prometteuse pour soutenir la réussite scolaire de leurs enfants. Les décrocheurs formulent la même proposition, en faisant valoir que cela permettrait aux enseignants d'être davantage attentifs à eux, les Autochtones. D'autres acteurs proposent quant à eux de créer une classe intermédiaire pour ceux qui sont plus avancés que le reste de la classe ou

des classes exclusivement d'Autochtones, afin d'augmenter le sentiment d'appartenance de ces derniers. Certains membres des directions se questionnent quant à eux sur la pertinence de l'enseignement modulaire pour ces élèves, faisant valoir que ce moyen semble peu motivant pour nombre d'élèves autochtones.

- ***Des actions à entreprendre qui relèvent à la fois de la communauté et du milieu scolaire.***

Nous avons donc relaté les moyens relevant du milieu scolaire qui, aux yeux des divers acteurs, paraissent devoir être explorés pour soutenir davantage la réussite et la persévérance scolaires des élèves autochtones de la communauté A. Voyons maintenant quels moyens relevant à la fois de la communauté et du milieu scolaire sont proposés.

En matière de prévention. Pour de très nombreux acteurs, il est essentiel de renforcer les services préscolaires pour que les élèves qui arrivent en première année maîtrisent davantage la langue d'enseignement.

En matière d'accueil. Aux dires de plusieurs, les élèves autochtones ont besoin d'être mieux intégrés et les élèves allochtones d'être mieux renseignés sur la culture et la communauté autochtones.

Partenariat école-famille. La collaboration avec les parents est pointée du doigt comme étant un ingrédient essentiel à la réussite scolaire des jeunes. Il est proposé d'inviter régulièrement les parents à des visites à l'école.

Services complémentaires. Il semble important de maintenir l'embauche de personnels spécialisés attirés exclusivement aux élèves autochtones.

Activités de familiarisation et sensibilisation à la culture. Plusieurs intervenants éducatifs et membres de direction ont réitéré la nécessité que les enseignants connaissent la culture des élèves qu'ils accueillent, en faisant valoir qu'il est risqué, si ce n'est pas le cas, qu'ils aient des exigences incompatibles avec leur façon d'être.

Estime de soi. Pour plusieurs enseignants et intervenant scolaires, il est crucial de rehausser l'estime de soi des élèves. Si, aux yeux de plusieurs, une part de ce travail peut être réalisé au sein même de l'environnement scolaire, une autre part requiert un engagement de la part des parents et des membres de la communauté.

⇒ *En guise de synthèse*

Plusieurs des acteurs du milieu considèrent qu'en amont des difficultés scolaires que vivent les élèves autochtones intégrés dans leurs classes, se trouvent des problématiques personnelles, familiales ou communautaires. Toutefois, ces représentations ne paraissent pas faire obstacle à la recherche de solutions « pédagogiques » et « organisationnelles » qui les concernent directement, comme professionnels. En ce sens, c'est donc qu'ils se

sentent co-responsables de la réussite des élèves. Lorsqu'il s'agit d'expliquer les difficultés des élèves à risque, Schimdt et *al.*, (2003) mentionnent que les environnements familial et communautaire sont des facteurs qui influent sur la réussite des élèves. Certaines recherches menées en milieu autochtone qui rendent compte des représentations des intervenants scolaires (Larose et *al.*, 2001) et de celles des élèves (Gauthier, 2005) tendent aussi à incriminer ce facteur à différents degrés.

Parmi les principales voies à explorer ou à poursuivre, l'intervention précoce, particulièrement dans l'optique de renforcer les compétences à communiquer dans la langue d'enseignement semble incontournable. En effet, des travaux majeurs ont clairement mis en évidence les liens étroits entre la réussite scolaire et, plus spécifiquement, les capacités des élèves en lecture (OCDE, 2004) lesquelles, il va sans dire, reposent sur un certain degré de maîtrise de la langue d'enseignement. D'autres recherches ont quant à elle mis en évidence l'efficacité de programmes qui interviennent tôt dans la vie de l'enfant et qui mettent un accent particulier sur l'alphabétisation (Ziegler, 1999).

On reconnaît aux élèves autochtones des besoins particuliers en matière de soutien à la réussite scolaire. Si certains de ces besoins paraissent pouvoir être comblés par des adaptations de l'enseignement, notamment en différenciant la pédagogie mise en place, en revanche, d'autres besoins semblent ne pouvoir être comblés que par des services spécialisés. Ces services complémentaires, de nature orthopédagogique et psychoéducative, notamment, ressortent comme étant tout aussi essentiels. Ils semblent déjà faire une différence majeure. Ces propos rejoignent à plusieurs égards ce que propose Ziegler (1999), à la suite de la comparaison de méthodes éprouvées dans une optique de promotion de la réussite. Elle fait notamment valoir la pertinence de certains programmes de soutien aux élèves ainsi que l'importance, en complément, d'un soutien individuel – l'auteure fait référence au tutorat –, en particulier en lecture. Elle va plus loin encore, en spécifiant qu'à la lumière des résultats de recherche, l'on sait dorénavant que si « *les tuteurs ne sont pas des enseignants qualifiés et formés, tels que les bénévoles et les aides-enseignants par exemple, [ils] ne sont pas des pédagogues très efficaces, même s'ils ont suivi une certaine formation* ». (p. 9).

4.1.2 Situation de la communauté B

La section précédente a donc permis de rendre compte de l'ensemble des résultats de recherche concernant la communauté A. Nous avons ainsi d'abord fait état de l'analyse des dossiers scolaires, lesquels nous ont fourni des informations factuelles au regard du cheminement scolaire des jeunes Autochtones. Nous avons ensuite dégagé des représentations des divers acteurs impliqués dans cette recherche des éléments nous permettant de mieux comprendre le contexte dans lequel ces jeunes vivent leur scolarisation, pour nous attarder ensuite aux facteurs qui, aux dires des participants, semblent fournir des éléments de compréhension aux difficultés de scolarisation que vivent plusieurs des élèves. Nous avons terminé la section en fournissant un portrait des divers moyens qui paraissent devoir être mis en place pour davantage soutenir la réussite

et la persévérance des jeunes de cette communauté. Au terme de chacune de ces sous-sections, nous avons ensuite mis en relation les principaux résultats obtenus avec ce que livrent les écrits. Un itinéraire identique vous est proposé ici, mais cette fois avec la communauté B, laquelle se distingue de la communauté A notamment par le fait que les élèves sont scolarisés au sein même de la communauté, du préscolaire à la fin du secondaire.

Au cours de cette section, comme ce fut le cas de la section 4.1.1, nous présentons d'abord un portrait descriptif et analytique somme toute assez détaillé de l'expérience et du cheminement scolaires des élèves à risque ou en difficulté, cette fois de la communauté B. Nous enchaînons ensuite dans une visée plus compréhensive, en examinant, au moyen de diverses sources, quels facteurs sont susceptibles d'influer le plus sur l'expérience et le cheminement scolaire des élèves. Nous terminons cette section en faisant ressortir les moyens qui paraissent les plus appropriés pour soutenir la réussite et la persévérance scolaires chez les jeunes de cette communauté.

4.1.2.1 Portrait descriptif et analytique de l'expérience et du cheminement scolaires de filles et de garçons autochtones en difficulté d'apprentissage ou à risque de la communauté B

Dans cette section, nous présentons de manière globale les informations que nous avons pu recueillir des documents contenus dans les dossiers scolaires des élèves de la communauté B. Ces documents sont de nature diversifiée : relevés de notes de l'élève, messages aux parents, certaines notes de professionnels non enseignants ainsi que quelques notes déposées par certains enseignants.

Comme c'était le cas pour la communauté A, les informations sont regroupées autour de quatre thèmes centraux : a) le classement et la fréquentation scolaires; b) les résultats scolaires des élèves autochtones dans les différentes matières au programme; c) les difficultés d'apprentissage et d) les difficultés de comportement.

a) Classement et fréquentation scolaires

Cette section rend compte d'informations relatives à deux dimensions. D'abord le classement et le redoublement chez les élèves autochtones de la communauté B et ensuite l'absentéisme.

o Classement et redoublement

Dans la communauté B, comme c'était le cas de la communauté A, il est parfois difficile d'établir de manière précise le cheminement d'un élève. Il nous semble important de préciser qu'il arrive que l'on retrouve dans les dossiers scolaires un manque d'information sur l'élève, par exemple la présence de longues périodes (2 à 5 ans) où nous n'avons pas d'informations sur l'élève. Le recours au volet quantitatif de l'analyse des dossiers nous permet néanmoins d'obtenir un portrait du cheminement de plusieurs

élèves, c'est-à-dire du nombre de redoublement qu'ils ont vécus, et du nombre d'années passées par degré scolaire.

- *Redoublement en fonction du degré scolaire de l'élève*

Le tableau 11 fait état du nombre d'élèves d'un degré particulier ayant redoublé ou non. Les indications pour lire le tableau, qui prévalaient pour le tableau 3 (informations concernant la communauté A) s'appliquent de nouveau ici.

On aura peut-être remarqué que le présent tableau ne présente que 105 élèves, alors que nous avons dépouillé 107 dossiers. Cette différence s'explique par le fait que deux dossiers ne comportaient aucune information sur la situation de l'élève. Ne sachant donc pas si cet élève a redoublé ou non, nous n'avons pas inclus ici cette information.

Tableau 11 : Nombre de redoublements par ordre d'enseignement chez les élèves de la communauté B

| Codes | Sexe | Élèves au total | Nombre de redoublement | | | | | | Total par niveau | |
|-------------------|----------|-----------------------|------------------------|-----------|------------|-----------|------------|----------|------------------------|-------------------|
| | | | Aucun | 1 fois | | 2 fois | | Autres | | |
| | | | | Primaire | Secondaire | Primaire | Secondaire | | | 1xPrim + 1xSec |
| B-EP-07 | M | 8 | 3 | 4 | | 1 | | | | 15 |
| B-EP-07 | F | 7 | 3 | 3 | | 1 | | | | |
| B-ES-01 | M | 10 | 2 | 3 | | 4 | | | 1 | 20 |
| B-ES-01 | F | 10 | 6 | 4 | | | | | | |
| B-ES-02 | M | 8 | 2 | 3 | 1 | | | 2 | | 22 |
| B-ES-02 | F | 14 | 3 | 7 | | 2 | | 2 | | |
| B-ES-03 | M | 4 | 3 | | | | | 1 | | 8 |
| B-ES-03 | F | 4 | 2 | | 2 | | | | | |
| B-ES-04 | M | 6 | 4 | | | | 1 | | 1 | 9 |
| B-ES-04 | F | 3 | 1 | | 1 | | | | 1 | |
| B-ES-05 | M | 1 | | | | | | 1 | | 4 |
| B-ES-05 | F | 3 | 3 | | | | | | | |
| B-ES-CS | M | 3 | | 1 | | 2 | | | | 5 |
| B-ES-CS | F | 2 | | 1 | | 1 | | | | |
| B-ES-CS | M | 8 | 1 | 6 | | 1 | | | | 15 |
| B-ES-CS | F | 7 | 1 | 6 | | | | | | |
| B-ES-CS II | M | 2 | | 1 | | 1 | | | | 4 |
| B-ES-CS II | F | 2 | | 1 | | 1 | | | | |
| B-ES-CS II | M | 1 | | 1 | | | | | | 1 |
| B-ES-CS | F | 2 | | 1 | | | | | 1 | 2 |
| Sous total | M | 51 | 15 | 19 | 1 | 9 | 1 | 4 | 2 | |
| Sous total | F | 54 | 19 | 23 | 3 | 5 | 0 | 2 | 2 | |
| Total | | 105 | 34 | 42 | 4 | 14 | 1 | 6 | 4 | |
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |

Il ressort donc de ce tableau que 32,4 % (34/105) des élèves n'ont jamais redoublé, avec une proportion à peine plus élevée chez les filles que chez les garçons (29,4 % des garçons comparativement à 35,5 % des filles). La proportion des filles de première secondaire n'ayant jamais redoublé est beaucoup plus forte que celle de garçons, soit 60 % des filles comparativement à 20 % des garçons. Chez les élèves de la deuxième à la cinquième année du secondaire, on observe de moins en moins de différence entre les garçons et filles quant à la proportion d'élèves n'ayant pas redoublé. Exception faite de la 7^e année, où près de la moitié des élèves n'ont jamais redoublé, rares sont les élèves de classes spéciales qui n'ont jamais vécu cette situation.

Ce tableau met aussi en évidence que 40 % des élèves semblent avoir redoublé au moins une fois (42/105). Ici, la proportion de filles est de 42,6 % (23/54), alors que la proportion de garçons est de 37,2 % (19/51). Chez les élèves de 7^e année et 1^{ère} et 2^e années du secondaire, c'est entre 30 et 50 % des élèves qui ont redoublé une fois au primaire. De la 3^e à la 5^e secondaire aucun élève n'a redoublé au primaire. Mentionnons aussi que 75 à 85 % des élèves inscrits en cheminement ont redoublé une fois au primaire, alors que chez les autres élèves des classes spéciales, la 7^e année étant ici exclue, la plupart des élèves ont redoublé une fois au primaire. Seuls quelques élèves de 2^e, 3^e et 4^e années du secondaire ont redoublé une fois au secondaire, ce qui représente 4 % de tous les élèves. Notons cependant que, plus on avance dans les niveaux scolaires, moins il y a d'élèves, et que nos données ne concernent que les élèves qui fréquentaient toujours l'école au moment de la collecte de données.

On retrouve aussi 13,3 % d'élèves ayant redoublé à deux reprises au primaire (14/105). Ici, c'est presque deux fois plus de garçons que de filles qui ont redoublé à deux reprises au primaire (9/51 chez les garçons contre 5/54 chez les filles). Finalement, 40 % des garçons (4/10) inscrits en première secondaire au moment de la collecte de données ont redoublé à deux reprises au primaire, alors que ce n'est pas le cas des filles du même groupe.

- *Nombre d'années passées par niveau scolaire*

Le tableau qui suit (tableau 12) présente le nombre d'année(s) passée(s) par les élèves en fonction du niveau scolaire. En d'autres termes, on pourrait parler du nombre de redoublement par niveau scolaire.

Tableau 12 : Nombre d'année(s) de fréquentation par degré scolaire des élèves de la communauté B

| | | Tous | | | Régulier | | | Classe spéciale | | |
|--|-----------------|------|----|----------|----------|----|----------|-----------------|----|----------|
| | | G | F | Ensemble | G | F | Ensemble | G | F | Ensemble |
| Nombre total d'élèves | | 51 | 56 | 107 | 28 | 35 | 63 | 23 | 21 | 44 |
| Nombre d'élèves ayant fréquenté chaque niveau en fonction du nombre d'année passé à ce niveau | 1ère | | | | | | | | | |
| | Un an seulement | 33 | 38 | 71 | 21 | 27 | 48 | 12 | 11 | 23 |
| | Redouble 1 fois | 17 | 17 | 34 | 7 | 8 | 15 | 10 | 9 | 19 |
| | Redouble 2 fois | 1 | 1 | 2 | | | | 1 | 1 | 2 |
| | Total | 51 | 56 | 107 | 28 | 35 | 63 | 23 | 21 | 44 |
| | 2e | | | | | | | | | |
| | Un an seulement | 37 | 39 | 76 | 23 | 28 | 51 | 14 | 11 | 25 |
| | Redouble 1 fois | 8 | 9 | 17 | 1 | 3 | 4 | 7 | 6 | 13 |
| | Redouble 2 fois | | | | | | | | | |
| | Total | 45 | 48 | 93 | 24 | 31 | 55 | 21 | 17 | 38 |
| | 3e | | | | | | | | | |
| | Un an seulement | 29 | 36 | 65 | 19 | 25 | 44 | 10 | 11 | 21 |
| | Redouble 1 fois | 9 | 9 | 18 | 6 | 6 | 12 | 3 | 3 | 6 |
| | Redouble 2 fois | 1 | | 1 | 1 | | 1 | | | 0 |
| | Total | 39 | 45 | 84 | 26 | 31 | 57 | 13 | 14 | 27 |
| | 4e | | | | | | | | | |
| | Un an seulement | 28 | 39 | 67 | 20 | 30 | 50 | 8 | 9 | 17 |
| | Redouble 1 fois | 2 | 2 | 4 | 2 | 1 | 3 | | 1 | 1 |
| | Redouble 2 fois | | | | | | | | | |
| | Total | 30 | 41 | 71 | 22 | 31 | 53 | 8 | 10 | 18 |
| | 5e | | | | | | | | | |
| | Un an seulement | 23 | 34 | 57 | 19 | 29 | 48 | 4 | 5 | 9 |
| | Redouble 1 fois | 3 | | 3 | 2 | | 2 | 1 | | 1 |
| | Redouble 2 fois | | | | | | | | | |
| | Total | 26 | 34 | 60 | 21 | 29 | 50 | 5 | 5 | 10 |
| | 6e | | | | | | | | | |
| | Un an seulement | 26 | 36 | 62 | 18 | 29 | 47 | 8 | 7 | 15 |
| Redouble 1 fois | | | | | | | | | | |
| Redouble 2 fois | | | | | | | | | | |
| Total | 26 | 36 | 62 | 18 | 29 | 47 | 8 | 7 | 15 | |
| 7e | | | | | | | | | | |
| Un an seulement | 11 | 13 | 24 | 8 | 11 | 19 | 3 | 2 | 5 | |
| Redouble 1 fois | | | | | | | | | | |
| Redouble 2 fois | | | | | | | | | | |
| Total | 11 | 13 | 24 | 8 | 11 | 19 | 3 | 2 | 5 | |
| Sec 1 | | | | | | | | | | |
| Un an seulement | 44 | 47 | 38 | 17 | 20 | 37 | | 1 | 1 | |
| Redouble 1 fois | 3 | 4 | 7 | 3 | 4 | 7 | | | | |
| Redouble 2 fois | | | | | | | | | | |
| Total | 47 | 51 | 45 | 20 | 24 | 44 | | 1 | 1 | |
| Sec 2 | | | | | | | | | | |
| Un an seulement | 8 | 11 | 19 | 8 | 11 | 19 | | | | |
| Redouble 1 fois | 2 | 1 | 3 | 2 | 1 | 3 | | | | |
| Redouble 2 fois | | | | | | | | | | |
| Total | 10 | 12 | 22 | 10 | 12 | 22 | | | | |

| | | Tous | | | Régulier | | | Classe spéciale | | |
|------------------------------|-----------------|------|----|----------|----------|----|----------|-----------------|----|----------|
| | | G | F | Ensemble | G | F | Ensemble | G | F | Ensemble |
| Nombre total d'élèves | | 51 | 56 | 107 | 28 | 35 | 63 | 23 | 21 | 44 |
| Sec 3 | Un an seulement | 5 | 5 | 10 | 5 | 5 | 10 | | | |
| | Redouble 1 fois | 2 | 2 | 4 | 2 | 2 | 4 | | | |
| | Redouble 2 fois | | | | | | | | | |
| | Total | 7 | 7 | 14 | 7 | 7 | 14 | | | |
| Sec 4 | Un an seulement | 1 | 5 | 6 | 1 | 5 | 6 | | | |
| | Redouble 1 fois | 1 | | 1 | 1 | | 1 | | | |
| | Redouble 2 fois | | | | | | | | | |
| | Total | 2 | 5 | 7 | 2 | 5 | 7 | | | |
| CS (p) | 1 an | 11 | 9 | 20 | 5 | 3 | 8 | 6 | 6 | 12 |
| | 2 ans | 4 | 2 | 6 | 1 | | 1 | 3 | 2 | 5 |
| | 3 ans | 4 | 2 | 6 | | | | 4 | 2 | 6 |
| | 4 ans | 5 | 3 | 8 | | | | 5 | 3 | 8 |
| | Total | 24 | 16 | 40 | 6 | 3 | 9 | 18 | 13 | 31 |
| | CS I | 1 an | 4 | 4 | 8 | 1 | | 1 | 3 | 4 |
| 2 ans | | 4 | 3 | 7 | | | | 4 | 3 | 7 |
| 3 ans | | | | | | | | | | |
| Total | | 8 | 7 | 15 | 1 | | 1 | 7 | 7 | 14 |
| CS II | 1 an | 5 | 5 | 10 | 2 | | 2 | 3 | 5 | 8 |
| | 2 ans | 1 | 1 | 2 | | | | 1 | 1 | 2 |
| | 3 ans | 1 | | 1 | | | | 1 | | 1 |
| | Total | 7 | 6 | 13 | 2 | | 2 | 5 | 6 | 11 |

* Redoublement au primaire

Le tableau 12 indique que 33,6 % (36/107) des élèves ont passé deux ans ou plus en 1^{ère} année. En 2^e et 3^e années, c'est près de 20 % des élèves qui passent deux ans ou plus à ces degrés scolaires. De la 4^e à la 6^e année, 95 à 100 % des élèves ne passent qu'une année à chacun de ces niveaux. Nous constatons en outre qu'il n'apparaît pas de différence importante entre les garçons et les filles.

Parmi les élèves inscrits au secteur régulier au moment de la collecte des données, il ressort qu'un peu moins du quart des élèves ont redoublé une fois en 1^{ère} année (23,8 %, soit 15/63). Il apparaît aussi que 22,8 % (13/57) des élèves de 3^e année ont redoublé au moins une fois. Un de ces élèves a d'ailleurs redoublé la troisième année à deux reprises. En 6^e année, aucun élève n'a redoublé.

Chez les élèves inscrits en classes spéciales au moment de la collecte des données, 47,7 % (21/44) d'entre eux ont redoublé au moins une fois en 1^{ère} année tandis que 34,2 % de ces élèves ont redoublé une fois en 2^e année (13/38). Il ressort également que 22,2 % des élèves ont redoublé une fois en 3^e année (6/27), alors qu'en 4^e et 5^e années, on ne retrouve à chaque fois qu'un seul élève ayant redoublé.

* Redoublement au secondaire

En 1^{re}, 2^e et 4^e années du secondaire, on retrouve respectivement 15,6 % (7/45), 13,6 % (3/22) et 14,6 % (1/7) des élèves qui ont redoublé une fois. En 3^e secondaire, la proportion de redoublement augmente, passant à 28,6 % (4/14). Notons aussi qu'aucun élève n'a redoublé plus d'une fois et qu'il ne semble pas y avoir de différence importante entre les garçons et les filles.

En ce qui a trait aux élèves inscrits au secteur régulier au moment de la collecte, soulignons simplement que les résultats obtenus sont similaires à ceux qui concernent l'ensemble des élèves (paragraphe précédent).

Quant aux jeunes inscrits en classes spéciales au moment de la collecte, il est à noter qu'un seul élève de classes spéciales est passé en première secondaire et qu'aucun élève de ces classes n'a été inscrit en classe régulière de la deuxième à la quatrième année du secondaire.

* Nombre d'années en classes spéciales

Comme nous l'avons déjà mentionné, il est normal de voir des élèves inscrits plus d'un an en classe spéciale, puisqu'on ne parle pas ici de classes où l'élève est promu en fin d'année, mais plutôt de classes associées à l'âge de l'élève et à la durée de son cheminement scolaire. On notera par ailleurs que la présence d'élèves du régulier semble être plutôt ponctuelle, et que ceux-ci semblent réintégrer les classes régulières à la suite de leur passage en classes spéciales.

Les élèves inscrits en 7^e année n'ont passé qu'une seule année à ce niveau. Il s'agit somme toute d'une classe qui vise effectivement la transition. De plus, 19 des 24 élèves y étant passés (79,2 %) étaient inscrits en classe régulière au moment où nous avons réalisé notre collecte de donnée.

Le tableau 14 indique aussi que 60 % des élèves ayant été en classes spéciales sont des garçons (24/40) et que 50 % des élèves ayant transité par ces classes n'y sont restés qu'une seule année (20/40), alors que 20 % d'entre eux y sont restés 4 ans (8/40). Neuf élèves inscrits au secteur régulier au moment de notre collecte de donnée ont été en classes spéciales une ou deux années, ce qui représente 14,3 % des élèves du secteur régulier. Également, 61,3 % des élèves inscrits en classes spéciales au moment de la collecte de données ont passés plus d'un an dans ces classes. Mentionnons finalement que la majorité des élèves étant passés dans ces classes étaient toujours dans les classes spéciales au moment de notre collecte de données. Seuls trois élèves du secteur régulier sont passés par un groupe de cheminement.

○ *Absentéisme*

Après avoir fait état des résultats concernant le classement et le redoublement, nous nous attardons à ceux qui ont trait à l'absentéisme. Le tableau 13 présente les données au regard de cette composante pour les élèves de la communauté B.

Tableau 13 : Taux d'absentéisme des élèves de la communauté B

| MOYENNE | Tous les élèves | | | Élèves du régulier | | | Élèves des classes spéciales | | |
|---------------------------|-----------------|--------------|--------------|--------------------|--------------|--------------|------------------------------|---------------|---------------|
| | G | F | Tous | G | F | Tous | G | F | Tous |
| Pré-maternelle | 14,43% | 14,17% | 14,30% | 15,34% | 12,90% | 14,12% | 13,17% | 18,94% | 16,06% |
| Maternelle | 10,86% | 7,91% | 9,38% | 11,76% | 5,87% | 8,82% | 10,21% | 10,06% | 10,13% |
| 1 ^{ère} année | 10,47% | 7,06% | 8,77% | 9,40% | 6,93% | 8,17% | 11,42% | 7,22% | 9,32% |
| 2 ^e année | 6,80% | 6,42% | 6,61% | 4,32% | 6,27% | 5,29% | 9,01% | 6,68% | 7,84% |
| 3 ^e année | 7,81% | 6,97% | 7,39% | 7,52% | 6,39% | 6,95% | 8,50% | 8,16% | 8,33% |
| 4 ^e année | 5,54% | 6,07% | 5,80% | 5,87% | 4,90% | 5,39% | 4,54% | 9,46% | 7,00% |
| 5 ^e année | 8,69% | 7,24% | 7,96% | 8,09% | 7,01% | 7,55% | 11,68% | 8,41% | 10,04% |
| 6 ^e année | 7,53% | 10,72% | 9,12% | 7,94% | 10,36% | 9,15% | 6,63% | 12,20% | 9,41% |
| Classe spéciale (p) | 7,53% | 10,02% | 8,78% | 7,94% | 6,72% | 7,33% | 14,81% | 10,45% | 12,63% |
| Moyenne primaire | 8,85% | 8,51% | 8,68% | 8,69% | 7,48% | 8,09% | 10,00% | 10,17% | 10,08% |
| 7 ^e année | 1,76% | 3,52% | 2,64% | 2,28% | 2,93% | 2,61% | 0,38% | 6,49% | 3,43% |
| Secondaire 1 | 11,49% | 12,46% | 11,98% | 11,49% | 11,68% | 11,59% | | 33,57% | |
| Secondaire 2 | 14,30% | 12,89% | 13,59% | 14,30% | 12,89% | 13,59% | | | |
| Secondaire 3 | 12,13% | 13,68% | 12,90% | 12,13% | 13,68% | 12,90% | | | |
| Secondaire 4 | 7,33% | 8,26% | 7,80% | 7,33% | 8,26% | 7,80% | | | |
| Secondaire 5 | | | | | | | | | |
| CS I | 6,86% | 2,07% | 4,46% | 4,86% | | 4,86% | 7,04% | 2,07% | 4,55% |
| CS II | 3,90% | 2,87% | 3,38% | 1,47% | | 1,47% | 4,51% | 2,87% | 3,69% |
| Moyenne secondaire | 8,25% | 7,96% | 8,11% | 7,69% | 9,89% | 8,79% | 3,98% | 3,81% | 3,89% |

- *Au préscolaire et au primaire*

Globalement, de la pré-maternelle à la 1^{ère} année, on observe un taux d'absentéisme élevé qui diminue de manière évidente chez les garçons vers la 2^e année. En pré-maternelle, le taux d'absentéisme est plutôt élevé chez tous les élèves. Celui-ci demeure élevé en maternelle et 1^{ère} année, se situant à un peu plus de 10 % pour les garçons et à plus de 7 % pour les filles. En 2^e année, le taux diminue quelque peu pour ensuite augmenter en 3^e année, puis 5^e et 6^e année. Nous observons finalement qu'il y a une augmentation notable du taux d'absentéisme chez les filles de 6^e année. Les variations observables chez l'ensemble des élèves sont également observables plus spécifiquement chez les élèves inscrits en régulier lors de la collecte de données.

Les élèves inscrits en classes spéciales au moment de la collecte de données ont un taux d'absentéisme généralement plus élevé que les élèves inscrits en classes régulières. En 4^e et en 6^e année, le taux d'absentéisme des filles est substantiellement plus élevé que celui de garçons (12,2 % en 6^e année), alors qu'en 2^e et 5^e année, on observe l'inverse.

- *Au secondaire*

Le taux d'absentéisme chez les élèves inscrits en classes régulières au moment de notre collecte de données est passablement élevé, et ce, surtout de la première à la troisième années du secondaire où ce taux varie entre 11,5 % et 13,5 %. Dans tous les cas, le taux dépasse donc 11,5 %, et atteint même 14,3 % chez les garçons de deuxième secondaire. Fait à noter, ce taux d'absentéisme diminue sensiblement en quatrième secondaire pour rejoindre un taux plus près de celui observé au primaire, c'est-à-dire avoisinant les 7 à 8 %. C'est dans les classes de 7^e année qu'on retrouve le moins haut taux d'absentéisme chez tous les élèves de la communauté B participant à notre étude.

- *Chez les élèves de classes spéciales*

En ce qui concerne les classes spéciales, les filles sont considérablement plus présentes que les garçons en classe.

b) Résultats scolaires

Les dossiers scolaires nous permettent également d'avoir accès au niveau de réussite scolaire des élèves, et ce, pour chaque année et dans les différentes matières. Comme nous l'avons fait pour la synthèse des résultats présentés pour la communauté A, nous avons cherché à voir quelle est la moyenne de réussite des élèves.

Rappelons ici l'importance des différences observables entre les différents modes de notation des résultats des élèves, ce qui nous a obligés à établir une structure synthétique

permettant une comparaison des résultats de tous les élèves. Les cotes attribuées sont les suivantes :

4. Réussit très bien
3. Réussit bien
2. Réussit avec difficulté
1. Est en situation d'échec

Après la synthèse de chaque dossier, nous avons calculé la moyenne des cotes attribuées aux élèves par matière, afin de connaître les matières où les élèves semblent réussir le mieux, et où celles où ils vivaient des difficultés. Les tableaux 14 à 18, insérés aux pages suivantes, présentent ces résultats. Le tableau 14 présente la moyenne des cotes attribuées à tous les élèves, alors que les tableaux 15 et 16 donnent respectivement les cotes attribuées aux garçons et aux filles. Les tableaux 17 et 18 présentent quant à eux les cotes moyennes des élèves fréquentant les classes régulières (de la première à la cinquième année du secondaire) ou les classes spéciales (CS).

Afin de mesurer le niveau de dispersion des données, nous avons choisi d'inclure le coefficient de variation (*c.v.*) des moyennes des populations présentes dans chacune de ces données. On remarquera que la plupart des moyennes présentées dans le tableau présentant les cotes attribuées à tous les élèves possèdent un coefficient de variation se situant entre 25 et 35 %, proportion qui semble plutôt moyenne. Pour juger du niveau médian de dispersion dans l'un ou l'autre des regroupements (tous, garçons, filles, régulier, CS), nous avons établi le coefficient de variation médian pour chacun d'entre eux :

- Tous = 32,1 %
- G = 31,8 %
- F = 28,4 %
- Régulier = 28,7 %
- CS = 29,5 %

Comme il a déjà été mentionné, la connaissance du coefficient de variation médian d'un regroupement permet d'observer si un coefficient de variation donné pour une note est près ou éloigné du milieu des groupes identifiés.

Au cours des prochaines pages, nous présentons les tableaux qui rendent compte de manière synthétique des résultats moyens des élèves en fonction de différents regroupements. Par la suite, nous présenterons brièvement les principaux résultats relatifs aux diverses matières scolaires. Les matières qui ont ici été retenues l'ont été du fait que nous possédons suffisamment d'informations relatives aux résultats des élèves.

Soulignons finalement que, comme c'était le cas de la communauté A, nous avons constaté que certains enseignants semblaient avoir tendance à attribuer des notes élevées à certains élèves dans une matière, alors que l'année suivante ou précédente, celui-ci avait plutôt des notes très moyennes ou faibles dans cette même matière.

Tableau 14 : Moyenne des notes par matière des élèves de la communauté B (tous)

| | | 1ère | c.v. | 2e | c.v. | 3e | c.v. | 4e | c.v. | 5e | c.v. | 6e | c.v. | CS | c.v. | 7e | c.v. | Sec 1 | c.v. | Sec 2 | c.v. | Sec 3 | c.v. | Sec 4 | c.v. | CS I | c.v. | CS II | c.v. | |
|---|------------------------------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|-------|------|-------|------|-------|------|-------|------|------|------|-------|------|--|
| Français | Général | 2,52 | 37% | 2,37 | 34% | 2,22 | 32% | 2,23 | 30% | 2,41 | 26% | 2,35 | 29% | 2,51 | 37% | 2,26 | 26% | 2,31 | 31% | 2,24 | 34% | 2,39 | 25% | 2,25 | 29% | 1,89 | 53% | 2,29 | 39% | |
| | Lecture | 2,40 | 42% | 2,40 | 38% | 2,16 | 36% | 2,20 | 32% | 2,34 | 29% | 2,34 | 34% | 2,52 | 40% | | | | | | | | | | | | 1,50 | 33% | | |
| | Écriture | 2,64 | 37% | 2,34 | 35% | 2,27 | 35% | 2,25 | 33% | 2,48 | 28% | 2,36 | 30% | 2,44 | 39% | | | | | | | | | | | | | | | |
| Mathématique | Général | 2,81 | 33% | 2,71 | 32% | 2,50 | 30% | 2,48 | 27% | 2,57 | 24% | 2,41 | 26% | 2,99 | 30% | 2,45 | 34% | 2,08 | 43% | 1,92 | 46% | 2,33 | 38% | 1,88 | 42% | 2,18 | 55% | 2,65 | 37% | |
| | Numératn + opératn | 2,91 | 34% | 2,78 | 33% | 2,68 | 33% | 2,62 | 32% | 2,81 | 27% | 2,54 | 36% | 3,08 | 33% | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Géométrie + mesure | 2,72 | 36% | 2,70 | 35% | 2,30 | 33% | 2,47 | 27% | 2,57 | 29% | 2,68 | 34% | 2,88 | 35% | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Nb entier + fractions | | | | | | | | | 2,52 | 32% | 2,31 | 40% | 1,80 | 22% | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Résolution de probl. | | | 1,75 | 50% | 1,67 | 57% | 2,34 | 37% | 2,37 | 27% | 2,12 | 37% | 1,75 | 38% | | | | | | | | | | | | | | | |
| Culture autochtone | Général | 2,35 | 31% | 2,39 | 25% | 2,48 | 23% | 2,32 | 24% | 2,33 | 21% | 2,47 | 24% | 2,18 | 27% | 2,15 | 45% | 2,27 | 32% | 2,54 | 32% | 2,67 | 22% | 3,00 | 17% | 1,90 | 44% | 1,76 | 50% | |
| | Compréhension | 2,46 | 35% | 2,47 | 28% | 2,58 | 27% | 2,43 | 28% | 2,45 | 26% | | | 2,29 | 29% | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Expression | 2,24 | 31% | 2,32 | 27% | 2,38 | 24% | 2,21 | 25% | 2,21 | 20% | | | 2,15 | 26% | | | | | | | | | | | | | | | |
| Anglais | Général | | | | | | | 2,55 | 27% | 2,48 | 23% | 2,73 | 25% | 2,40 | 40% | 2,58 | 28% | 2,33 | 28% | 2,00 | 42% | 1,83 | 42% | 2,25 | 19% | 2,06 | 44% | 2,36 | 37% | |
| | Compréhension | | | | | | | 2,82 | 28% | 2,85 | 25% | 3,03 | 27% | 2,67 | 18% | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Expression | | | | | | | 2,26 | 34% | 2,11 | 27% | 2,42 | 29% | 2,00 | 0% | | | | | | | | | | | | | | | |
| Éducation physique | Général | 3,29 | 25% | 3,27 | 25% | 3,17 | 24% | 3,08 | 26% | 3,03 | 27% | 3,13 | 24% | 3,28 | 30% | 2,65 | 22% | 2,80 | 23% | 2,52 | 34% | 3,00 | 25% | 3,38 | 14% | 2,32 | 42% | 2,65 | 26% | |
| Sciences humaines | Général | 2,69 | 32% | 2,75 | 32% | 2,31 | 30% | 2,41 | 24% | 2,56 | 22% | 2,47 | 35% | 2,67 | 39% | 2,68 | 32% | 2,02 | 39% | 1,72 | 39% | 2,22 | 41% | 1,88 | 18% | 2,00 | 43% | 2,68 | 34% | |
| | Géographie 1 et 3 | | | | | | | | | | | | | | | 2,00 | 50% | 2,02 | 39% | | | 2,22 | 41% | | | 2,20 | 49% | 2,62 | 44% | |
| | Histoire sec.2 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | 1,72 | 39% | | | | | 2,29 | 39% | 2,44 | 39% | |
| | Histoire sec.4 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | 1,88 | 18% | | | | | |
| Sciences naturelles | Général | 2,93 | 28% | 2,87 | 26% | 2,67 | 27% | 2,67 | 32% | 2,78 | 18% | 3,34 | 24% | 2,96 | 30% | 2,47 | 39% | 2,58 | 32% | 2,04 | 40% | 2,22 | 35% | 2,25 | 43% | 2,50 | 40% | 2,67 | 35% | |
| | Sc. physique 2 et 4 | | | | | | | | | | | | | | | 2,63 | 38% | 2,00 | 32% | | | | | 2,25 | 43% | 2,71 | 32% | 2,67 | 35% | |
| | Biologie | | | | | | | | | | | | | | | | | | | 2,04 | 40% | 2,22 | 35% | | | | | | | |
| Arts plastiques | Général | 3,06 | 27% | 2,97 | 27% | 2,90 | 20% | 3,06 | 21% | 2,78 | 20% | 3,17 | 27% | 3,18 | 32% | 2,25 | 34% | 2,26 | 32% | 2,20 | 36% | 2,00 | 33% | 2,00 | 35% | 1,80 | 45% | 2,06 | 47% | |
| Nombre d'élèves ayant fréquenté au moins une fois | | 107 | | 93 | | 84 | | 71 | | 60 | | 62 | | 40 | | 24 | | 45 | | 22 | | 14 | | 7 | | 15 | | 13 | | |

Tableau 15 : Moyenne des notes par matière de la communauté B (garçons)

| | | 1ère | c.v. | 2e | c.v. | 3e | c.v. | 4e | c.v. | 5e | c.v. | 6e | c.v. | CS | c.v. | 7e | c.v. | Sec 1 | c.v. | Sec 2 | c.v. | Sec 3 | c.v. | Sec 4 | c.v. | CS I | c.v. | CS II | c.v. |
|---|-----------------------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|-------|------|-------|------|-------|------|-------|------|------|------|-------|------|
| Français | Général | 2,40 | 38% | 2,32 | 41% | 2,21 | 34% | 2,16 | 34% | 2,34 | 27% | 2,36 | 28% | 2,46 | 41% | 2,00 | 28% | 2,13 | 37% | 2,25 | 32% | 2,44 | 20% | 1,67 | 28% | 1,83 | 58% | 2,10 | 45% |
| | Lecture | 2,24 | 43% | 2,31 | 43% | 2,23 | 37% | 2,22 | 35% | 2,32 | 28% | 2,44 | 31% | 2,46 | 43% | | | | | | | | | | | | | | |
| | Écriture | 2,55 | 38% | 2,33 | 42% | 2,19 | 37% | 2,09 | 37% | 2,36 | 30% | 2,28 | 32% | 2,44 | 43% | | | | | | | | | | | | | | |
| Mathématique | Général | 2,73 | 35% | 2,76 | 30% | 2,56 | 30% | 2,58 | 28% | 2,58 | 26% | 2,47 | 25% | 3,00 | 31% | 2,50 | 41% | 2,26 | 44% | 1,83 | 49% | 2,44 | 39% | 1,33 | 35% | 2,08 | 60% | 2,50 | 41% |
| | Numératn + opératn | 2,87 | 35% | 2,80 | 31% | 2,71 | 34% | 2,78 | 31% | 2,86 | 28% | 2,60 | 34% | 3,08 | 35% | | | | | | | | | | | | | | |
| | Géométrie + mesure | 2,59 | 39% | 2,73 | 34% | 2,43 | 30% | 2,53 | 28% | 2,59 | 32% | 2,64 | 32% | 2,83 | 36% | | | | | | | | | | | | | | |
| | Nb entier + fractions | | | | | | | | | 2,50 | 35% | 2,42 | 38% | 1,67 | 28% | | | | | | | | | | | | | | |
| | Résolution de probl. | | | | | 2,00 | 50% | 2,41 | 35% | 2,37 | 31% | 2,20 | 36% | 1,67 | 45% | | | | | | | | | | | | | | |
| Culture autochtone | Général | 2,28 | 26% | 2,45 | 31% | 2,45 | 22% | 2,36 | 25% | 2,18 | 21% | 2,60 | 24% | 2,23 | 31% | 2,11 | 41% | 2,00 | 27% | 2,25 | 37% | 2,56 | 27% | 3,33 | 14% | 1,75 | 53% | 1,70 | 59% |
| | Compréhension | 2,44 | 35% | 2,52 | 34% | 2,61 | 29% | 2,44 | 29% | 2,24 | 26% | | | 2,38 | 33% | | | | | | | | | | | | | | |
| | Expression | 2,12 | 27% | 2,38 | 32% | 2,29 | 22% | 2,28 | 26% | 2,12 | 20% | | | 2,19 | 27% | | | | | | | | | | | | | | |
| Anglais | Général | | | | | | | 2,50 | 35% | 2,43 | 29% | 2,82 | 26% | 1,83 | 34% | 2,44 | 39% | 2,35 | 30% | 1,83 | 44% | 2,22 | 28% | 2,00 | 0% | 2,11 | 41% | 2,60 | 39% |
| | Compréhension | | | | | | | 2,69 | 37% | 2,80 | 30% | 3,15 | 27% | 2,50 | 20% | | | | | | | | | | | | | | |
| | Expression | | | | | | | 2,25 | 43% | 2,07 | 33% | 2,46 | 34% | 2,00 | 0% | | | | | | | | | | | | | | |
| Éducation physique | Général | 3,37 | 22% | 3,48 | 20% | 3,40 | 22% | 3,34 | 23% | 3,29 | 26% | 3,19 | 25% | 3,37 | 28% | 2,89 | 20% | 3,00 | 14% | 2,83 | 24% | 3,22 | 20% | 3,67 | 13% | 2,00 | 48% | 2,50 | 32% |
| Sciences humaines | Général | 2,65 | 34% | 2,80 | 31% | 2,31 | 31% | 2,41 | 27% | 2,54 | 22% | 2,60 | 26% | 2,73 | 39% | 2,70 | 29% | 2,09 | 41% | 1,75 | 41% | 2,22 | 46% | 1,67 | 28% | 1,91 | 51% | 2,70 | 40% |
| | Géographie 1 et 3 | | | | | | | | | | | | | | | | | 2,09 | 41% | | | 2,22 | 46% | | | | | | |
| | Histoire sec.2 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | 1,75 | 41% | | | | | | | | |
| | Histoire sec.4 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | 1,67 | 28% | | | |
| Sciences naturelles | Général | 2,84 | 30% | 2,89 | 26% | 2,77 | 25% | 2,52 | 36% | 2,79 | 20% | 3,32 | 24% | 2,89 | 32% | 2,83 | 24% | 2,64 | 33% | 2,00 | 41% | 2,44 | 34% | 2,00 | 41% | 2,33 | 40% | 3,00 | 37% |
| | Sc. physique 2 et 4 | | | | | | | | | | | | | | | | | | 33% | 2,00 | | | | 2,00 | 41% | | | | |
| | Biologie | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | 2,44 | 34% | | | | | | |
| Arts plastiques | Général | 2,83 | 30% | 2,92 | 26% | 2,88 | 21% | 3,07 | 22% | 2,52 | 23% | 3,05 | 29% | 2,97 | 37% | 2,00 | 33% | 2,36 | 33% | 1,75 | 41% | 2,11 | 27% | 1,67 | 28% | 1,50 | 58% | 1,90 | 50% |
| Nombre d'élèves ayant fréquenté au moins une fois | | 51 | | 45 | | 39 | | 30 | | 26 | | 26 | | 24 | | 11 | | 20 | | 10 | | 7 | | 2 | | 8 | | 7 | |

Tableau 16 : Moyenne des notes par matière (filles)

| | | 1ère | c.v. | 2e | c.v. | 3e | c.v. | 4e | c.v. | 5e | c.v. | 6e | c.v. | CS | c.v. | 7e | c.v. | Sec 1 | c.v. | Sec 2 | c.v. | Sec 3 | c.v. | Sec 4 | c.v. | CS I | c.v. | CS II | c.v. |
|---|-----------------------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|-------|------|-------|------|-------|------|-------|------|------|------|-------|------|
| Français | Général | 2,64 | 36% | 2,41 | 38% | 2,22 | 30% | 2,28 | 26% | 2,47 | 25% | 2,34 | 29% | 2,58 | 29% | 2,50 | 20% | 2,46 | 25% | 2,23 | 36% | 2,33 | 29% | 2,60 | 19% | 1,95 | 47% | 2,57 | 28% |
| | Lecture | 2,56 | 41% | 2,47 | 42% | 2,10 | 34% | 2,19 | 30% | 2,35 | 29% | 2,26 | 36% | 2,64 | 35% | | | | | | | | | | | | | | |
| | Écriture | 2,72 | 35% | 2,35 | 38% | 2,35 | 32% | 2,37 | 30% | 2,59 | 25% | 2,41 | 29% | 2,45 | 29% | | | | | | | | | | | | | | |
| Mathématique | Général | 2,88 | 32% | 2,67 | 32% | 2,44 | 31% | 2,40 | 25% | 2,56 | 22% | 2,38 | 26% | 2,98 | 28% | 2,40 | 26% | 1,93 | 41% | 2,00 | 44% | 2,22 | 35% | 2,20 | 34% | 2,30 | 48% | 2,86 | 29% |
| | Numératn + opératn | 2,94 | 34% | 2,76 | 33% | 2,66 | 33% | 2,50 | 32% | 2,76 | 26% | 2,50 | 37% | 3,09 | 31% | | | | | | | | | | | | | | |
| | Géométrie + mesure | 2,84 | 34% | 2,67 | 34% | 2,18 | 34% | 2,41 | 26% | 2,55 | 26% | 2,71 | 35% | 2,95 | 33% | | | | | | | | | | | | | | |
| | Nb entier + fractions | | | | | | | | | 2,53 | 28% | 2,24 | 42% | 2,00 | 0% | | | | | | | | | | | | | | |
| | Résolution de probl. | | | 1,75 | 25% | | | 2,29 | 39% | 2,38 | 23% | 2,06 | 37% | 2,00 | 0% | | | | | | | | | | | | | | |
| Culture autochtone | Général | 2,42 | 33% | 2,34 | 28% | 2,50 | 24% | 2,29 | 23% | 2,46 | 19% | 2,38 | 24% | 2,11 | 18% | 2,18 | 47% | 2,48 | 32% | 2,83 | 24% | 2,78 | 15% | 2,80 | 14% | 2,13 | 28% | 1,86 | 34% |
| | Compréhension | 2,49 | 36% | 2,43 | 30% | 2,55 | 25% | 2,42 | 27% | 2,64 | 23% | | | 2,15 | 17% | | | | | | | | | | | | | | |
| | Expression | 2,35 | 34% | 2,26 | 30% | 2,45 | 25% | 2,15 | 23% | 2,29 | 20% | | | 2,08 | 23% | | | | | | | | | | | | | | |
| Anglais | Général | | | | | | | 2,60 | 18% | 2,54 | 14% | 2,67 | 23% | 3,25 | 23% | 2,68 | 16% | 2,32 | 26% | 2,15 | 40% | 1,44 | 47% | 2,40 | 20% | 2,00 | 46% | 2,17 | 32% |
| | Compréhension | | | | | | | 2,94 | 18% | 2,92 | 17% | 2,94 | 26% | 3,00 | 0% | | | | | | | | | | | | | | |
| | Expression | | | | | | | 2,28 | 25% | 2,17 | 17% | 2,39 | 25% | 2,00 | 0% | | | | | | | | | | | | | | |
| Éducation physique | Général | 3,21 | 27% | 3,07 | 26% | 2,95 | 24% | 2,86 | 27% | 2,82 | 25% | 3,07 | 23% | 3,14 | 31% | 2,45 | 20% | 2,64 | 27% | 2,23 | 40% | 2,78 | 28% | 3,20 | 13% | 2,75 | 30% | 2,86 | 12% |
| Sciences humaines | Général | 2,72 | 31% | 2,70 | 30% | 2,30 | 29% | 2,42 | 22% | 2,59 | 21% | 2,36 | 41% | 2,57 | 38% | 2,67 | 35% | 1,96 | 37% | 1,69 | 36% | 2,22 | 35% | 2,00 | 0% | 2,13 | 31% | 2,64 | 24% |
| | Géographie 1 et 3 | | | | | | | | | | | | | | | | | 1,96 | 38% | | | 2,22 | 35% | | | | | | |
| | Histoire sec.2 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | 1,69 | 36% | | | | | | | | |
| | Histoire sec.4 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | 2,00 | 0% | | | | |
| Sciences naturelles | Général | 3,02 | 26% | 2,85 | 26% | 2,59 | 28% | 2,79 | 28% | 2,78 | 17% | 3,36 | 24% | 3,09 | 27% | 2,22 | 46% | 2,54 | 31% | 2,08 | 40% | 2,00 | 33% | 2,40 | 42% | 2,60 | 39% | 2,25 | 19% |
| | Sc. physique 2 et 4 | | | | | | | | | | | | | | | | | 2,00 | 31% | 2,08 | 40% | | | 2,40 | 42% | | | | |
| | Biologie | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | 2,00 | 33% | | | | | | |
| Arts plastiques | Général | 3,28 | 23% | 3,02 | 28% | 2,92 | 20% | 3,05 | 20% | 3,04 | 12% | 3,28 | 24% | 3,52 | 22% | 2,45 | 32% | 2,18 | 30% | 2,62 | 24% | 1,89 | 39% | 2,20 | 34% | 2,25 | 19% | 2,33 | 40% |
| Nombre d'élèves ayant fréquenté au moins une fois | | 56 | | 48 | | 45 | | 41 | | 34 | | 36 | | 16 | | 13 | | 25 | | 12 | | 7 | | 5 | | 7 | | 6 | |

Tableau 17 : Moyenne des notes par matière de la communauté B (régulier)

| | | 1ère | c.v. | 2e | c.v. | 3e | c.v. | 4e | c.v. | 5e | c.v. | 6e | c.v. | CS | c.v. | 7e | c.v. | Sec 1 | c.v. | Sec 2 | c.v. | Sec 3 | c.v. | Sec 4 | c.v. | CS I | CS II | c.v. | |
|---|-----------------------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|-------|------|-------|------|-------|------|-------|------|------|-------|------|-----|
| Français | Général | 2,84 | 33% | 2,76 | 32% | 2,35 | 30% | 2,36 | 27% | 2,46 | 26% | 2,37 | 30% | | | 2,39 | 24% | 2,34 | 30% | 2,24 | 34% | 2,39 | 25% | 2,25 | 29% | | | 3,50 | 14% |
| | Lecture | 2,80 | 36% | 2,79 | 37% | 2,32 | 32% | 2,29 | 29% | 2,35 | 29% | 2,33 | 36% | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Écriture | 2,89 | 34% | 2,72 | 31% | 2,38 | 33% | 2,43 | 28% | 2,57 | 27% | 2,40 | 31% | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Mathématique | Général | 3,18 | 24% | 3,00 | 28% | 2,56 | 30% | 2,63 | 25% | 2,66 | 24% | 2,45 | 28% | | | 2,69 | 26% | 2,10 | 43% | 1,92 | 46% | 2,33 | 38% | 1,88 | 42% | | | 3,50 | 14% |
| | Numératn + opératn | 3,29 | 25% | 3,09 | 28% | 2,76 | 32% | 2,80 | 29% | 2,90 | 26% | 2,53 | 40% | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Géométrie + mesure | 3,08 | 28% | 3,02 | 29% | 2,33 | 34% | 2,57 | 27% | 2,65 | 29% | 2,82 | 34% | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Nb entier + fractions | | | | | | | | | | 2,64 | 31% | 2,30 | 45% | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Résolution de probl. | | | | | 1,67 | 57% | 2,50 | 36% | 2,44 | 28% | 2,16 | 41% | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Culture | Général | 2,57 | 30% | 2,53 | 28% | 2,48 | 24% | 2,32 | 22% | 2,32 | 21% | 2,56 | 25% | | | 2,27 | 44% | 2,28 | 32% | 2,54 | 32% | 2,67 | 22% | 3,00 | 17% | | | 3,50 | 14% |
| | Compréhension | 2,68 | 34% | 2,63 | 32% | 2,58 | 26% | 2,46 | 27% | 2,43 | 26% | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Expression | 2,46 | 33% | 2,42 | 28% | 2,38 | 25% | 2,18 | 23% | 2,21 | 21% | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Anglais | Général | | | | | | | 2,64 | 25% | 2,59 | 20% | 2,85 | 22% | | | 2,80 | 23% | 2,36 | 26% | 2,00 | 42% | 1,83 | 42% | 2,25 | 19% | | | 3,50 | 14% |
| | Compréhension | | | | | | | 2,97 | 23% | 3,00 | 21% | 3,21 | 24% | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Expression | | | | | | | 2,31 | 34% | 2,19 | 27% | 2,47 | 27% | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Éducation physique | Général | 3,53 | 20% | 3,31 | 21% | 3,21 | 23% | 3,06 | 26% | 3,06 | 26% | 3,28 | 21% | | | 2,53 | 24% | 2,84 | 21% | 2,52 | 34% | 3,00 | 25% | 3,38 | 14% | | | | |
| Sciences humaines | Général | 2,89 | 30% | 2,97 | 28% | 2,39 | 29% | 2,50 | 25% | 2,59 | 22% | 2,51 | 37% | | | 2,79 | 28% | 2,04 | 38% | 1,72 | 39% | 2,22 | 41% | 1,88 | 18% | | | 3,50 | 14% |
| | Géographie 1 et 3 | | | | | | | | | | | | | | | | | 2,04 | 39% | | | 2,22 | 41% | | | | | | |
| | Histoire sec.2 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | 1,72 | 39% | | | | | | | | |
| | Histoire sec.4 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | 1,88 | 18% | | | |
| Sciences naturelles | Général | 3,16 | 23% | 3,11 | 23% | 2,74 | 27% | 2,73 | 31% | 2,78 | 19% | 3,47 | 22% | 3,75 | 12% | 2,38 | 39% | 2,61 | 31% | 2,04 | 40% | 2,22 | 35% | 2,25 | 43% | | | | |
| | Sc. physique 2 et 4 | | | | | | | | | | | | | | | | | 2,00 | 31% | 2,04 | 40% | | | | | | | | |
| | Biologie | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | 2,25 | 43% | | | | |
| Arts plastiques | Général | 3,22 | 24% | 3,12 | 24% | 2,96 | 19% | 3,17 | 19% | 2,83 | 20% | 3,26 | 26% | | | 2,27 | 38% | 2,29 | 31% | 2,20 | 36% | 2,00 | 33% | 2,00 | 35% | | | 3,00 | 33% |
| Nombre d'élèves ayant fréquenté au moins une fois | | 63 | | 55 | | 57 | | 53 | | 50 | | 47 | | 9 | | 19 | | 44 | | 22 | | 14 | | 7 | | 1 | 2 | | |

Tableau 18 : Moyenne des notes par matière de la communauté B (classes spéciales)

| | | 1ère | c.v. | 2e | c.v. | 3e | c.v. | 4e | c.v. | 5e | c.v. | 6e | c.v. | CS | c.v. | 7e | c.v. | Sec 1 | Sec 2 | Sec 3 | Sec 4 | CS I | c.v. | CS II | c.v. | |
|---|------------------------------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|-------|-------|-------|-------|------|------|-------|------|-----|
| Français | Général | 2,18 | 37% | 1,92 | 40% | 1,92 | 33% | 1,84 | 33% | 2,18 | 24% | 2,29 | 23% | 2,41 | 36% | 1,80 | 22% | 1,00 | | | | | 1,93 | 52% | 2,13 | 38% |
| | Lecture | 1,98 | 43% | 1,94 | 42% | 1,81 | 38% | 1,95 | 39% | 2,27 | 27% | 2,36 | 26% | 2,42 | 40% | | | | | | | | | | | |
| | Écriture | 2,38 | 37% | 1,90 | 44% | 2,03 | 36% | 1,74 | 41% | 2,09 | 25% | 2,21 | 25% | 2,33 | 38% | | | | | | | | | | | |
| Mathématique | Général | 2,42 | 38% | 2,38 | 31% | 2,37 | 30% | 2,04 | 22% | 2,16 | 12% | 2,29 | 12% | 2,92 | 30% | 1,55 | 46% | 1,00 | | | | | 2,24 | 53% | 2,53 | 38% |
| | Numératn + opératn | 2,50 | 41% | 2,44 | 32% | 2,52 | 36% | 2,11 | 30% | 2,36 | 27% | 2,57 | 19% | 3,02 | 34% | | | | | | | | | | | |
| | Géométrie + mesure | 2,32 | 41% | 2,34 | 35% | 2,23 | 30% | 2,16 | 23% | 2,18 | 18% | 2,21 | 19% | 2,80 | 35% | | | | | | | | | | | |
| | Nb entier + fractions | | | | | | | | | 2,00 | 21% | 2,36 | 20% | 1,80 | 22% | | | | | | | | | | | |
| | Résolution de probl. | | | 1,50 | 33% | | | 1,80 | 30% | 2,09 | 14% | 2,00 | 0% | 1,75 | 38% | | | | | | | | | | | |
| Culture autochtone | Général | 2,13 | 27% | 2,23 | 31% | 2,46 | 22% | 2,32 | 27% | 2,36 | 18% | 2,22 | 19% | 2,18 | 27% | 1,80 | 42% | 2,00 | | | | | 1,95 | 42% | 1,53 | 40% |
| | Compréhension | 2,24 | 35% | 2,28 | 32% | 2,56 | 27% | 2,37 | 28% | 2,55 | 26% | | | 2,29 | 29% | | | | | | | | | | | |
| | Expression | 2,02 | 24% | 2,19 | 33% | 2,36 | 24% | 2,26 | 28% | 2,18 | 18% | | | 2,15 | 26% | | | | | | | | | | | |
| Anglais | Général | | | | | | | 2,00 | 32% | 2,08 | 26% | 2,54 | 28% | 2,00 | 31% | 1,90 | 26% | 1,00 | | | | | 2,06 | 44% | 2,11 | 35% |
| | Compréhension | | | | | | | 2,00 | 45% | 2,33 | 32% | 2,75 | 30% | 2,67 | 18% | | | | | | | | | | | |
| | Expression | | | | | | | 2,00 | 32% | 1,83 | 20% | 2,33 | 32% | 2,00 | 0% | | | | | | | | | | | |
| Éducation physique | Général | 3,03 | 28% | 3,22 | 27% | 3,08 | 27% | 3,13 | 26% | 2,91 | 27% | 2,79 | 28% | 3,23 | 30% | 3,00 | 0% | 1,00 | | | | | 2,39 | 40% | 2,60 | 27% |
| Sciences humaines | Général | 2,48 | 33% | 2,49 | 32% | 2,13 | 29% | 2,16 | 17% | 2,45 | 20% | 2,25 | 19% | 2,57 | 39% | 2,40 | 42% | 1,00 | | | | | 2,06 | 41% | 2,57 | 35% |
| | Géographie 1 et 3 | | | | | | | | | | | | | | | | | 1,00 | | | | | | | | |
| | Histoire sec.2 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Histoire sec.4 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Sciences naturelles | Général | 2,70 | 32% | 2,58 | 26% | 2,52 | 26% | 2,50 | 34% | 2,77 | 14% | 2,50 | 20% | 2,91 | 31% | 3,00 | 33% | 1,00 | | | | | 2,50 | 40% | 2,50 | 35% |
| | Sc. physique 2 et 4 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Biologie | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Arts plastiques | Général | 2,89 | 29% | 2,80 | 29% | 2,77 | 22% | 2,74 | 23% | 2,60 | 19% | 2,75 | 24% | 3,12 | 33% | 2,20 | 18% | 1,00 | | | | | 1,84 | 44% | 1,93 | 46% |
| Nombre d'élèves ayant fréquenté au moins une fois | | 44 | | 38 | | 27 | | 18 | | 10 | | 15 | | 31 | | 5 | | 1 | 0 | 0 | 0 | 14 | | 11 | | |

En nous référant aux tableaux précédemment introduits, nous examinerons les résultats scolaires des élèves de la communauté B au regard des diverses matières scolaires. La première qui sera abordée est le français, suivie des mathématiques. Nous enchaînons ensuite avec les cours de langue et de culture autochtone, puis l'anglais, l'éducation physique, les sciences humaines (ou univers social), les sciences de la nature et terminons avec les arts plastiques.

○ *Français*

Comme c'était le cas de la communauté A, la cote moyenne attribuée se situe à un niveau qui se rapproche de la «réussite avec difficulté» (cote 2).

CHEZ TOUS LES ÉLÈVES : On constate que, de la 1^{ère} à la 3^e année, la moyenne des cotes diminue de manière passablement importante, ces cotes augmentant ensuite quelques peu en 5^e et 6^e année après une stagnation en 3^e et 4^e année. La moyenne des cotes attribuées aux élèves ayant vécu un passage en classe spéciale est quant à elle plus élevée, atteignant 2,51. Dans tous ces cas, le coefficient de variation est soit très près de la médiane des coefficients de variation ou situé dans un intervalle d'au plus 5 %. Au secondaire, la cote varie peu, à l'exception des élèves ayant fait un passage en classe spéciale où on observe une cote inférieure à la moyenne (1,89). Dans tous les autres cas, les cotes obtenues sont plutôt faibles, mais stables, se situant autour de 2,25 à 2,30.

EN FONCTION DU SEXE : Les garçons ont des résultats similaires à ceux observés au point précédent, mais avec des moyennes de cotation généralement un peu plus faibles. On remarquera, tant en 1^{ère} et 2^e année qu'en classe spéciale, le coefficient de variation semble plutôt élevé, dépassant la médiane de près de 10 %, ce qui démontre un plus haut niveau d'étalement des données. Encore une fois les moyennes données en 5^e et 6^e année semblent plus groupées que dans le reste du primaire. Au secondaire, la cote augmente de manière plutôt significative entre les première et troisième années du secondaire (notons en passant le haut taux de groupement de la moyenne des élèves de troisième secondaire qui se situe à 20 %). Ici, nous tenons à préciser que nous n'avons pas souligné la chute connue en quatrième secondaire car, comme nous pouvons le constater au bas du tableau, cette cote n'est établie qu'à partir des résultats de deux élèves. Nous pouvons cependant nous questionner sur le fait qu'on retrouve si peu d'élèves masculins à ce niveau scolaire. En classe spéciale, la mesure de dispersion est particulièrement élevée ce qui nous amène à remettre en question la pertinence de leur prise en compte ici.

Enchaînons avec les moyennes des cotes attribuées aux filles du primaire. Ces dernières ont des moyennes plus élevées que celles de leurs confrères masculins, mais montrent néanmoins un niveau de réussite équivalent. Au secondaire même son de cloche, où les cotes obtenues sont plus élevées chez les filles que chez les garçons. Cependant, contrairement aux garçons, les filles de quatrième secondaire présentent un résultat plus élevé, tout en ayant des données passablement homogènes (19 %).

EN FONCTION DU CLASSEMENT (RÉGULIER OU CLASSES SPÉCIALES) : Les moyennes des cotes des élèves du régulier sont quelque peu plus élevées que celles observées chez l'ensemble des élèves. On peut donc croire que, règle générale, les élèves du régulier ont les meilleures notes. Le coefficient de variation, quant à lui, se situe généralement près de la médiane calculée à 28,7 %. Chez les élèves des classes spéciales, la moyenne des cotes qui leur sont attribuées est clairement plus faible que celle des élèves de régulier (de 0,20

inférieure). On notera cependant que la moyenne des cotes des élèves ayant vécu un passage en classe spéciale est plus élevée.

- *Lecture et écriture*

L'observation de tous les tableaux, en fonction des années, permet difficilement d'établir un profil de préférence spécifique par exemple pour les garçons ou les élèves de classes spéciales. On notera aussi que la dispersion de ces cotes est généralement supérieure à la médiane calculée pour chaque catégorie, ce qui nous permet de penser que les résultats sont particulièrement dilués.

En fonction des années scolaires, on peut cependant observer certaines prédominances pour l'un ou l'autre des volets de l'enseignement du français au primaire. En 1^{ère} année, tous les groupes présentent une meilleure cote en écriture qu'en lecture. En 2^e année, les cotes attribuées pour l'écriture ou la lecture sont équivalentes ou presque. En 3^e année, les garçons présentent une cote faiblement plus élevée en lecture, alors que les autres groupes semblent plutôt obtenir de meilleurs résultats en écriture. En 4^e, 5^e et 6^e années, les garçons et les élèves de classes spéciales ont de meilleures cotes en lecture, alors que la moyenne des cotes des élèves du secteur régulier, et plus généralement celle des filles, montrent une moyenne plus élevée en écriture.

- *Mathématiques*

Cette partie présente différents éléments nous semblant particulièrement pertinents dans la moyenne des cotes générales attribuées aux élèves pour synthétiser leur notes en mathématique. Comme nous l'avons fait lors de la compilation des résultats pour la communauté A, pour le primaire, cette cotation générale est issue de la moyenne obtenue en combinant les items «Numération + opération», «Géométrie + mesure», «Nombres entiers + fractions» et «Résolution de problème». Nous avons réalisé cette moyenne afin de pouvoir plus aisément les comparer avec les résultats obtenus au secondaire où on ne retrouve pas une telle division.

CHEZ TOUS LES ÉLÈVES : On remarquera qu'en général, les cotes accordées aux élèves sont plus élevées en mathématique qu'en français. Exception faite de la 6^e année, où la cote moyenne générale en mathématiques se situe à 2,41, les autres années du primaire présentent des cotes moyennes égales ou qui dépassent 2,5. Au primaire, les moyennes sont particulièrement élevées, surtout en 1^{ère}, 2^e années et en classes spéciales, avec un niveau de dispersion plutôt médian. Au secondaire cependant, les moyennes des cotes sont plus faibles, et présentent fréquemment une mesure de dispersion passablement plus élevée que la médiane, ce qui nous amène à penser que les données ne sont pas très homogènes. Notons néanmoins que c'est en deuxième et quatrième années du secondaire que l'on retrouve les plus faibles moyennes au niveau des cotes attribuées.

EN FONCTION DU SEXE : Si on fait abstraction des cotes moyennes de deuxième et de quatrième secondaire ainsi que des classes spéciales, on remarque, à l'opposé de notre observation réalisée en français, que les garçons ont des résultats quelque peu supérieurs à ceux observés chez tous les élèves. Ainsi, chez tous les élèves, on peut observer que la 1^{ère} et la 2^e années du primaire semblent faire état de résultats plus élevés que pour le reste du primaire. Par ailleurs, les cotes moyennes des garçons semblent connaître moins de variation que dans cette plus grande catégorie. On remarquera aussi qu'en deuxième secondaire, bien

que la moyenne des cotes soit plus faible (1,83), le degré de dispersion des données est particulièrement élevée (49 %). Mentionnons enfin le peu d'élèves de sexe masculin inscrits en quatrième secondaire (2 élèves), ce qui nous incite à demeurer prudent dans le fait de dire que la cote de 1,33 démontre un réel problème, et ce, même si le coefficient de variation se situe seulement quelques points au dessus de la médiane.

Contrairement aux garçons, les cotes moyennes attribuées aux filles sont généralement plus faibles à l'exception de quelques niveaux scolaires (1^{ère} année, deuxième et quatrième années du secondaire et classes spéciales). En 5^e année, on remarquera que les cotes moyennes chez les garçons et les filles sont similaires (une différence de seulement 0,02).

EN FONCTION DU CLASSEMENT (RÉGULIER OU CLASSES SPÉCIALES) : Comme ce fut le cas en français, les moyennes des cotes des élèves du secteur régulier sont plus élevées que celles observées chez tous les élèves. On peut donc croire que, règle générale, les élèves du régulier ont les meilleures notes. Au secondaire cependant, les cotes moyennes attribuées aux élèves du régulier sont généralement soit semblables ou similaires aux cotes de tous les élèves, ce qui peut s'expliquer par le fait que la majorité des élèves étant passé au régulier, au secondaire, y sont pour la plupart encore (les élèves de la catégorie *Tous* et ceux de la catégorie *Régulier* étant en situation équivalente).

La moyenne des cotes données aux élèves inscrits en classes spéciales lors de la collecte de donnée est clairement plus faible que celle des élèves du secteur régulier (0,50 à 0,60 points inférieurs au primaire). La comparaison entre les résultats obtenus par les élèves de classes spéciales lors de leur passage en classes régulières et en classes spéciales nous permet de penser que ces dernières leur donnent la possibilité d'obtenir des résultats plus élevés.

Tout comme c'était le cas en français, la précision que l'on peut apporter ici concerne essentiellement le primaire, étant donné que les notes accordées au secondaire ne découpent pas chacun des domaines. Il semble donc que, chez tous les élèves, ainsi que dans les différents regroupements spécifiques (garçons vs filles, élèves du régulier vs classes spéciales), les meilleurs résultats sont obtenus en numération et dans les opérations mathématiques. Cependant, en 6^e année, c'est en géométrie et en mesure qu'on retrouve les plus fortes cotes.

○ *Culture autochtone*

Dans la présente section, nous aborderons brièvement les différents éléments nous semblant significatifs dans la moyenne des cotes générales attribuées aux élèves pour synthétiser leur notes dans les cours de langue et culture autochtone. Pour le primaire, cette cotation générale est issue de la moyenne obtenue en combinant les items «Compréhension» et «Expression» qui constituent les deux éléments d'évaluation des habiletés d'un élève au primaire dans ce domaine. Nous avons réalisé cette moyenne afin de pouvoir plus aisément les comparer avec les résultats obtenus au secondaire qui ne proposent pas de telles divisions.

CHEZ TOUS LES ÉLÈVES : Les cotes moyennes de tous les élèves ne varient que peu tant au primaire qu'au secondaire. En fait, ces cotes se situent entre 2,20 et 2,40. On remarquera également que la mesure de dispersion est plus faible que la médiane moyenne chez tous les élèves. On notera enfin que, chez les élèves de classes spéciales, les cotes moyennes sont plus faibles que dans la moyenne (il n'y aurait donc pas une plus grande réussite chez les élèves de classes spéciales dans les cours concernant la langue et la culture autochtone).

EN FONCTION DU SEXE : Les cotes moyennes données aux garçons et aux filles sont sensiblement équivalentes au primaire, à une exception près, la 6^e année. On remarquera ici que les garçons présentent une cote moyenne nettement plus élevée que les filles, alors que leurs coefficients de variation respectifs sont pratiquement équivalents. Au secondaire cependant, on observe la situation inverse. Les cotes moyennes obtenues par les filles sont plus élevées que celles des garçons.

EN FONCTION DU CLASSEMENT (RÉGULIER OU CLASSES SPÉCIALES) : En 1^{ère} et 2^e années, on observe une différence marquée entre les élèves inscrits en classes spéciales ou au régulier, les élèves de classes spéciales ayant des moyennes plus faibles que les élèves de régulier. En 3^e, 4^e et 5^e années, ces moyennes se rejoignent à un niveau régulier. Puis en 6^e année, les cotes reprennent leur écart observé en 2^e année. Enfin, comme nous l'avons souligné dans la section *Chez tous les élèves*, les élèves de classes spéciales présentent des cotes moyennes plus faibles au secondaire que les élèves de régulier.

Les élèves, tous regroupements confondus, semblent ainsi avoir plus de facilité avec la compréhension de la langue autochtone qu'ils apprennent qu'avec l'expression. On observe en outre généralement les meilleures notes en 2^e, 3^e, et 4^e années, et un creux en 1^{ère} et 5^e années du primaire.

○ *Anglais*

Nos observations en anglais s'attarderont essentiellement à la cote globale (ou moyenne pour le primaire) attribuée aux élèves dans le cadre de cette matière sans porter une attention trop grande aux spécificités propres aux volets «Compréhension» et «Expression» des notes données. Mentionnons seulement, à ce propos, comme nous venons de le préciser pour le cours de langue et de culture autochtone, qu'il nous semble important de mettre en évidence le fait que les élèves, tous regroupements confondus, semblent avoir plus de facilité dans la compréhension qu'en expression dans la langue anglaise.

CHEZ TOUS LES ÉLÈVES : En 6^e année, on observe une cote moyenne plus élevée qu'en 4^e et 5^e années. Toujours concernant le primaire, il nous semble difficile de prendre en considération les cotes obtenues en classes spéciales, sachant que peu d'élèves ayant fréquenté ces classes ont effectivement suivi un cours d'anglais. Au secondaire, on observe une diminution de la moyenne des cotes de la première à la troisième années du secondaire (notons cependant le coefficient de variation plus élevé des deuxième et troisième années du secondaire, dépassant la médiane, qui nous permet de penser que les données ne sont pas nécessairement homogènes). Chez les quelques élèves ayant effectué un passage en quatrième secondaire, on observe cependant une cote moyenne plus élevée et une mesure de dispersion plus faible, symbolisant un niveau d'homogénéité plus grand des données. Si chez les élèves de classe spéciale I on observe une cote moyenne plutôt faible (2,06), les élèves de classe spéciale II présentent quant à eux une cote plus élevée (2,36).

EN FONCTION DU SEXE : On observe des différences entre garçons et filles tant au primaire qu'au secondaire. Il est cependant particulier de constater à quel point la prédominance des garçons ou des filles varie d'un niveau scolaire à l'autre. Par exemple, alors qu'en 4^e et 5^e années du primaire, les filles obtiennent des cotes plus élevées, en 6^e année, ce sont les garçons qui prédominent. Notons ici que la mesure de dispersion des données nous permet de constater que les résultats des filles sont, pour ces trois années, largement plus condensés

autour de la moyenne, présentant un coefficient de variation très faible surtout en 4^e et 5^e années. En première secondaire et en classe spéciale I, il y a peu de différences entre la cote moyenne que l'on observe chez les garçons et celle observée chez les filles. Les garçons présentent cependant une cote plus élevée que les filles en troisième secondaire et classe spéciale II, alors qu'en 7^e année, en deuxième et quatrième années du secondaire, ce sont les filles qui ont les plus fortes cotes moyennes. Rappelons-nous qu'en quatrième secondaire, le nombre restreint de garçons rend cependant difficile une comparaison réelle (2 seulement).

EN FONCTION DU CLASSEMENT (RÉGULIER OU CLASSES SPÉCIALES) : Comme on peut s'y attendre généralement, les élèves de classes spéciales présentent des cotes généralement plus faibles que celles obtenues par les élèves du secteur régulier.

- *Éducation physique*

C'est clairement en éducation physique où l'on retrouve les meilleures cotes moyennes et, par extension les meilleurs résultats.

CHEZ TOUS LES ÉLÈVES : Au primaire, la cote moyenne des élèves se situe toujours au dessus de 3,00, avec une mesure de dispersion se situant généralement aux alentours de 25 %. Au secondaire, la cote moyenne diminue en dessous de 3,00, mais se maintient tout de même à un niveau supérieur à 2,50. On remarquera cependant que, dans la classe de classe spéciale I, la moyenne des cotes se situe plutôt à 2,32, ce qui représente la plus faible cote.

EN FONCTION DU SEXE : À presque tous les niveaux, les garçons présentent une moyenne de cotes plus élevées que les filles. En d'autres mots, les garçons ont de meilleurs résultats en éducation physique que les filles. Notons que chez les élèves de classes spéciales I et II, on observe la situation inverse, avec de plus fortes cotes moyennes chez les filles que chez les garçons.

EN FONCTION DU CLASSEMENT (RÉGULIER OU CLASSES SPÉCIALES) : Dans les faits, on observe peu de différences entre les élèves inscrits au régulier ou en classes spéciales au moment de notre collecte de données.

- *Sciences humaines*

En sciences humaines, les notes pour le primaire regroupent un ensemble de disciplines relevant du domaine de l'univers social. En ce sens, elles ne précisent pas de quelle matière précisément il s'agit. Au secondaire, les cours de géographie et d'histoire sont quant à eux enseignés et évalués distinctement. Dans la synthèse qui suit, nous aborderons les résultats généraux des élèves de la communauté B en sciences humaines de manière générale.

CHEZ TOUS LES ÉLÈVES : Globalement, on remarquera que les cotes attribuées aux élèves au primaire sont en moyenne plus élevées que celles que l'on retrouve au secondaire. On peut donc croire que les notes des élèves sont plus élevées également. Par ailleurs, on remarquera que le coefficient de variation est généralement plus faible au primaire qu'au secondaire, bien que l'écart ne soit pas extrêmement grand. Il est enfin intéressant de remarquer que les niveaux associés aux classes spéciales n'ont pas nécessairement des résultats réellement plus faibles que les niveaux du régulier.

EN FONCTION DU SEXE : Les cotes moyennes données aux garçons et aux filles sont sensiblement les mêmes, et ce, peu importe le niveau scolaire. On observe néanmoins quelques différences mineures, comme par exemple une cote moyenne moins élevée chez les garçons en classe spéciale I que chez les filles.

EN FONCTION DU CLASSEMENT (RÉGULIER OU CLASSES SPÉCIALES) : Les élèves inscrits en classes spéciales au moment de notre collecte de données ont des cotes moyennes moins élevées que les élèves inscrits au régulier en sciences humaines. On observe chez les premiers certaines variations en fonction du niveau scolaire (entre 2,05 et 2,15 en 3^e, 4^e années et classe spéciale I; entre 2,40 et 2,50 en 1^{ère}, 2^e, 5^e et 7^e années; et 2,57 en classe spéciale II), alors que chez les deuxièmes, exception faite de la 7^e année où on retrouve une cote moyenne de 2,79, les cotes du secondaire sont plus faibles que celles du primaire (entre 1,72 et 2,04 au secondaire contre plus de 2,50 pour la plupart des niveaux du primaire).

○ *Sciences naturelles*

Comme nous l'avons fait pour les sciences humaines, la synthèse que voici s'attardera essentiellement à l'analyse des sciences naturelles prises comme champ disciplinaire, sans accorder de réelle attention aux matières spécifiques dont il est question dans les bulletin.

CHEZ TOUS LES ÉLÈVES : En général, les cotes moyennes attribuées aux élèves en sciences naturelles sont plus élevées que celles obtenues en sciences humaines. Après l'éducation physique et les arts plastiques, les sciences naturelles sont la matière où les élèves semblent obtenir les meilleurs résultats. On remarquera par exemple, la cote moyenne particulièrement élevée que l'on retrouve en 6^e année (3,34). Nous tenons néanmoins à souligner le fait que, de la deuxième à la quatrième années du secondaire, les cotes sont plus faibles que la moyenne.

EN FONCTION DU SEXE : En consultant ces données, on remarque que les garçons et les filles semblent tour à tour avoir plus de facilité en sciences naturelles. Ainsi, mis à part quelques niveaux où les filles et les garçons présentent des cotes relativement semblables (2^e, 5^e, 6^e années, 1^{re} et 2^e secondaire), d'autres niveaux scolaires démontrent une grande différence entre les garçons et les filles (7^e année, 3^e et 4^e années du secondaire et classe spéciale II). Nous arrivons mal à nous expliquer l'émergence de ces différences qui semblent plutôt arbitraires.

EN FONCTION DU CLASSEMENT (RÉGULIER OU CLASSES SPÉCIALES) : Exceptions faites des classes spéciales, où il est difficile de comparer les deux regroupements, ainsi que la 5^e année où les élèves inscrits en classes spéciales et au régulier lors de notre collecte de donnée ont sensiblement les mêmes cotes, on observe, notamment au primaire, une différence de près de 0,20, les élèves de classes spéciales ayant généralement des notes inférieures à celles des élèves du secteur régulier. On remarquera en outre que les élèves de classes spéciales obtiennent, lors de leurs passages en classes spéciales I et II, des cotes équivalentes à celles obtenues au cours de leur passage au primaire.

○ *Arts plastiques*

CHEZ TOUS LES ÉLÈVES : Globalement, les cotes moyennes attribuées aux arts plastiques sont particulièrement élevées, et ce, surtout au primaire. En fait, tous les résultats obtenus au secondaire en arts plastiques sont passablement faibles comparativement à ceux du primaire.

EN FONCTION DU SEXE : Fait à remarquer et à souligner, les filles ont des cotes moyennes plus élevées que les garçons à la plupart des niveaux, à l'exception de certains où les garçons et les filles ont presque la même cote (3^e et 4^e années). Notons toutefois que les cotes des garçons devancent celles des filles dans deux cas, soit en première et troisième années du secondaire.

EN FONCTION DU CLASSEMENT (RÉGULIER OU CLASSES SPÉCIALES) : Les élèves du secteur régulier conservent une cote moyenne supérieure aux élèves de classes spéciales tout au long de leur cheminement, avec une «supériorité» moyenne de 0,20. On notera en outre que le coefficient de variation chez les élèves de classes spéciales est quelque peu plus élevé que celui des élèves du secteur régulier, sans toutefois que les différences nous semblent suffisamment significatives pour remettre en cause les cotes moyennes obtenues.

c) Difficultés d'apprentissage

Comme c'était le cas avec la communauté A, dans la communauté B, il est assez difficile de connaître avec exactitude la proportion d'élèves qui connaissent des difficultés d'apprentissage en raison notamment de la teneur des notes versées au dossier central des élèves, ainsi que de la retenue dont font preuve certains intervenants (audiologiste, psychologue, orthophoniste) dans la divulgation d'indications spécifiques concernant un élève. Cela nous limite donc dans la possibilité d'identifier les difficultés particulières de la population à l'étude.

Néanmoins, nous présentons ici ce qui résulte de la mise en relation des extraits provenant des dossiers scolaires des élèves concernant l'un ou l'autre des intervenants, ainsi que les difficultés d'apprentissage des élèves et les interventions leur étant associés.

Comme nous l'avons déjà souligné, les dossiers donnent peu d'information sur la nature réelle des difficultés des élèves et sur les interventions réalisées par les différents intervenants. Il est fréquent de constater que, lors du classement d'un élève, on n'indique rien de plus que le fait que celui-ci doit obtenir des services dans un domaine particulier, par exemple en orthopédagogie ou en orthophonie, mais sans que des précisions spécifiques puissent être apportées sur la nature des difficultés. En outre, il est rare que le suivi des dossiers nous permette de constater si effectivement l'élève a pu bénéficier du suivi demandé. Lorsque c'est le cas, il appert que c'est surtout en contexte de dénombrement flottant que les élèves bénéficient du soutien.

o *Les matières*

Les difficultés dont il est question dans cette section réfèrent aux matières de base que sont le français et les mathématiques. En français, il arrive qu'on dise que l'élève connaît des difficultés particulières soit en lecture ou en écriture, ou qu'on ne donne pas une telle spécification. Sachant que d'un intervenant à l'autre, les précisions diffèrent considérablement, il est impossible, à partir de ces données, de conclure par exemple, que les élèves ont plus de difficulté en lecture qu'en écriture ou l'inverse. Notons d'ailleurs que les services dispensés par l'orthopédagogue ne concernent que les élèves du primaire, ce service ne semblant pas dispensé aux jeunes de niveau secondaire.

On peut néanmoins voir que ce semble être en français que les élèves ont le plus de difficulté, si on en croit la fréquence de référence d'un élève par l'enseignant vers les services de l'orthopédagogue dans cette matière. Les élèves les plus concernés par ce problème semblent être ceux de classes spéciales qui sont de loin plus nombreux que les élèves du régulier à avoir des notes portées au dossier sur leur besoin de soutien d'ordre orthopédagogique.

En mathématiques, on réfère à l'orthopédagogue plus d'élèves du régulier que d'élèves de classes spéciales. En plus de recommander un suivi spécifique de la part de l'orthopédagogue, on observe que le support du psychoéducateur ou de l'éducateur spécialisé est également suggéré pour quelques élèves. Notons cependant que notre décompte n'exclut en rien le fait qu'on ait pu référer d'autres élèves ou que d'autres élèves bénéficient par ailleurs d'un suivi avec ces derniers intervenants sans que cela ne soit souligné explicitement dans le dossier scolaire.

○ *Nature des difficultés*

On remarquera que peu d'indications sont données sur la nature des difficultés d'apprentissage vécues par les élèves. Nous avons recensé pour seulement un élève l'identification de difficultés d'attention par l'orthopédagogue.

En outre, l'orthopédagogue fait référence à trois cas qui semblent être de la dyslexie. Aucune précision n'est cependant apportée par la suite qui nous permettrait de savoir si effectivement ces élèves vivaient bel et bien ce trouble d'apprentissage.

○ *Interventions*

Concernant le classement des élèves, les données qu'on retrouve ici nous donnent certaines indications au sujet de la référence d'élèves à des services spécialisés en fonction du classement qu'on a fait de leur dossier. Tant chez les élèves qui redoublent, que chez ceux qui sont promus en classe supérieure, on retrouve un nombre important d'élèves qui sont référés à l'orthopédagogue, au psychoéducateur ou à l'éducateur spécialisé.

On notera que quelques références à l'orthophoniste sont faites lors de la promotion ou du redoublement, mais ces références semblent plutôt marginales.

d) Difficultés de comportement

Le dernier volet abordé pour rendre compte des résultats émanant des dossiers scolaires des élèves de la communauté B concerne les difficultés comportementales que vivent plusieurs de ces jeunes. Chez 57 des 107 élèves pour lesquels nous possédons des données, nous retrouvons en effet des informations liées aux aspects comportementaux. Précisons que dans la plupart des cas, les dossiers fournissent peu d'indications sur la nature des problèmes rencontrés. Cela peut probablement s'expliquer par le fait que les intervenants semblent conserver des dossiers parallèles qu'ils ne versent pas nécessairement au dossier central de l'élève. En fait, dans la communauté B, peu d'indications sont effectivement fournies concernant la nature des interventions de l'un ou l'autre des intervenants.

- ***Nature des difficultés***

Néanmoins, nous constatons que la plupart des extraits tirés des dossiers scolaires des élèves de la communauté B font état de mauvais comportement « en général », sans précision quant à la nature de ces comportements. Parmi les comportements spécifiques identifiés, celui qui arrive en tête de liste est l'agressivité physique ou verbale. La plupart de ces comportements sont posés par des garçons (dans 75 % des cas). Les problèmes d'attention et d'ordre socio-affectif arrivent ensuite *ex æquo*. Alors que les problèmes d'attention concernent surtout les garçons dans 83 % des situations identifiées dans les dossiers, ceux d'ordre socio-affectif semblent davantage être le lot des filles dans 64 % des cas recensés. Les autres motifs pour lesquels des notes sont portées aux dossiers des élèves sont : les cas d'impolitesse, ceux d'élèves refusant de travailler en classe, les cas d'abus sexuel, de consommation d'alcool et de drogues et ceux d'élèves qui sont en retrait du groupe.

- ***Catégories d'intervenants impliqués***

Compte tenu des fonctions attitrées aux divers intervenants, il n'est pas surprenant de constater que la plupart du temps, ce sont le psychoéducateur et l'éducateur spécialisé qui interviennent dans les cas de problèmes de comportement. Quant aux enseignants, ils sont souvent ceux qui décèlent les difficultés et qui rapportent les incidents. Plusieurs acteurs « indéterminés » rapportent également des incidents. Compte tenu des informations disponibles, on peut aisément penser qu'il s'agit des autres enseignants ou de surveillants qui ont été témoin d'incidents. Quant à la direction, à la lumière des informations dont nous disposons, son rôle semble consister à rencontrer occasionnellement certains élèves et parents, que ce soit dans une optique de soutien ou pour les informer d'une suspension.

⇒ *En guise de synthèse*

Le redoublement et la fréquentation de classes spéciales touchent les garçons et les filles. Plus du tiers des élèves ont redoublé leur 1^{re} année. Le redoublement est cependant davantage vécu par les garçons que par les filles. En première secondaire, deux fois plus de garçons ont déjà redoublé (80 % des garçons comparativement à 40 % des filles). Il y a aussi presque deux fois plus de garçons que de filles qui ont redoublé deux fois au primaire. La plupart des élèves fréquentant les classes spéciales ont aussi déjà redoublé. Par ailleurs, les élèves qui fréquentent le deuxième cycle du secondaire n'ont jamais redoublé au primaire.

Le phénomène de l'absentéisme touche durement les élèves de cette communauté. Ceux qui sont les plus touchés sont les élèves du préscolaire (pré-maternelle et maternelle) ainsi que ceux de 1^{re}, 2^e et 3^e années du secondaire. Ils manquent plus de 10 % des journées de classe. Les élèves des classes spéciales ont un taux d'absentéisme plus élevé que ceux du régulier. À partir de la 4^e secondaire, le taux diminue pour atteindre un taux d'un peu moins de 8 %.

Les élèves de la communauté B qui redoublent et qui fréquentent les classes spéciales constituent une majorité d'élèves, ce qui concorde avec ce que révèlent d'autres travaux menés en milieu autochtone québécois (Hénaire et *al.*, 1979; MÉQ, 1998; 2004; Ouellette, 1991). Sachant que plus le redoublement survient tôt dans le processus de scolarisation des élèves, plus le risque d'abandon scolaire est élevé (Pouliot et Potvin, 2000), il n'est pas étonnant que les élèves de la communauté B décrochent dans une si forte proportion. Si Bouchard et St-Amant (1993), à l'instar d'autres instances mettent en évidence que le

décrochage scolaire touche davantage les garçons que les filles, le nombre restreint d'élèves qui atteignent ce niveau scolaire rend impossible de conclure que le phénomène touche davantage l'un ou l'autre sexe. Ce qui est clair, en revanche, c'est qu'il concerne les garçons et les filles, même si ces dernières sont moins touchées par le redoublement. En ce qui a trait au redoublement plus élevé chez les garçons, comme nous l'avons précisé pour la communauté A, il concorde avec les données du CSE (1999) ainsi que celles du MÉQ (2004b) et du MÉLS (2005). Le constat auquel nous arrivons, à l'effet que les élèves ayant redoublé sont davantage portés à l'absentéisme et ce, particulièrement au secondaire (1^{re}, 2^e, 3^e) rejoint aussi les conclusions de Langevin (1994) à ce sujet et celles d'autres recherches menées en milieu autochtone (Gauthier, 2005; Girard-Philippe, 1995).

En ce qui a trait aux résultats scolaires, il ressort que les élèves vivent surtout des difficultés en français, où ils obtiennent une cote moyenne se traduisant par « réussite avec difficultés ». Les élèves de classes spéciales réussissent moins dans cette matière que ceux du régulier et, en général, les garçons ont des résultats en français légèrement plus faibles. Dans l'ensemble, il ne semble pas y avoir de distinction franche quant à la supériorité des résultats en lecture ou en écriture.

Ainsi, comme d'autres travaux l'ont déjà mise en évidence (Collier, 1993; Kirkness et Bowman, 1992; Mackay et Myles, 1995; Sarrasin, 1998) les difficultés d'apprentissage dans la langue d'enseignement que vivent les élèves autochtones semblent influencer sur leurs résultats scolaires des autres disciplines enseignées. Les élèves des classes spéciales seraient les plus touchés par ces difficultés, ce qui rejoint les conclusions de divers écrits sur les élèves à risque (Cartier, 2005; Goupil, 1997; MÉQ, 2003b). Il semble, en ce sens, que les difficultés d'apprentissage que vivent les élèves puissent expliquer, entre autres, le nombre élevé de redoublement (MÉQ, 2003b).

En mathématiques, les cotes moyennes obtenues par les élèves sont plus élevées qu'en français ($\geq 2,5$), ce qui signifie à mi-chemin entre « réussit avec difficulté » et « réussit bien ». Souvent, les garçons ont des résultats supérieurs à ceux des filles en mathématiques. Les jeunes du secteur régulier réussissent mieux que ceux qui fréquentent les classes spéciales. Les cotes obtenues en langue et culture autochtone dévoilent de faibles résultats dans ce domaine, comparables à ceux obtenus en français. Les garçons semblent réussir de façon similaire aux filles dans ce domaine au primaire. Toutefois, au secondaire, les filles réussissent mieux que ces derniers. Les élèves de classes spéciales ont dans cette matière également des moyennes plus faibles que celles obtenues par leurs homologues du secteur régulier. En général, les élèves ont plus de facilité avec la compréhension qu'avec l'expression, comme c'est d'ailleurs le cas en anglais. En anglais, il subsiste des différences entre garçons et filles, mais tantôt à l'avantage des uns, tantôt à l'avantage des autres. Les élèves fréquentant les classes spéciales éprouvent, encore une fois, plus de difficultés que ceux du secteur régulier. C'est en éducation physique que les élèves obtiennent les meilleures cotes moyennes et, dans l'ensemble, les garçons réussissent mieux dans cette discipline que les filles. Les élèves des classes spéciales réussissent de façon comparable à leurs collègues du secteur régulier. En arts plastiques, les élèves du primaire réussissent très bien, mais la situation se dégrade au secondaire. Dans l'ensemble, les filles obtiennent des cotes moyennes supérieures à celles des garçons. Il semble que ce soit surtout en français que les élèves de cette communauté, surtout ceux en classes spéciales, éprouvent le plus de difficultés, mais certains élèves sont aussi référés en orthopédagogie pour des difficultés en mathématiques. Nous avons cependant peu d'informations relatives au suivi dont bénéficient les élèves référés.

Il est difficile de pouvoir se référer à des études menées en milieu autochtone qui font état aussi précisément du niveau de réussite des élèves dans les différentes matières ou encore des différences culturelles dans l'apprentissage des matières comme Pallascio et *al.*, (1993) l'ont fait en mathématique. La supériorité académique des garçons en mathématiques rejoint les conclusions auxquelles arrive l'OCDE (2004, p. 102) pour le Canada. Comme nous l'avons précisé déjà, exception faite de l'étude de Freeman et Fox (2005) qui compare les résultats scolaires des Amérindiens et des allochtones (Hispaniques, Noirs, Asiatiques), aucune donnée chiffrée ne peut servir à confirmer ou infirmer les résultats obtenus puisque la plupart des études rendent davantage compte des perceptions des élèves quant à l'intérêt dans ces matières. Les élèves de la communauté B vivent des difficultés au niveau de la langue d'enseignement mais également pour ce qui est des autres langues (langue autochtone et anglais). Cela rejoint en partie les conclusions d'un rapport du Conseil économique et social des Nations Unies (2005) qui met en évidence que « *[L]es résultats les plus mauvais, y compris les taux les plus élevés d'abandon scolaire, sont enregistrés parmi les enfants qui suivent des programmes ne faisant aucune place à la langue maternelle ou dont celle-ci ne constitue qu'un élément* » (p. 2). En référence aux travaux de Thomas et Collier, le Conseil précise que « *Dans tous les modèles, les élèves qui parvenaient aux niveaux les plus élevés de bilinguisme et de résultats scolaires étaient ceux qui avaient reçu un enseignement principalement dans leur langue maternelle pendant la période la plus longue possible* » (Conseil économique et social des Nations Unies, 2005, p. 7). Finalement, nos résultats corroborent aussi ceux d'autres travaux qui mettent en évidence l'intérêt des élèves autochtones pour l'éducation physique et les arts plastiques (Cain, 2003; Gauthier, 2005), bien que ces travaux n'indiquent pas dans quelle mesure les élèves réussissent dans ces domaines.

La principale raison pour laquelle des notes liées aux difficultés comportementales sont colligées dans les dossiers est l'agressivité physique ou verbale et ces comportements sont davantage posés par les garçons que par les filles. En revanche, les filles semblent davantage vivre de problèmes d'ordre socio-affectif. Une fois les problèmes de comportement décelés par les enseignants, cela semble généralement être aux psychoéducateur et éducateur spécialisé à offrir du soutien aux jeunes.

Les résultats montrent que les élèves de la recherche manifestent à la fois des difficultés d'apprentissage, particulièrement en français et des difficultés comportementales. Il est fréquent, selon les écrits, que les élèves avec des difficultés d'apprentissage aient également des difficultés comportementales (Chouinard et *al.*, 2006; Fortin et Picard, 1999). Il n'est pas rare, non plus, que les filles adoptent davantage des difficultés de comportement intériorisés (Marcotte et Pronovost, 2006); alors que les garçons manifestent des difficultés de comportement plus souvent extériorisés tels l'intimidation ou d'autres formes de violence (Bélanger, Gosselin, Bowen, Desbiens et Janosz, 2006). Enfin, comme le soulignent Chouinard et *al.*, (2006) ainsi que Fortin et Picard (1999), certains élèves, pour compenser le sentiment de perte de contrôle au niveau scolaire, vont adopter des comportements asociaux dont l'agressivité physique ou verbale ou des problèmes intériorisés d'ordre socio-affectif comme le repli sur soi.

4.1.2.2 Esquisse d'une compréhension de l'expérience et du cheminement scolaires de filles et de garçons autochtones en difficulté d'apprentissage ou à risque de la communauté B

Comme nous l'avons déjà mentionné, le premier objectif de recherche poursuivi dans le cadre de ce projet inclut un volet compréhensif. Pour atteindre le niveau de compréhension souhaité, en plus d'une description et d'une analyse du cheminement scolaire des élèves par le biais de leurs dossiers scolaires, ce que nous avons fait à la section précédente, nous voulons faire ressortir la convergence entre les représentations des divers acteurs, le cas échéant, ainsi que les écarts de représentations. Nous misons sur une compréhension améliorée de la dynamique entre les représentations et les résultats émergeant des dossiers scolaires pour en arriver à formuler des pistes d'intervention propices à soutenir la réussite et la persévérance scolaires.

Plus spécifiquement, cette section se divise en deux principales parties. La première rend compte de représentations recueillies auprès des divers sujets de la communauté B à propos de l'éducation dispensée aux jeunes, en particulier en ce qui concerne l'intervention éducative. La seconde partie présente quant à elle les facteurs que les divers répondants associent à l'échec et au décrochage scolaires chez les jeunes autochtones.

a) Description du contexte éducatif tel que rapporté par les différents répondants

Cette partie décrit le contexte éducatif de la communauté B tel qu'il se trouve dépeint dans le discours des divers sujets ayant participé à cette étude. Nous y faisons état des dimensions relationnelles, de la culture autochtone et des pratiques d'enseignement et finalement de l'adaptation des pratiques d'enseignement au contexte autochtone

o Dimensions relationnelles

Les parents semblent particulièrement préoccupés par la dimension relationnelle de la relation pédagogique entre l'enseignant et l'élève. Un parent mentionne, par exemple, qu'il trouve tout à fait compréhensible d'être en retard à un rendez-vous si une personne de la communauté a besoin d'aide. Pour ce parent, la relation interpersonnelle prime sur d'autres engagements. Dans le contexte scolaire, deux des parents considèrent, par exemple, qu'il revient aux enseignants d'aller chercher les élèves qui décrochent. Ces deux mêmes acteurs déplorent les préjugés qu'auraient certains enseignants à l'égard des enfants et des parents autochtones. L'un d'eux trouve les enseignants trop sérieux, ce qui nuit à la relation qu'ils peuvent établir avec les jeunes : *« y a un manque d'approche avec l'élève. Ils ne prennent pas le temps. »* (p. 17). Plusieurs intervenants scolaires mentionnent également qu'il faut du temps pour créer des liens avec les élèves. Certains évoquent qu'il faut deux ans, et encore davantage pour en créer avec les parents. En revanche, un intervenant scolaire fait valoir que certains élèves retournent à l'école grâce à un enseignant, avec lequel ils ont développé une relation significative.

De façon générale, le discours des intervenants scolaires est toutefois peu teinté par la dimension relationnelle. Ils insistent davantage sur l'importance de voir le potentiel des jeunes, en dépit des difficultés qu'ils vivent. Un intervenant insiste sur le fait qu'ils doivent investir considérablement de temps et d'énergie à démontrer aux jeunes qu'ils sont capables de réussir, à rehausser leur estime de soi qu'ils évaluent très faible. En référence aux données issues du questionnaire, pour 75 % des élèves, un bon enseignant est de bonne humeur et juste avec ses élèves. D'autres critères tels faire confiance à ses élèves (70 %), les encourager dans leurs apprentissages (90 %) et donner une chance aux élèves qui éprouvent des difficultés (85 %) ressortent aussi comme étant des éléments d'ordre relationnel fort importants pour les

jeunes. Si 50 % des jeunes estiment qu'un bon enseignant prend le temps de jaser avec ses élèves, seulement 8,5 % considèrent qu'une des caractéristiques d'un bon enseignant est de s'intéresser à sa vie personnelle. Nous observons donc un certain écart entre les doléances des parents et les attentes exprimées par les élèves eux-mêmes à l'égard des enseignants. Il ressort également que 33 % des jeunes attribuent certains de leurs échecs à une mauvaise relation avec un enseignant.

○ *Culture autochtone et pratiques d'enseignement*

La question de la prise en considération de la culture autochtone dans l'école occupe un espace important du discours des divers acteurs. Il semble toutefois y avoir un écart significatif entre celui des Autochtones et celui des allochtones, bien que des nuances s'imposent.

Pour les parents et les intervenants scolaires autochtones, il apparaît clair que l'école doit jouer un rôle central pour permettre la transmission de la culture aux jeunes. Toutefois, il ne ressort pas clairement quelles pratiques d'enseignement sont effectivement mises en place, ni lesquelles devraient l'être pour que langue et culture fassent partie intégrante des apprentissages faits dans le cadre scolaire (nous y reviendrons un peu plus loin dans la troisième partie de la présente section de ce rapport).

En amont des pratiques d'enseignement, les directions autochtones voient dans l'intégration à l'école de la culture autochtone et dans l'apprentissage de la langue traditionnellement parlée dans la communauté un moyen de rehausser l'estime de soi des élèves et leur motivation. Il est question, notamment, d'élaborer un nouveau programme de formation, axé cette fois sur le vécu de l'élève autochtone et sur les valeurs traditionnelles. L'un d'eux s'explique : « *Retourner aux sources. Je pense que tout l'historique de nos ancêtres, les enfants ne le connaissent pas nécessairement. Comment le village a été développé. Ils (ne) savent pas leur histoire. Je pense que si on retournait en arrière un peu [...] ça pourrait quand même développer l'estime de soi. Tsé, se connaître comme nation pis être fier de sa nation* ». (p. 2). Dans ce cadre, un partenariat entre les enseignants et des gens de la communauté pour certains apprentissages serait important. Un intervenant autochtone souligne toutefois que la participation d'acteurs de la communauté extérieurs à l'école pose problème étant donné « *l'indian time* »²². Comme le mentionnent des Autochtones eux-mêmes, les populations des Premières Nations ont un rapport au temps qui peut rendre difficile l'organisation systématique de telles activités. Il paraît donc nécessaire de profiter sur le champ des moments où ces gens sont présents.

Les directions autochtones, qui se font également les porte-parole des parents, estiment que ces derniers déplorent que l'école accorde si peu d'importance à la culture autochtone. Deux des parents interviewés vont dans ce sens. Pour l'un d'eux, ce qui l'attriste est le constat que la langue est de moins en moins maîtrisée par les jeunes. Pour l'autre, considérablement plus préoccupé par la place de la culture à l'école, le problème se situe à un autre niveau. Pour ce parent, le fonctionnement général de l'école serait à revoir pour être en harmonie avec leur culture traditionnelle. Il ne suffit pas d'ajouter quelques heures de culture ou de langue, mais plutôt, par exemple, de consacrer une semaine par mois pour vivre des expériences liées aux saisons, comprendre les signes du "*Créateur*" et ainsi reprendre contact avec "*l'âme de la*

²² Certains personnels scolaires allochtones nous ont d'ailleurs mentionné à plusieurs reprises avoir du mal à composer avec cet « *indian time* ».

communauté". L'enseignement de la culture traditionnelle, dans ce cadre, ne peut être dispensé que par des membres de la communauté.

Les intervenants scolaires allochtones ne constituent pas un groupe homogène quant à leur vision de l'intégration de la culture à l'école, ni quant aux pratiques d'enseignement mises en place ou à privilégier. Certains considèrent que la culture doit s'enseigner à la maison ou dans la communauté, mais pas à l'école. Ils renvoient systématiquement cette responsabilité aux parents. Quelques-uns mentionnent d'ailleurs qu'ils la connaissent peu. Pour d'autres intervenants éducatifs, c'est à travers la façon d'aborder certaines disciplines que des possibilités sont offertes. Dans les cours d'histoire, un intervenant mentionne qu'il change d'approche pour davantage valoriser le rôle des Amérindiens, par exemple. D'autres, encore, relativement peu nombreux, sont convaincus que faire référence à la culture dans leur enseignement est bénéfique pour les élèves : «*Tsé à la minute que tu parles de leur vécu pis que tu sors des livres pis du local, là, tu les accroches là.*» (p. 63).

Du côté des élèves, il semble y avoir quelques paradoxes. Plus de 60 % des élèves ayant répondu au questionnaire estiment qu'un bon enseignant s'intéresse à la culture autochtone. Par contre, moins de 30 % d'entre eux affirment que les cours de langue et de culture figurent parmi leurs trois disciplines favorites. Ce sont d'ailleurs les élèves qui fréquentent les classes spéciales qui apprécient le plus ces cours. En effet, 67 % de ces jeunes indiquent qu'il fait partie des trois matières qu'ils apprécient le plus. Les directions autochtones nous informent que les élèves veulent davantage de langue et de culture, mais lorsqu'ils obtiennent ce qu'ils demandent, ils n'y trouvent pas leur compte. Ce propos rejoint ceux d'un autre acteur qui intervient en langue et culture autochtone. Selon lui, les élèves ont un vocabulaire restreint et ne semblent pas particulièrement motivés à faire de tels apprentissages. Le problème avec la culture, toujours selon cet intervenant, c'est de présupposer que les élèves ont les bases et qu'ils y sont intéressés. Cela ne semble pas toujours aller de soi.

Si les intervenants éducatifs autochtones prônent, dans une très large mesure, l'adaptation de l'école aux élèves autochtones, il ne semble pas que cette vision soit partagée de façon unilatérale par les intervenants scolaires allochtones, qui déplorent d'ailleurs que même les gens de la communauté vivent peu en harmonie avec ces valeurs. Quant aux jeunes, ils paraissent osciller entre deux visions du monde. Peut-être cela s'explique-t-il par le fait qu'ils ne soient pas qu'Autochtones, mais également préadolescents ou adolescents. Un intervenant scolaire autochtone établit d'ailleurs cette distinction. À cette période du développement, il est normal que les jeunes cherchent à se distancier des valeurs véhiculées par les parents, par la communauté. Il vaudrait sans doute la peine d'explorer cette éventualité. De même, il serait intéressant de distinguer le principe de s'approprier une langue et une culture traditionnelle des manières de se les approprier. Peut-être le bât blesse-t-il davantage au niveau des pratiques d'enseignement de la langue et de la culture qui sont mises en place.

○ *Adaptation des pratiques d'enseignement au contexte autochtone*

Dans la section précédente, des attentes étaient clairement formulées par plusieurs intervenants éducatifs autochtones à l'endroit des autres acteurs scolaires, à l'effet que la culture soit davantage intégrée dans les classes. Cette section du texte s'attarde tout particulièrement aux choix que font les divers intervenants éducatifs d'adapter ou non leurs pratiques d'enseignement à la réalité de leurs élèves autochtones et, le cas échéant, aux manières de s'y prendre.

On constate d'abord qu'il ne semble pas y avoir de consensus chez les intervenants éducatifs allochtones quant à la pertinence d'adapter les pratiques d'enseignement aux élèves autochtones. Pour certains, qui oeuvrent surtout au primaire, il est essentiel de s'y prendre comme ils le feraient avec les élèves allochtones. Un intervenant du primaire mentionne d'ailleurs explicitement que ce n'est pas tant à lui de s'adapter, qu'aux élèves de le faire, essentiellement en raison de la pression du temps : « *ils ont comme pas le choix de suivre mon beat, c'est eux autres qui s'adaptent à moi.* » (p. 118). Toutefois, enseigner sans s'adapter spécifiquement à la dimension autochtone ne signifie pas ne pas se préoccuper des élèves. En ce sens, en matière d'adaptation de l'enseignement, des intervenants du primaire mentionnent, par exemple, le fait d'enseigner par projets, de partir du vécu des élèves, de proposer des situations d'apprentissage contextualisées et de chercher à favoriser la réutilisation des apprentissages faits en classe, à d'autres situations. D'autres intervenants encore font état de pratiques qui fonctionnent bien avec leurs élèves, sans indiquer si, selon ces derniers, il s'agit de pratiques d'enseignement adaptées. Il est question de mettre les jeunes en compétition, de les rendre actifs, de leur proposer des activités intéressantes. En fait, les principales adaptations évoquées, outre celles mentionnées ci haut afin d'établir des liens avec la culture autochtone ont trait à une variété de préoccupations : 1) liées au temps; 2) aux modes d'apprentissage; 3) à l'encadrement. Voyons brièvement un à un.

- *Des adaptations liées au temps*

Pour certains intervenants éducatifs, un aspect de leurs pratiques qui requiert des adaptations a trait au rapport des élèves autochtones au temps. Certains soulignent que les jeunes arrivent fréquemment en retard en classe, ce que nous avons d'ailleurs pu observer régulièrement. Dans certains cas, ce constat est accompagné de mesures qui tendent à être plus coercitives. Plus de 60 % élèves reconnaissent d'ailleurs ne pas remettre toujours leurs travaux au moment demandé. Plusieurs intervenants relèvent l'importance de tenir compte du rythme des élèves autochtones. D'autres expliquent qu'ils voient la nécessité d'accorder du temps supplémentaire aux élèves pour compléter un examen, par exemple, pratique dont nous avons été témoins. Des intervenants relatent avoir observé une perte de concentration lorsque le délai accordé pour réaliser une activité est trop long. Finalement, aux dires d'un intervenant, des projets de longue haleine exigent beaucoup trop de préparation pour être entrepris avec les élèves autochtones. La lecture que font des parents rejoint en quelque sorte celle des intervenants scolaires quant aux rapports différents qu'ont les Autochtones et les allochtones à la dimension temporelle. Ainsi qu'en témoigne un parent : « *Eux autres (les allochtones) c'est... il faut qu'ils changent vite, ils vont vite mais nous autres on aime ça prendre notre temps. Le temps de vivre, le temps d'étudier, le temps d'apprendre aussi.* » (p. 14).

- *Des adaptations de pratiques d'enseignement en fonction de modes d'apprentissage*

Les quelques adaptations de pratiques relatées par les intervenants éducatifs sont le plus souvent basées sur leurs représentations des modes d'apprentissage des élèves autochtones. Certains affirment que les apprentissages concrets sont particulièrement appréciés. Selon un intervenant autochtone, les populations des Premières nations ont des modes d'apprentissage particuliers : « *parce que nous autres ont est comme kinesthésiques, on a besoin de voir, puis on a besoin de toucher puis on a besoin d'être rassurés.* » (p. 73). « *Parce que nous autres on apprend par observation puis des fois on essaye avec la personne, on a la personne autochtone en face de nous. Je pense que ça prend beaucoup d'interactions...* ». Cette vision semble partagée par un parent : « *J pense que les profs, ils comprennent pas qu'ils (les élèves*

autochtones) sont des visuels. Faut toucher. [...] Il faut qu'ils touchent [...] pour qu'ils comprennent.» (p. 8). Le même parent déplore notamment que les différents styles des élèves ne soient pas vraiment respectés : « *Tout est la même chose pour tout le monde, tout le temps.* » (p. 8). Les observations que nous avons réalisées dans les classes nous amènent à un constat semblable. Dans l'ensemble, les intervenants semblent proposer une tâche unique à leurs élèves, sans égards particuliers à leurs modes d'apprentissage spécifiques. Mises à part quelques exceptions, notamment dans le domaine de l'enseignement des arts, les pratiques d'enseignement dont nous avons été témoins étaient somme toute assez semblables à celles que nous observons dans d'autres contextes (recherches, supervisions de stagiaires), cette fois en milieu allochtone. Si plus de 67 % des élèves semblent convaincus qu'ils réussiraient mieux si des enseignants autochtones leur enseignaient, il serait intéressant de cerner si c'est parce qu'ils bénéficieraient davantage de pratiques d'enseignement adaptées à eux.

Parmi les autres traits que des intervenants scolaires attribuent aux élèves autochtones, mentionnons celui de préférer écrire qu'écouter, ce qui amène certains à conclure que les cours magistraux ne fonctionnent pas bien avec ces jeunes, surtout si l'enseignant est plus ou moins dynamique et n'arrive pas à susciter l'intérêt des élèves. Cette prise de conscience ne se traduit pas pour autant de façon systématique en pratiques d'enseignement qui laissent de côté cette stratégie pédagogique. Comme dans d'autres milieux scolaires où nous avons fait des observations, les enseignants de la communauté recourent régulièrement à l'enseignement magistral.

Plusieurs intervenants éducatifs, allochtones et autochtones, mentionnent finalement que le travail en équipe ne fonctionne pas bien avec les jeunes de la communauté. La conception du travail en équipe qui prévaut consiste, pour l'essentiel, à permettre à des élèves de travailler deux à deux, à échanger. Un intervenant précise que, selon lui, les élèves apprécient davantage travailler seuls qu'en groupe lorsqu'ils savent quoi faire. Pourtant, d'autres intervenants évoquent l'efficacité du parrainage d'élèves de première année par ceux de sixième ainsi que l'entraide entre les plus faibles et les plus forts. Un parent abonde d'ailleurs explicitement dans ce sens, soulignant qu'il souhaiterait que ses enfants fréquentent des classes régulières plutôt que des classes spéciales afin que des élèves plus forts puissent les aider.

- *Adaptations liées à l'encadrement*

C'est surtout dans le discours des intervenants éducatifs qui oeuvrent au niveau secondaire que la question de l'adaptation de l'encadrement ressort le plus clairement, même si les intervenants du primaire déplorent quasi unanimement le manque d'encadrement des enfants par les parents. Plusieurs intervenants considèrent que les nombreux problèmes psychosociaux que vivent ces élèves nuisent à leur fréquentation, à leur réussite et à leur persévérance scolaires, ce qui explique à leurs yeux l'importance de fournir à ces jeunes un encadrement adéquat. Pour eux, c'est essentiellement dans le but de compenser ce que les parents ne font pas, ou n'arrivent pas à faire, que l'enseignant doit intervenir de la sorte auprès de l'élève : « *Les parents, ils sont dépourvus. Ils ne savent pas quoi faire quand leurs enfants écoutent pas* ». (p. 194). Les élèves ne paraissent toutefois pas apprécier que des mesures conséquentes avec ces représentations soient mises en place dans le milieu scolaire. Ils sont 70 % à trouver qu'un bon enseignant n'est pas sévère et près de 50 % à penser qu'un tel enseignant ne donne pas de punition ni de devoir. Ils sont par ailleurs 56 % qui estiment qu'un enseignant qui laisse beaucoup de liberté n'est pas un bon enseignant. Chose étonnante, à peine 54 % trouve qu'un bon enseignant ne crie pas après ses élèves. Cependant, ces mêmes

élèves mentionnent, dans une proportion de 68 %, que leurs parents interviennent lorsqu'ils obtiennent des notes insatisfaisantes, la plupart (75 %) au moyen d'une discussion sérieuse. Donner des punitions en raison de résultats académiques insatisfaisant ne semble que très rarement (dans 3 % des cas seulement) un moyen utilisé par les parents. Près de la moitié des jeunes mentionnent toutefois qu'ils obtiennent toujours des notes qui satisfont leurs parents. Sachant que le taux d'échec scolaire, de fréquentation de classes spéciales et de redoublement est particulièrement élevé, cet élément du discours dégagé des questionnaires auprès des jeunes nous interpelle. Si nous mettons ces données en relation avec le discours des jeunes au sujet des règlements qui sont imposés à la maison, nous constatons une certaine cohérence. En effet, 77 % des jeunes affirment ne pas avoir de restrictions quant à l'heure de rentrée le soir et la fin de semaine tandis que 58 % affirment ne pas avoir de règles à suivre quant au temps à consacrer aux travaux scolaires et quant à l'heure du lever et du coucher (ce taux atteignant 79 % chez les garçons).

b) Facteurs associés à l'échec et au décrochage scolaires dans le discours des sujets

Cette deuxième partie présente les facteurs associés à l'échec et au décrochage scolaires chez les jeunes autochtones tels que rapportés par les divers répondants. Par rapport à la section précédente, elle relate non pas les représentations générales des acteurs au sujet de l'éducation et de l'enseignement, mais fait état de ce qu'ils considèrent plus directement impliqué dans l'échec et le décrochage scolaires tel que le discours des diverses personnes rencontrées nous le donnent à voir et à comprendre.

○ Facteurs liés aux enseignants et aux intervenants scolaires

Dans l'ensemble des données que nous avons recueillies, certains éléments impliquent directement le corps enseignants dans l'abandon et l'échec scolaires des jeunes de la communauté. Cette implication n'est toutefois pas de nature «cause à effet» au sens où aucun sujet rencontré n'a explicitement relié certains comportements, certaines attitudes, certaines pratiques des enseignants au faible rendement ou au décrochage scolaire des élèves. Plutôt, il est généralement dit que certains éléments nuisent à la qualité des services éducatifs rendus.

Un premier élément tient à la conjoncture d'embauche. Ainsi que nous le rapporte un membre de la direction, il semble que le manque de candidats (une certaine pénurie d'enseignants) et le roulement du personnel enseignant nuisent à la qualité des interventions. Cela aurait des incidences sur la qualité de l'éducation dispensée à l'école dans la mesure où à chaque année, un assez grand nombre d'enseignants se retrouvent dans ce qu'on appelle la période d'insertion professionnelle, laquelle, on le sait, est un moment sensible où le débutant n'est pas toujours en pleine possession de tous ses moyens en matière de compétences professionnelles.

Un second élément qui est ressorti renvoie au fait qu'il semble y avoir un certain manque d'engagement de la part d'un trop grand nombre d'enseignants. Ce manque d'engagement peut se traduire notamment par des prestations en classe plus ou moins préparées mais aussi par un manque de désir de connaître la culture autochtone, ce que rapportent d'ailleurs divers répondants autochtones. Souvent dépassés par l'ampleur du défi et la lourdeur de la tâche, mal préparés, les enseignants deviennent ainsi, dans quelques cas, des «décrochés de l'intérieur». Ils «font leur temps», en attendant de trouver un poste ailleurs.

Dans un autre ordre d'idées, le troisième élément réfère au fait que beaucoup d'enseignants allochtones estiment que les Autochtones font preuve de racisme envers eux. Dans les propos

des enseignants, cette croyance n'est toutefois pas associée à un discours de désengagement envers les élèves mais on perçoit tout de même que les répondants considèrent que ce «*racisme des Autochtones envers les Blancs*» limite la portée de leur intervention. Il s'agit bien entendu d'une perception qui, au-delà de la présence ou non d'un réel racisme (le terme d'ailleurs nous semble trop fort et doit plutôt être pris comme l'expression d'une insatisfaction des enseignants et des spécialistes dans leurs rapports aux membres de la communauté), indique la présence de tensions et de difficultés communicationnelles entre les ressortissants des deux groupes. Par exemple, de nombreuses interventions mises en place à l'école ne porteraient pas fruit en raison de la méfiance des jeunes et des parents.

Quatrième et dernier élément, l'attribution de l'échec et du décrochage scolaires par les enseignants au contexte social. Ces facteurs qui contribuent à l'échec des élèves sont, selon les enseignants, hors de leur contrôle, et il en résulte souvent un sentiment d'impuissance qui entraîne à son tour un désengagement professionnel. Ce désengagement peut dans bien des cas être vu comme une mesure de protection personnelle contre l'épuisement professionnel ou la dépression. Toutefois, l'attribution au contexte social – de nature presque causale dans certains cas – des difficultés scolaires des jeunes peut aussi devenir un alibi justifiant l'inaction. Bien que cette attitude semble marginale, elle est néanmoins présente parmi le corps enseignant.

- ***Facteurs liés aux élèves***

En matière d'échec et de décrochage scolaires, le discours des sujets rencontrés ou qui ont répondu à nos questionnaires indique différentes pistes interprétatives. En premier lieu, il est important que signaler que les enfants des écoles de la communauté présenteraient, selon certains intervenants, en plus grand nombre des problèmes de dyslexie et de dysphasie. Ce qui, à la lecture des dossiers scolaires, n'apparaît pas de façon évidente. Deuxièmement, en ce qui concerne les compétences et les connaissances nécessaires à la réussite, on note d'abord que les élèves, notamment les plus jeunes, présenteraient souvent des problèmes quant à la motricité fine, des difficultés liées à une connaissance insuffisante de la langue (lecture et en écriture) qui nuiraient à l'apprentissage de toutes les autres matières, de même que des manques au niveau des connaissances générales. Pour plusieurs enseignants ou intervenants éducatifs, l'un et/ou l'autre de ces facteurs entraveraient le cheminement et la réussite scolaire d'un grand nombre de jeunes. Par ailleurs, plusieurs souffriraient de problèmes de consommation de stupéfiants ou d'autres problèmes reliés à des abus, à de la violence, ce qui rejoint ce que nous avons comme informations colligées dans les dossiers scolaires. Il est toutefois difficile d'avoir une idée précise de la proportion d'élèves que ces problématiques touchent directement et hasardeux d'établir une relation de causalité entre ces phénomènes.

Ensuite, les répondants de notre recherche soutiennent unanimement que les jeunes de la communauté souffrent d'un manque de ce qu'ils appellent l'estime de soi. En fait, sans jamais vraiment définir explicitement ce concept, les enseignants et intervenants scolaires argumentent que cette faible estime de soi serait imputable notamment à l'absence de «*modèles autochtones positifs*». Sur ce plan, les informations issues de Statistiques Canada (2001) mettent en évidence qu'en effet, peu d'adultes de la communauté atteignent un niveau de scolarisation supérieur au diplôme d'études secondaires et que les revenus des familles sont généralement faibles. Deux attitudes seraient aussi associées à une basse estime de soi, à savoir le faible degré de persévérance dans la tâche et la faible motivation à fréquenter l'école et à mettre les efforts pour réussir. Pour certains intervenants, il en découle que les élèves présentent un taux très élevé de retard et d'absentéisme ce qui nuit considérablement à leur

rendement scolaire. Les dossiers scolaires des élèves nous amènent aussi à constater un haut taux d'absentéisme des élèves.

Enfin, signalons que le discours des élèves, surtout ceux du secondaire, laisse voir que ceux-ci ont comme motivation à persévérer (lorsqu'elle est présente) l'obtention d'un emploi dans «une grande ville». Or, cette motivation est lointaine et abstraite et ne peut malheureusement pas s'appuyer sur beaucoup d'exemples de réussite. Par conséquent, elle s'avère fragile et, dès les premiers problèmes rencontrés ou les premières frustrations, cet espoir s'écroule pour faire place, très souvent, au décrochage graduel.

○ *Facteurs liés au contexte*

L'analyse des données nous conduit à porter notre attention sur cinq facteurs liés au contexte. Premièrement, il sera question des compétences parentales. Ensuite, la faible présence de modèles de réussite. En troisième lieu, les rapports interculturels. Quatrièmement, nous examinerons l'école comme organisation pour finalement nous attarder aux tensions internes à la communauté.

▪ *Les compétences parentales*

Dans le discours des intervenants scolaires, voire même dans certains cas des parents eux-mêmes, certaines carences en matière de compétences parentales sont identifiées comme facteurs qui peuvent aggraver les problèmes scolaires des jeunes de la communauté. Ainsi, aux dires de plusieurs intervenants scolaires, les besoins de base des enfants ne sont pas toujours comblés. Les enfants, aux dires du personnel allochtone, manquent d'encadrement en milieu familial, ils seraient «laissés à eux-mêmes».

En fait, quelques intervenants scolaires rencontrés soutiennent que les enfants qui vivent en foyers d'accueil ont très souvent un meilleur rendement scolaire, mais surtout ils développent de meilleures compétences à s'exprimer oralement. Cela se traduit certes par une plus grande maîtrise du français mais surtout, les élèves semblent avoir développé de nouvelles attitudes : plus grande capacité à exprimer leurs besoins, capacité à soutenir le regard d'autrui (notamment celui d'un adulte), moins de gêne générale dans leur rapport aux autres.

Les propos des divers acteurs sur cette question laissent ainsi entendre que les parents seraient en partie responsables de la faible scolarisation de leurs enfants. Les familles ne motiveraient pas les enfants à la poursuite des études car l'éducation serait peu valorisée. Cette faible valorisation de l'école se vérifierait notamment par le peu d'implication des parents dans le cheminement scolaire de leurs enfants. Pour plusieurs allochtone, ce phénomène prendrait racine dans le peu de scolarité de ces parents qui comprennent peu la culture scolaire et se sentent incapables d'aider leurs enfants (notamment dans les devoirs et leçons). On comprendra dans les circonstances, aux dires d'un enseignant, que l'appui des parents envers l'école est très difficile à obtenir.

Certains acteurs scolaires – mais ils sont assez rares – expliquent ce rapport difficile qu'entretiennent les parents à l'école par l'épisode des pensionnats. L'un de ces acteurs autochtone insiste notamment sur le fait que les parents dont les enfants étaient placés au pensionnat ont été coupés trop longtemps de leur enfant. Il en découle la nécessité de se réapproprier leur rôle parental. Pour ces enfants, devenus parents à leur tour, le rapport à

l'école demeure ainsi fortement marqué par leur assimilation à la culture dominante et par l'absence d'appartenance familiale :

« Avant qu'y'ait l'école y'avait un pensionnat dans l'sens toutes les jeunes étaient envoyés dans une résidence, disons les voyaient pas durant des mois des mois, y'é [...] cette séparation-là que qui a faite l'effet disons au niveau d'la transmission des cultures et valeurs une coupure complète disons les les y'ont formé une autre, une nouvelle génération qui était e : qui était ni Indien ni Blanc fait que un une nouvelle apprentissage là c'est ce groupe-là qui e qui ont qui ont ça qui ont délaissé la culture mais qui ont beaucoup d'difficultés à réapprendre le rôle parental, parce que ((???) y'étaient absents dans la résidence y'avaient pas d'modèles [...] ces difficultés-là ((???) c'est la vie aujourd'hui, des fois e : y se sentent pas plus Blancs qu'Indiens...» (p. 4)

- *La faible présence de modèles positifs*

Toujours en ce qui concerne des facteurs liés au contexte, on note aussi que le décrochage scolaire serait lié, aux dires de certains intervenants scolaires, au manque de modèles de réussite dans la communauté : *«Puis, il y a aussi un autre phénomène qui fait qu'on a du décrochage, c'est que les enfants n'ont pas de modèles et ils ne sentent pas qu'il peuvent participer au développement de la communauté.» (p. 98).* Un intervenant fait aussi valoir, qu'à l'inverse, en matière de réussite et de persévérance scolaires, les jeunes de la communauté seraient en présence de nombreux contre modèles (grands frères, grandes sœurs, parents, oncles, tantes, cousins, cousines) qui ont quitté l'école sans diplôme. Étant donné que les mesures de fréquentation des pensionnats par les Autochtones n'a cessé qu'au milieu des années 70, il n'est pas étonnant que plusieurs générations entretiennent un rapport encore plutôt négatif à l'école. Toutefois, un intervenant scolaire note que la nouvelle génération de parents, celle n'ayant pas connu le pensionnat et qui possède un niveau d'éducation un peu plus élevé, veut s'impliquer :

«Mais, y a tout le fait d'la nouvelle génération aussi qui est arrivée. Donc, juste pour te faire un parallèle, là, présentement mettons, en pré-maternelle, les enfants de 4 ans, sur 33 élèves, j'en ai 18 que c'est des plus vieux de famille. Faque tu vois c'est une nouvelle génération de parents, plus éduqués, qui ont pas vécu les abus du pensionnat là, pis que l'école c'est fuck all, pis euh... tsé là? Ils ont pas vécu rien de t'ça, faque c'est des nouveaux parents que, oui, ils ont vécu p't'être d'autres problèmes là, mais qui ont une... l'éducation est quand même plus importante pour eux pis ils veulent s'impliquer.» (p. 255).

- *Les rapports interculturels*

Les données que nous avons recueillies donnent à voir des tensions assez évidentes entre le personnel allochtone et certains représentants de la communauté autochtone. En fait, comme il a été montré plus haut, bien des membres du personnel allochtone soutiennent être victimes de «racisme» :

«Ici sur la réserve avec les Indiens on vit beaucoup de racisme. Leur rêve à eux c'est que les Blancs quittent puis que les Autochtones enseignent à leur place. On se rend compte que lorsqu'ils partent une ou deux semaines dans le bois, quand ils reviennent ils sont plus racistes, plus méchants envers nous» (p. 19).

Les enseignants évoluent dans un contexte où les dimensions sociales et culturelles prennent une importance énorme en raison de la cohabitation de représentants de deux groupes dont les rapports sont historiquement «chargés». Ces tensions entre allochtones et autochtones se vivent aussi en ce qui concerne les prises de décisions dans l'école ce qui nuit à la cohérence des actions collectives du personnel.

Dans un autre ordre d'idée, l'environnement extra scolaire paraît être, aux dires de plusieurs, un facteur important dans l'échec et l'abandon scolaires. Comme en témoigne cet intervenant : *«puis je crois que les élèves ont le potentiel de le faire [compléter avec succès leurs études]. C'est peut-être toutes les ressources qui sont autour de l'école qui les font décrocher sans compter les problèmes sociaux vécus dans la communauté.»* (p. 37). Le milieu scolaire et la communauté vivent dans un rapport marqué par les tensions et les malentendus. Par exemple, il semble y avoir comme une sorte de hiatus entre le modèle d'autorité présent en contexte scolaire et celui qui prévaut dans l'éducation parentale. Dans ce cas, il est difficile de conjuguer les efforts du personnel enseignant avec les actions et les attitudes des parents.

Enfin, soulignons qu'un mouvement traditionaliste est présent dans la communauté bien que ce soit de façon fort marginale. Selon un représentant de ce mouvement, l'abandon de la culture traditionnelle et du mode de vie qui l'accompagnait serait un facteur explicatif des problèmes de la communauté tels la consommation de drogues et l'alcoolisme. Or, qu'elles soient le fait des parents ou des élèves eux-mêmes, ces deux problématiques sont étroitement liées, dans le discours des intervenants scolaires, tant à l'échec qu'à l'abandon scolaire.

- *L'école comme organisation*

À l'école il semble y avoir des tensions entre les enseignants du secteur régulier et ceux des classes spéciales. Ces tensions sont définies comme étant des facteurs qui nuisent à la cohésion du milieu scolaire, à l'efficacité des actions posées et, partant, à l'atteinte de ses objectifs éducatifs. Par ailleurs, aux dires des enseignants, le calendrier scolaire est trop court (certains parlent d'à peine cent jours de classe). Les fêtes liées à la culture autochtone ainsi que d'autres événements qui mobilisent l'ensemble de la communauté (tournois de hockey, cérémonies funéraires, etc.) viendraient réduire considérablement le nombre de jours où les élèves sont présents en classe.

Actuellement, les classes spéciales offrent un environnement destiné aux élèves qui éprouvent des difficultés scolaires majeures dues à une déficience et à ceux qui ont accumulé deux années de retard dans leur cheminement. Cependant, elles semblent aussi servir d'argument – menace auprès des élèves récalcitrants ou jugés «paresseux». Dans ces circonstances, ces classes ont mauvaise réputation et leur finalité (offrir des services adaptés) paraît quelque peu pervertie : tout semble laisser croire qu'elles deviennent trop souvent des voies de garage pour élèves peu motivés. Précisons aussi que le rapport aux classes spéciales (comme alternative au redoublement) est ambivalent. Grandement utilisées pour les élèves qui éprouvent de grandes difficultés, elles sont néanmoins jugées assez sévèrement par un certain nombre de personnes, y compris les parents et les élèves eux-mêmes. Le moins que l'on puisse dire c'est que leur efficacité est loin d'être démontrée car il semble qu'aucun élève qui l'a fréquentée ne soit revenu au secteur régulier. Par ailleurs, ces classes spéciales souffrent d'un déficit de légitimité auprès des parents, déficit qui semble dû au manque d'information sur leur finalité et leur nature.

- *Des tensions internes à la communauté*

Comme toute communauté, celle à laquelle nous nous référons ici est traversée par des conflits internes, vit des contractions et ne saurait, malgré sa composition homogène sur le plan ethnique, présenter un visage consensuel. Ainsi, au regard des facteurs pouvant aggraver les phénomènes de l'échec et du décrochage scolaires, il semble que la communauté ait de la difficulté à «laisser partir ses jeunes» soit pour les études (par exemple, en formation professionnelle qui ne se donne pas sur place) soit pour le travail. Dans ces circonstances, le discours de la communauté (relayé par les dirigeants du conseil de bande) apparaît ambigu : d'un côté on incite les jeunes aux études mais de l'autre – et précisons que la communauté n'est actuellement pas en mesure d'offrir suffisamment d'emplois pour tous – on les enjoint de demeurer au sein de la communauté. Face à cette double injonction, les élèves ne peuvent que vivre un dilemme. En outre, nombreux sont ceux qui, dans la communauté, déplorent le manque de souci pour la culture et la langue traditionnelles. Ce désintérêt pour la culture ancestrale nuit à la cohésion de la communauté aux dires de certains parents. Mais, cette dénonciation ne semble pas être en mesure de se traduire en actions concrètes et ce, malgré certaines initiatives conjointes de la communauté et du milieu scolaire.

⇒ *En guise de synthèse*

Que comprendre du cheminement et de l'expérience scolaires des filles et des garçons à risque ou en difficulté de la communauté B ?

Les dossiers scolaires mettent clairement en évidence que le cheminement scolaire des filles et des garçons est fortement marqué par les échecs, le redoublement, la fréquentation de classes spéciales et l'abandon scolaire. En cela, leur cheminement présente les caractéristiques typiques des élèves à risque (MÉQ, 2003). Les difficultés les plus importantes sont liées à la maîtrise de la langue d'enseignement, le français, ce qui rejoint les conclusions des travaux de Cain (2003); Collier (1993); Mackay et Myles (1995); Sarrasin (1998). Ces jeunes vivent aussi des difficultés importantes dans leurs cours de langue et de culture autochtone. Ils excellent en contrepartie en éducation physique (tant au primaire qu'au secondaire) et en arts plastiques (au primaire).

Les représentations des différents acteurs concernant la compréhension des difficultés scolaires vécues par les élèves autochtones divergent. Même si les différents acteurs perçoivent que plusieurs facteurs influencent la persévérance et la réussite scolaires, il semble que certains groupes d'acteurs expliquent l'échec et le décrochage scolaires par une catégorie de facteurs en priorité et en occultent ainsi certains autres. Cette situation n'est pas exclusive à cette communauté. Ainsi, des recherches américaines montrent bien toutes les divergences d'interprétation des acteurs, tant à l'interne (au sein de la communauté) qu'à l'externe (entre autochtones et allochtones), en ce qui concerne l'éducation (Giroux, 1997; Peacock, 2002). La complexité des rapports entre les acteurs teinte d'ailleurs leur compréhension des difficultés vécues par les élèves (Girard-Philippe, 1995; Giroux, 1997; Peacock, 2002). Enfin, Giroux (1997) note que des difficultés relationnelles créent souvent une incompréhension entre l'école et la communauté.

Les acteurs scolaires allochtones interrogés et quelques acteurs autochtones attribuent les difficultés que vivent les élèves à des facteurs familiaux et communautaires liés tout d'abord au manque de stimulation précoce, puis aux différentes problématiques psychosociales et

enfin au nombre restreint de personnes, au sein de la communauté, pouvant jouer un rôle de modèle en raison de leur réussite à des études post-secondaire.

D'abord, ces difficultés tireraient leur origine entre autres du peu de stimulation précoce dont bénéficieraient les enfants autochtones en bas âge. À ce sujet, signalons que lorsqu'il s'agit de prévenir les difficultés liées à l'apprentissage de la langue chez les élèves à risque, Schmidt et *al.*, (2003) recensent parmi les interventions efficaces, une foule de programmes d'intervention précoce en lecture et en écriture. D'ailleurs, un tel programme fédéral existe pour les élèves autochtones depuis 1995, il s'agit du *Programme d'aide préscolaire aux Autochtones dans les collectivités urbaines et nordiques* (PAPA). De manière générale, il tient compte des besoins scolaires, émotionnels, sociaux, de santé, nutritionnels et psychologiques des enfants autochtones de 3 à 5 ans. Nous ne savons toutefois pas comment il est appliqué dans la communauté concernée. Puis, selon les différents acteurs, les nombreuses problématiques telles la consommation d'alcool, de drogues et la violence auraient un impact négatif sur l'apprentissage des élèves. Ces représentations d'acteurs rejoignent l'étude américaine de Giroux (1997) qui indique que les problèmes familiaux sont associés aux difficultés scolaires des élèves. Les travaux de Larose et *al.*, (2001) ainsi que ceux de Girard et Lutumba Ntetu (2004) mettent eux aussi en évidence des réalités psychosociales similaires dans d'autres communautés autochtones. Enfin, les résultats démontrent que les élèves ont peu d'exemples de personnes ayant persévéré dans les études post-secondaires au sein de la communauté et pouvant jouer le rôle de modèle. Ces résultats rejoignent ceux de Gauthier (2005, p. 219), au sens où, lorsqu'il interroge les élèves sur leur idole, leur modèle ou la personne à qui il voudrait ressembler, un nombre important de jeune relatent ne pas en avoir.

À la lumière de ce qui vient d'être énoncé, on constate que les acteurs scolaires, surtout allochtones, expliquent les problèmes scolaires vécus par les élèves essentiellement à partir de causes extérieures au milieu scolaire. Le manque de stimulation précoce, les difficultés langagières, les problématiques psychosociales, le peu de personne ayant poursuivi des études (des « modèles ») au sein de la communauté apparaissent comme autant d'éléments sur lesquels les acteurs scolaires disent ne pouvoir agir. Conséquemment, les solutions aux problèmes liés à la scolarisation des élèves leur échappent en grande partie dans la mesure où ils considèrent ne pas avoir de prise, ou très peu, sur ces facteurs. Et, logiquement, certaines adaptations de l'enseignement sont envisagées, mais la motivation à les mettre en œuvre paraît atténuée par la croyance que, de toute manière, ces adaptations ne feront pas une réelle différence puisqu'elles n'agissent pas sur la base du problème. Ces représentations rejoignent celles relevées par Pelletier (1996) dans lesquelles les intervenants scolaires accordent peu d'attention au rôle de l'école concernant les causes du faible taux de réussite scolaire des élèves autochtones. Ajoutons qu'apparemment en raison du fait que les principaux dirigeants soient autochtones, on constate une sorte « d'ethnisation » des rapports entre, d'une part, les enseignants et autres intervenants éducatifs (majoritairement allochtones) et, d'autre part, les directions (en partie Autochtones) : les enseignants et autres intervenants éducatifs tendent à transposer leurs représentations déficitaires de la culture autochtone aux directions.

Malgré ce qui vient d'être énoncé, notons que quelques enseignants perçoivent qu'ils détiennent un certain pouvoir et tentent des adaptations à leur enseignement (nous y reviendrons). Gauthier (2005) et Pelletier (1996) notent au passage que si ces causes paraissent évidentes pour les intervenants en place, en revanche, la littérature spécialisée ne conclut aucunement à un rapport de causalité entre ces facteurs et l'échec et le décrochage scolaires. Les représentations des acteurs qui s'inscrivent dans cette logique ont

malheureusement des impacts négatifs sur l'image que les élèves se font d'eux-mêmes et créent ainsi chez eux une ambivalence culturelle (Pelletier, 1996).

Plusieurs acteurs autochtones de la communauté croient au contraire que le cheminement difficile des élèves s'explique par l'inadéquation du milieu scolaire, notamment des interventions pédagogiques et des contenus enseignés, accordant trop peu d'importance à la culture autochtone. Donc, à l'inverse des acteurs allochtones, les acteurs scolaires autochtones expliquent les problèmes scolaires vécus par les élèves à partir de causes internes au milieu scolaire. Par ailleurs, l'attitude de nombreux enseignants nuirait selon eux à la mise en place d'une relation éducative adéquate où seraient prises en compte les spécificités de la culture autochtone et ses incidences sur les modes d'apprentissage des jeunes. Plusieurs des acteurs autochtones insistent en effet beaucoup sur les différences des élèves autochtones par rapport aux élèves allochtones. Cette «lecture» des difficultés des élèves autochtones où les acteurs allochtones sont mis en cause rejoint les résultats de certaines recherches menées en milieu autochtone qui abordent la question de la relation entre enseignants et élèves (Anderson, 1995; Hains, 2001; Peacock, 2002 et Turner, 1997). Elle rejoint aussi les propos d'Aguilera (2003, p. 24-25) qui met en évidence que le manque de considération des valeurs traditionnelles des autochtones et des modes d'apprentissage privilégiés dans ces communautés entraîne une diminution des références culturelles des jeunes, laquelle a un impact négatif sur leur identité culturelle et, par conséquent, sur leur persévérance et leur réussite scolaires (Girard-Philippe, 1995; Hains, 2001; Pinette, 1996). Mentionnons qu'une telle relation peut sembler malaisée à établir dans un contexte où les enseignants sont majoritairement jeunes, moins expérimentés et n'ont reçu aucune formation spécifique pour intervenir en milieu autochtone (Bourque, 2000; MÉQ, 2004a). Pour Larimore (2000, p. 291), il reviendrait aux enseignants de faire valoir l'importance que l'institution scolaire respecte le développement culturel et identitaire des élèves autochtones.

Enfin, les propos des acteurs de la communauté insistent sur le fait qu'il existe bel et bien des différences au niveau de l'apprentissage des élèves autochtones et allochtones. Cette différence a également été soulignée par plusieurs auteurs : Friel (1998); Pinette (1996); White (2001). Toutefois, Hains (2001) rappelle que dans l'étude des styles d'apprentissage qui entraîne une classification des élèves autochtones, il ne faut pas perdre de vue que chaque individu possède ses propres spécificités. À ce propos l'étude américaine de Klug et Whitfield (2001) mentionne qu'il est important de tenir compte des spécificités culturelles des élèves, des nuances individuelles mais aussi des particularités de chaque milieu et, par extension, de chaque peuple autochtone.

D'un côté comme de l'autre, nous constatons donc que plusieurs acteurs s'inscrivent dans une logique de locus de contrôle externe, au sens où il paraît y avoir peu d'espace pour les remises en question et pour sa propre responsabilisation dans le processus de scolarisation des élèves, la responsabilité étant principalement reléguée à d'autres. En d'autres termes, le discours des parents invite à repenser l'intervention éducative de manière à ce qu'elle se rapproche davantage de leur conception de l'éducation dispensée aux enfants selon un mode traditionnel. Essentiellement, on met en évidence un mode d'appréhension du réel marqué davantage par le recours au toucher et à la vue. Ces propos s'inscrivent en continuité avec ceux de White (2001) qui fait valoir que les élèves autochtones sont plus visuels et concrets qu'abstraites. Ce point de vue est en convergence avec des revendications déjà assez anciennes chez les Premières nations. Les Autochtones prônent en effet depuis longtemps la reconnaissance des conceptions éducatives des parents au sein des écoles que fréquentent les élèves autochtones. La responsabilité et l'administration locale de l'éducation par les parents autochtones sont

d'ailleurs l'un des principes éducatifs énoncés en 1972 par l'Assemblée des Premières nations et reconnu par le gouvernement fédéral. Nos résultats mettent en évidence que ce principe n'est toujours pas réalisé même s'il constitue une des recommandations du gouvernement pour favoriser la réussite scolaire des élèves autochtones (Fraternité de Indiens du Canada, 1972, Commission royale sur les peuples autochtones, 1996; Groupe de travail national du ministre sur l'éducation, 2002). Quant à l'idée selon laquelle les intervenants scolaires adapteraient peu leur enseignement aux spécificités autochtones, elle ne semble pas incohérente dans la mesure où ils expliquent rarement les échecs et l'abandon scolaire des jeunes autochtones par des pratiques d'enseignement inadaptées, mais davantage par les problèmes psychosociaux et familiaux qu'ils vivent. Signalons cependant, qu'un nombre d'intervenants scolaires adoptent une position plus nuancée et tentent des adaptations de leurs interventions pédagogiques pour contrer l'échec des élèves et les amener à persévérer jusqu'à réussir. La porte d'entrée de leurs interventions se situe principalement au niveau de l'estime de soi des élèves. Cette façon de concevoir les tâches permet selon Duclos (2004) et Viau (1994) d'influencer positivement à la fois l'estime de soi et la motivation scolaires de l'élève qui entretiennent, toutes deux, un lien étroit avec la réussite scolaire. Les écrits américains sur la question de la culture traditionnelle semblent assez unanimes quant à son importance et au rôle qu'elle peut jouer sur la motivation et la persévérance des jeunes autochtones (Aguilera, 2003; Giroux, 1997; Hains, 2001; Peacock, 2002). À ce propos, les élèves ayant une identité culturelle plus forte auraient une meilleure estime de soi et atteindraient une meilleure réussite scolaire (Aguilera, 2003; Girard-Philippe, 1995)

Il n'est pas étonnant que la question de la prise en compte de la culture autochtone par les acteurs scolaires apparaisse comme un élément important dans le discours des Autochtones. Or, la culture que les acteurs souhaitent voir intégrée dans les écoles semble être une culture autochtone traditionnelle fortement idéalisée. Toutefois, aux dires de plusieurs acteurs, allochtones et Autochtones, il existerait un écart majeur entre la culture traditionnelle telle que les Autochtones voudraient la voir transmise et enseignée à l'école – d'ailleurs associée directement à un rehaussement de l'estime de soi des élèves – et la culture autochtone vivante et l'organisation sociale de la communauté, qui, aux yeux de plusieurs, ne semblent pas s'approcher de cet idéal culturel. Notons au passage que l'intégration de la culture à l'enseignement constitue un enjeu majeur puisque les Premières nations désirent depuis fort longtemps prendre en charge leur éducation afin de permettre aux élèves autochtones d'obtenir un enseignement qui tienne compte de leur culture. Les changements souhaités par la *Maîtrise indienne de l'éducation indienne* (1972) étaient pensés dans cette visée, d'abord avec la formation d'enseignants autochtones et ensuite avec la formation supplémentaire pour les non autochtones (Kirkness et Bowman, 1992). La formation des enseignants avait pour but d'amener les élèves à être conscients et fiers de leur culture (Kirkness et Bowman, 1992). Il est toutefois permis de se demander de quelle culture il s'agit ? D'ailleurs, Gauthier (2005) note que la position des jeunes autochtones est loin d'être univoque et tranchée sur le rôle que doivent avoir les cours de langue et culture au sein de l'institution scolaire puisque leur opinion réfère à la fois à la dimension identitaire et académique. Toutefois, lorsqu'il interroge les jeunes, un regard moderniste sur la culture et la langue semble dominer, bien que ceux-ci accordent une importance à l'aspect traditionaliste.

4.1.2.3 Moyens susceptibles de contrer les phénomènes d'échec et d'abandon scolaires émergeant des données concernant la communauté B

Cette partie s'attarde aux moyens qui, aux dires des divers acteurs, sont susceptibles d'améliorer la situation scolaire des jeunes autochtones. Elle comprend deux principales sous-sections : une première qui présente les dispositifs déjà expérimentés et actifs lors de notre passage au sein de la communauté; une autre qui fait état des suggestions faites par les répondants lors des entrevues.

a) Certains dispositifs mis en place au sein de la communauté B

Au chapitre des moyens qui pourraient aider à combattre l'échec et l'abandon scolaire des élèves autochtones, nous tenons d'abord à souligner les actions entreprises par le milieu scolaire et la communauté.

Comme nous le verrons plus loin, les activités parascolaires sont identifiées comme étant un moyen jugé efficace pour motiver les jeunes à fréquenter l'école. Dans cette optique, des équipes de hockey ont été formées pour entrer en compétition avec d'autres écoles de la région. Également, de nouveaux sports ont été intégrés en éducation physique, tel le volley-ball. Une journée d'athlétisme s'est également tenue à l'école (2003-2004).

En vue de présenter aux adolescents des modèles de réussite scolaire, la direction de l'école secondaire a fait venir, en 2002-2003, des anciens élèves qui avaient obtenu leur 5^e secondaire et qui occupaient un emploi. Ces anciens ont été invités à présenter une conférence et à échanger avec les jeunes afin de les motiver à persévérer dans leurs études. L'opération s'est répétée durant l'année scolaire 2003-2004.

En 2003-2004, des repas du midi entre enseignants et élèves ont été mis en place pour favoriser le développement et la création de liens entre les deux groupes. Ces rencontres se déroulaient une fois par mois. À cette occasion, les élèves décidaient du menu. Nous ne sommes pas en mesure de spécifier si cette initiative est toujours maintenue.

Toujours en durant l'année 2003-2004, un gala méritas a été organisé pour les finissants, gala où les autres élèves étaient aussi invités. Aux dires des intervenants scolaires, les jeunes ont semblé beaucoup apprécier. Au cours de cette même année, un programme d'enseignement individualisé a également été mis en place pour les élèves de 15 ans et plus de 1^{ère} et 2^e secondaire.

b) Les moyens suggérés par les répondants

Dans le cadre des rencontres qui nous avons eue avec les différents intervenants, les parents et les élèves, un certain nombre de suggestions quant aux moyens à prendre pour combattre l'échec et le décrochage scolaire nous ont été fournies. Ce sont ces moyens que nous présentons ici. Il convient toutefois de préciser que ceux-ci sont de divers ordres, parfois très concrets, parfois du niveau d'une finalité à poursuivre. Ils reflètent en cela les différences de vues au sein du milieu scolaire et de la communauté ainsi que la richesse des idées.

- *Des actions à entreprendre et qui relèvent de la communauté tout entière*

Deux voies requérant la contribution de la communauté semblent prometteuses selon certains acteurs du milieu scolaire des équipes de direction : d'une part, favoriser l'émergence de modèles de réussite dans la communauté pour qu'ils puissent servir d'inspiration aux plus jeunes. D'autre part, opter pour un « retour aux sources » de la culture autochtone afin que les jeunes puissent développer une meilleure estime de soi.

- *Des actions et des attitudes qui relèvent des parents*

Il serait souhaitable, aux dires de quelques acteurs autochtones, qu'il y ait une réappropriation chez plusieurs parents de leur rôle parental en regard de l'éducation de leurs enfants malgré la présence de certaines problématiques. Sur cette même lancée, un intervenant scolaire insiste sur l'importance de l'implication des parents dans le cheminement scolaire de leur enfant.

- *Des actions qui relèvent du milieu scolaire*

En matière de recrutement de personnel. De nombreux répondants parmi les directions et les divers acteurs éducatifs ont mentionné l'importance d'un recrutement d'enseignants exceptionnels. Aux dires d'un membre de l'équipe de direction d'une école, cela ne signifie pas que le personnel en place soit incompetent : *« moi je me dis qu'avec le personnel qu'on a déjà en place si ils sont motivés puis tout va bien, on est capable déjà de faire des gros pas vers la réussite de nos élèves. »* (p. 117). Toutefois, étant donné l'ampleur des problèmes scolaires des élèves et leur fréquence élevée, les directions d'écoles souhaiteraient bénéficier des services dévoués d'enseignants exceptionnels, formés en adaptation scolaire et rompus à l'intervention auprès d'élèves qui éprouvent des difficultés d'apprentissage ou de comportement. Ils souhaiteraient pouvoir également engager davantage de personnel non enseignant spécialisé en fonction des caractéristiques de la clientèle (orthopédagogues, orthophonistes, psychoéducateurs, conseiller pédagogique). Or, nous l'avons dit plus haut, la communauté peine à attirer des candidats et à les conserver en raison même de l'ampleur du défi professionnel qui leur est proposé et de la modestie des moyens dont disposent les écoles pour y faire face²³.

En matière de recrutement, le milieu scolaire fait face à un autre défi. Le rapprochement entre l'école et la communauté passerait en effet par le recrutement de personnel (non enseignant) issu de la communauté elle-même. Cependant, il est très difficile de trouver des personnes qualifiées pour assumer ces tâches. Il est néanmoins permis de penser qu'à terme, la communauté réussira à se doter d'intervenants scolaires autochtones qualifiés.

²³ Le projet de la réforme de l'éducation initié en 1998 dans le cadre du dossier *Rassembler nos forces : Plan d'action du Canada pour les questions autochtones*, fournit un portrait de diverses ressources, dont des ressources financières, ayant été attribuées pour améliorer la qualité de l'éducation dans les écoles des Premières nations et le rendement scolaire des élèves autochtones. Différentes initiatives stratégiques et innovatrices ont été proposées dans les domaines suivants : l'enseignement spécial, la technologie de l'information dans les écoles des Premières nations, la formation et le perfectionnement professionnels, la préparation de carrière et l'insertion professionnelle, la culture et la langue, la persévérance et le rendement scolaires et enfin le perfectionnement des capacités. Mentionnons simplement au passage que le pourcentage du budget attribué par le Québec à l'enseignement spécial correspond à 8 % comparativement à 41 % pour la Colombie-Britannique. Il est également de 8 % dans le domaine de la persévérance et le rendement scolaires, comparativement à 68 % pour le Yukon. Par ailleurs, 23 % du budget est alloué à la formation et au perfectionnement de professionnels, ce qui ne semble pas être une priorité pour les autres provinces ou territoires canadiens.

En matière de dispositifs institutionnels. Des intervenants scolaires ainsi que des membres des directions d'établissements ont insisté sur la nécessité de créer un sentiment d'appartenance à l'école par le moyen d'activités parascolaires, et, au premier chef, par les sports. Nous venons de voir, un peu plus haut, que des initiatives en ce sens ont déjà été prises. En effet, les jeunes semblent grandement intéressés par la pratique des sports collectifs (notamment le hockey) et l'on peut penser que l'organisation de rencontres sportives sous l'égide de l'école serait une occasion de créer des liens d'appartenance mutuelle entre le milieu scolaire et la communauté tout en permettant aux jeunes de se réaliser dans une activité qu'ils apprécient et dans laquelle ils réussissent. Au chapitre des dispositifs institutionnels, on note aussi que la mise en place d'une école orientante pourrait être une initiative porteuse pour les élèves du secondaire. Certains suggèrent aussi de prévoir un cheminement scolaire au primaire plus long que les six années conventionnelles. Par exemple, l'ensemble des trois cycles du primaire pourrait se faire sur huit ans. Enfin, bien que l'aspect suivant n'ait été mentionné que par un seul membre de la communauté, nous tenons à le souligner car, selon nous, il renvoie à une problématique centrale à savoir la valorisation de la culture autochtone par l'école. Ainsi, il a été proposé d'alterner périodes d'enseignement en classe et périodes d'éducation en forêt. Par exemple, les élèves pourraient aller en classe trois semaines par mois et la quatrième serait consacrée à l'enseignement traditionnel en forêt.

En matière d'organisation de vie scolaire. Selon les intervenants scolaires, les règlements et leur application devraient être plus stricts dans les écoles afin de créer un environnement plus propice aux études. Nous n'avons toutefois pas été en mesure de recueillir des descriptions plus précises sur la nature de ces règles et les modalités de leur application. De plus, ces mêmes intervenants soulignent qu'il serait essentiel d'implanter dans les écoles une réelle culture de la collaboration entre eux d'abord, puis entre les enseignants et la direction, enfin entre les enseignants et la communauté. Là encore, les sujets n'ont pas fourni de précisions quant aux actions à entreprendre afin d'en arriver à cette meilleure collaboration entre tous.

En matière de contenu à enseigner et de pédagogie. Nos répondants ont identifié un certain nombre de pratiques qui, selon eux, pourraient favoriser la réussite et la persévérance scolaires des élèves autochtones. D'abord, en ce qui concerne les contenus d'enseignement, il serait important de présenter des exemples tirés de la réalité autochtone (enseignante du secondaire). Il s'agit là de la seule suggestion portant explicitement sur les contenus d'enseignement. Les autres suggestions renvoient plutôt aux approches pédagogiques à mettre en œuvre en classe.

Ainsi, dans la classe, il semblerait opportun de favoriser une approche par projets tout en établissant des routines de fonctionnement cohérentes (enseignants du primaire). L'approche par projet présente, en effet, l'avantage de reposer sur la collaboration entre les élèves, valeur souvent présentée comme centrale dans la communauté. Par ailleurs, cette approche permettrait d'arrimer les apprentissages à des thématiques porteuses de sens pour les jeunes. Le fruit de ces projets pourrait aussi être présenté à la communauté ce qui pourrait constituer une occasion de rapprochement entre la communauté et l'école mais surtout cela serait une possibilité de valorisation pour les élèves, ce qui, potentiellement, pourrait influencer sur leur estime d'eux-mêmes, sur leur motivation et, ultimement, sur leur réussite scolaire.

Étant donné la faible propension des élèves à s'exprimer en classe et leur faible maîtrise de la langue française, il apparaît finalement prudent d'éviter, dans une certaine mesure, les approches pédagogiques centrées sur l'expression orale et l'interrogation des élèves. Il

apparaît aussi capital d'éviter toute forme d'approche pédagogique centrée sur la compétition pour privilégier, comme on vient de le dire, une approche collaborative qui respecterait mieux les valeurs de la culture autochtone. Il semblerait également nécessaire de mettre en œuvre une certaine forme de différenciation pédagogique qui prendrait les contours suivants : une prise en compte des divers rythmes et des différents styles d'apprentissage des élèves; l'intégration d'éléments culturels autochtones dans les contenus ainsi que l'adaptation à la «mentalité autochtone». En outre, il semblerait avantageux d'adapter le style de communication en classe aux caractéristiques des élèves lesquels parlent peu et évitent le contact visuel.

⇒ *En guise de synthèse*

Selon les propos des intervenants scolaires, les élèves ne semblent pas avoir développé de sentiment d'appartenance à l'école. C'est pourquoi, parmi les principaux moyens envisagés par les acteurs de la communauté B pour davantage soutenir la réussite et la persévérance scolaires, on retrouve le développement d'un sentiment d'appartenance chez les élèves. Signalons que le sentiment d'appartenance est l'une des composantes de l'estime de soi identifiée par Duclos (2004). Ressentir le sentiment d'appartenir à un groupe ou même à une école joue positivement sur l'estime de soi et par conséquent sur la motivation scolaire. La recherche menée en contexte autochtone par Gauthier (2005) présente l'école comme un lieu de socialisation dans lequel l'élève y développe un sentiment d'appartenance, nécessaire à ses apprentissages académiques. Plus spécifiquement, le développement d'un sentiment d'appartenance chez l'élève passerait par son engagement social et académique à l'école. Dans le même ordre d'idée, une recherche américaine de Klug et Whitfield (2003) relève que le développement du sentiment d'appartenance à partir de la langue et la culture a une influence positive sur la réussite scolaire. Les participants à notre recherche signalent également qu'il serait nécessaire que ce sentiment d'appartenance soit développé et partagé par les membres du personnel scolaire (enseignants, intervenants, membres de la direction), afin d'en arriver à vivre dans l'école une véritable culture de collaboration entre tous.

Plusieurs acteurs se disent ouverts à adapter l'école à la culture et au contexte autochtones, mais il semble que cela ne puisse être envisagé sans que, simultanément, il y ait resserrement des exigences, notamment au regard de l'absentéisme. Ainsi, l'ouverture des différents acteurs face à l'intégration de la culture au sein du cadre scolaire rejoint les travaux d'Aguilera (2003) et d'Augustine et Gamble (1997) qui mettent en évidence l'importance pour les écoles qui accueillent des élèves autochtones de manifester une sensibilité à la culture de élèves autochtones par le biais des approches d'enseignement. Par exemple, dans une recherche menée en milieu montagnais, Girard-Philippe (1995) identifie le thème de l'absentéisme comme présent dans la littérature autochtone. Les absences s'expliqueraient d'une part, en fonction de facteurs familiaux et communautaires et, d'autres part, à partir de facteurs scolaires comme des standards académiques mis en place par les allochtones. L'école devrait s'ajuster à ce phénomène sans nécessairement chercher les mêmes solutions qu'en milieu allochtone. Il apparaît toutefois qu'une fois de plus, il semble exister ici deux compréhensions du même phénomène qui dépendent de la perspective à partir de laquelle est comprise la scolarisation des Autochtones, soit déficitariste ou discontinualiste.

Une voie déjà mise en place mais qu'il apparaît nécessaire de poursuivre et de consolider consiste à profiter de chaque occasion pour valoriser la réussite et pour multiplier les occasions que les élèves côtoient ces modèles. Il semble en effet que les élèves autochtones

doivent développer des relations avec des personnes ayant poursuivi des études post-secondaires – des personnes qui peuvent jouer le rôle de modèle – puisque ce type de relation a un effet bénéfique sur leur persévérance et leur réussite scolaires.

Finalement, il apparaît essentiel que les parents s'impliquent davantage dans le processus de scolarisation de leurs enfants. La participation des parents autochtones au processus de scolarisation est prônée notamment par l'Assemblée des Premières nations, le Conseil en Éducation des Premières nations, différentes instances gouvernementales (MELS, MAINC, AINC) et par plusieurs chercheurs puisque l'encouragement des parents s'avère de toute évidence un important facteur de persévérance pour les élèves (Hains, 2001; Larimore, 2001; Turner, 1997; Vinette, 1996). Sachant cependant que les rapports qu'entretiennent les parents à l'école varient dans le temps et selon le contexte (Gauthier, 2005; Vinette, 1996), des mesures devraient être prises afin de maintenir cette nécessaire implication.

4.2 FORMATION CONTINUE

Le deuxième objectif visé dans le cadre de ce projet de recherche, comme nous l'avons déjà mentionné, consiste à concevoir et à mettre en place une formation continue pour les enseignants qui interviennent auprès des jeunes autochtones en difficulté ou à risque afin de les amener à davantage tenir compte, dans leur enseignement, des représentations et des besoins propres aux filles et aux garçons.

Comme nous l'avons précisé dans le chapitre portant sur les démarches méthodologiques, nous avons dû ajuster cette formation au contexte à l'intérieur duquel elle s'insérait. Ainsi, en dépit d'une recension des écrits nous invitant à offrir un soutien sur une longue période, à favoriser, chez les enseignants et les autres intervenants éducatifs, la décristallisation de certaines pratiques en vue d'en cristalliser de nouvelles, davantage adaptées à la clientèle autochtone. Dans les faits, nous avons dispensé quelques journées sur des thèmes précis, répondant aux besoins des enseignants et des autres intervenants éducatifs. Auprès d'une quinzaine de participants, il a en outre été possible d'assurer un suivi plus individualisé, sur une période un peu plus longue.

Dans les pages qui suivent, nous faisons état, dans un premier temps, des principaux besoins qui ont émergé de la saisie de données auprès des divers enseignants et intervenants éducatifs. Rappelons que plusieurs de ces besoins ont initialement été formulés lors d'entrevues individuelles et qu'ils ont été validés par la suite, lors de rencontres de groupe avec des formateurs de chacune des écoles concernées (au total : $n=41$). Deuxièmement, nous exposons les grandes lignes de chacune des journées de formation. Celles-ci sont cependant peu développées dans la mesure où il en sera abondamment question dans le guide pédagogique (actuellement en préparation) qui découle de cette recherche. En troisième lieu, nous rendons compte du degré d'appréciation des participants à ces journées de formation.

4.2.1 Principaux besoins

Étant donné que les besoins émis par les enseignants et les autres intervenants éducatifs des deux communautés se rejoignent la plupart du temps, nous les traiterons sans égard à la provenance des répondants, sauf à de rares occasions, où ces distinctions sont justifiées.

Soulignons d'entrée de jeu que de nombreux enseignants et autres intervenants souhaitaient avoir ce qui est communément appelé des « trucs » lesquels leur permettraient d'intervenir adéquatement auprès des élèves autochtones. Ces trucs concernent diverses facettes de l'intervention éducative en milieu autochtone, soit : la culture autochtone, la communication interculturelle, les styles d'apprentissage des élèves autochtones, la différenciation pédagogique, l'enseignement du français et finalement l'estime de soi et la motivation scolaire.

- ***Connaissance de la culture autochtone***

L'énoncé suivant, tiré d'une entrevue individuelle lors de la validation des besoins, résume bien ce premier besoin de formation exprimé : « *Il serait agréable [...] de connaître la réalité autochtone (le milieu où ils vivent – leurs habitudes de vie etc.) Ils vivent près de nous physiquement, mais si loin de notre réalité.* » (p. 6). Le besoin de briser certaines idées préconçues sur les autochtones a également été exprimé par les intervenants. Lors de la discussion, les enseignants semblaient vouloir que la formation leur donne des outils pour faire face aux élèves qui ont peu de perspectives d'avenir. En cours de discussion, les enseignants se sont aperçus qu'ils connaissaient finalement peu la clientèle autochtone, soit en tant qu'apprenant, mais également en tant qu'enfant issu d'une culture différente. Ainsi, ils ont manifesté le désir de mieux connaître la culture autochtone. À la fin de la discussion, les enseignants ont porté une attention particulière à la manière de créer une relation avec l'élève autochtone, mais également à la manière d'agir avec lui pour faciliter leurs interactions. Cela nous a de nouveau ramené à la connaissance de la culture autochtone, mais aussi à la question de la communication interculturelle.

- ***Communication interculturelle***

Cette préoccupation qu'est la communication interculturelle était véhiculée par les formateurs des deux communautés, étant donné que la plupart d'entre eux sont allochtones, mais de manière encore plus accrue au sein de la communauté A, dans la mesure où les élèves autochtones sont intégrés dans des classes majoritairement constituées d'élèves allochtones. Elle se manifeste comme suit dans les propos des acteurs : « *J'aimerais que l'approche, l'entrée en contact avec eux soit abordée. Je crois qu'il y a plusieurs choses que l'on ignore (ex : contact avec les yeux) et qui rendent parfois notre relation un peu maladroite.* » (p. 5). Ou encore : « *J'aimerais bien qu'on puisse travailler sur la relation puisqu'elle est primordiale à l'amorce des autres points à travailler.* » (p. 5). Plus spécifiquement concernant la communauté A, d'autres besoins ont été exprimés : [Il nous faudrait un] « *accompagnement en vue de mettre en place des projets d'intégration et d'interactions sociales pour faire connaître et découvrir leur culture.* » (p. 5).

- ***Connaissance des styles d'apprentissage spécifiques aux élèves autochtones***

En plus d'un besoin de connaître la culture des élèves autochtones et d'être capables de communiquer avec eux, plusieurs enseignants ou intervenants ont aussi mentionné, à un moment ou l'autre, qu'ils constataient ou avaient entendu dire que les élèves autochtones ont des styles d'apprentissage qui leur sont propres. Par exemple : « *le non verbal prend plus d'importance que le verbal.* » (p. 17). Leur souhait était alors d'être davantage informés sur ce sujet. Cette préoccupation rejoint une autre, plus générale, à savoir la différenciation pédagogique. Pour certains enseignants, il paraît important de différencier sa pédagogie aussi

en fonction du style d'apprentissage de l'élève autochtone. Ils souhaitaient donc amorcer une démarche de formation afin de s'outiller sur ce plan.

- ***Différenciation pédagogique***

Des représentants de la communauté B ont clairement exprimé qu'ils ne souhaitaient pas de formation continue en ce sens. Quant à la communauté A, il ressort au contraire que l'un des objectifs d'une des écoles concernées, pour l'année suivante, était justement de mettre en place des éléments de formation qui favoriseraient la différenciation à l'intérieur des classes. Une formation a d'ailleurs déjà été dispensée au sein même de la Commission Scolaire. Au moment de notre recherche, il semble y avoir une volonté de poursuivre en ce sens.

- ***Difficultés liées à la langue d'enseignement***

Plusieurs enseignants ont mis en évidence qu'ils se sentaient assez démunis devant les difficultés spécifiquement liées à la langue d'enseignement des élèves autochtones. Ils faisaient notamment référence au vocabulaire restreint des élèves, mais aussi aux différences assez importantes entre les structures langagières des deux langues, ce qui rend, selon eux, encore plus ardu l'apprentissage du français pour ces élèves.

- ***Estime de soi et motivation scolaire***

Dans une visée de réussite et de persévérance scolaires, les propos suivants témoignent bien de la préoccupation de plusieurs pour l'estime de soi des jeunes autochtones. « *Une avenue assez intéressante serait l'estime de soi, mais j'aimerais l'aborder en lien avec leurs perspectives d'avenir, leur persistance scolaire et avec leur culture.* » (p. 6). « *J'aimerais qu'on aborde les thèmes suivants : perspectives d'avenir, persistance scolaire et estime de soi.* » (p. 6). « *L'estime de soi qui aura beaucoup d'impact sur plusieurs autres thèmes.* » (p. 6).

- ***Besoins des formateurs de la communauté B***

Après la présentation, par les chercheurs, des divers besoins de formation exprimés lors des entrevues individuelles par les enseignants et les autres intervenants éducatifs, des similitudes ont été perçues avec les thèmes du projet éducatif de l'école nouvellement élaboré. De façon presque unanime, les participants ont demandé que la formation s'inscrive en lien de cohérence avec le projet éducatif de l'école, sans manifester d'intérêt pour un thème en particulier.

4.2.2 Description sommaire de la formation dispensée

Compte tenu des ressources disponibles, mais aussi et surtout du temps qu'il a été possible de consacrer au volet formation (nombre limité de journées au cours desquelles les enseignants et autres intervenants pouvaient finalement être libérés ou étaient disponibles lors de journées pédagogiques), certains choix ont dû être faits. Ainsi les demandes relatives à une formation concernant la culture autochtone spécifique aux communautés impliquées dans le cadre de cette recherche ont été reléguées à nos répondants des deux communautés, en collaboration avec des Autochtones. Ces derniers connaissent en effet en profondeur cette culture et sont, sans contredit, les meilleures personnes pour en rendre compte, avec toutes les nuances qui

s'imposent. À notre connaissance, cette formation ne pouvait avoir lieu à l'intérieur du calendrier prévu dans le cadre de cette recherche, mais il était envisagé qu'elle soit offerte au début de l'année scolaire suivante. Nous n'avons pas su si elle avait bel et bien eu lieu. La plupart des intervenants souhaitaient que cette formation prenne la forme d'une conférence.

Une autre demande était liée aux difficultés observées chez plusieurs élèves quant à la maîtrise de la langue d'enseignement. Malheureusement, notre équipe ne disposait pas des compétences en didactique du français langue seconde qui, dans ce cas précis, se révèle n'être pas tout à fait une langue seconde d'ailleurs. Nous ne disposons pas, non plus, d'une connaissance suffisante des différences entre les structures langagières de la langue française et celles de la langue autochtone apprise par ces élèves. Nous n'avons pas, non plus, trouvé de ressource pouvant répondre à ce besoin particulier. En revanche, des acteurs de l'une de ces deux communautés se sont montrés proactifs sur ce plan et ont obtenu des subventions pour mener à bien d'autres projets liés à l'apprentissage de la langue d'enseignement, en particulier au début de la scolarisation des élèves autochtones.

Par ailleurs, nous avons pu répondre à d'autres demandes de formation continue, à savoir : 1) celle portant sur la communication interculturelle, 2) celle dont la thématique est l'estime de soi en lien avec la motivation scolaire des jeunes autochtones, 3) celle sur les styles ou les modes d'apprentissage des élèves autochtones et finalement celle sur la différenciation pédagogique²⁴. Le tableau suivant (tableau 19) rend compte des thèmes, des regroupements en fonction desquels les formations ont été données et des moments au cours desquels les journées de formation ont été dispensées.

Tableau 19 : Calendrier des formations

| Dates | Regroupements | Thèmes |
|--------------|--|--|
| Janvier 2005 | Primaire avec secondaire | Communication interculturelle |
| Février 2005 | 1 journée secondaire (groupe 1) 1 journée primaire (groupe 2) | Estime de soi et motivation scolaire |
| Février 2005 | 1 journée primaire (groupe 1) 1 journée secondaire (groupe 2) | Différenciation pédagogique |
| Mars 2005 | Primaire avec secondaire | Styles d'apprentissage des élèves autochtones |
| Avril 2005 | ½ journée (groupe 3) Suivi de 2 sous-groupes | Différenciation pédagogique Suivi en différenciation (2 sous-groupes) |

Afin d'accommoder le plus d'enseignants et d'intervenants éducatifs possible, certaines formations ont été offertes séparément aux participants du primaire et du secondaire. C'est notamment le cas des formations sur l'estime de soi et la motivation et de celle sur la

²⁴ Les personnes ayant dispensé les formations sont, par ordre alphabétique : Christine Bergevin (étudiante à la maîtrise et qui mène sa recherche dans le cadre de ce projet), Jean-François Dragon (également étudiant à la maîtrise dans le cadre de cette recherche), Myriam Lemay (étudiante à la maîtrise dans le cadre d'un projet de recherche portant sur la différenciation pédagogique), Stéphane Martineau (professeur à l'UQTR et co-chercheur), Luc Prud'homme (professeur à l'UQTR et doctorant en sciences de l'éducation sur la différenciation pédagogique) et Annie Presseau (professeure à l'UQTR et chercheure principale dans ce projet).

différenciation pédagogique. Ainsi, les formateurs ont donné deux journées de formation par thème alors que les enseignants ont participé à une journée par thème. Mentionnons aussi que le thème de la différenciation pédagogique a suscité de la part de deux sous-groupes de participants un intérêt marqué. La formation a fait émerger des besoins de suivi particulier. C'est pourquoi deux jours supplémentaires ont été prévus afin de soutenir les enseignants et autres intervenants éducatifs en ce sens. Toutefois, la mise en place de moyens de pression de la part du syndicat des enseignants dans le cadre des négociations pour le renouvellement de la convention collective a contraint les formateurs à annuler l'une des journées le jour même. L'avant-midi de la deuxième journée a quant à lui été converti en formation intensive auprès d'un troisième groupe tandis que l'après-midi, deux sous-groupes ont été rencontrés pendant plus de deux heures trente chacun afin de bénéficier d'un suivi.

En dépit des demandes répétées de « trucs », au demeurant fort légitimes à bien des égards, formulées par les différents formateurs, nous avons opté pour une autre forme de soutien. En effet, la recension des écrits que nous avons réalisée dans le cadre de ce projet nous invite, au contraire, à un niveau de prudence extrêmement élevé quant aux généralisations qu'il est possible de faire à partir de caractéristiques particulières qui concernent une communauté. Dans la même veine, nos travaux portant sur l'intervention pédagogique adaptée nous incitent à concevoir le soutien à l'apprentissage, à la réussite et à la persévérance scolaires comme étant des actions professionnelles qui s'ancrent dans des savoirs validés par les recherches et qui demandent à être constamment ajustées en fonction du contexte ce qui, conséquemment, réduit considérablement la pertinence d'apprendre de manière applicationniste des « recettes infaillibles ». Néanmoins, nous avons prévu favoriser « l'outillage des participants » en leur proposant divers moyens susceptibles de leur permettre d'intervenir auprès des élèves autochtones dans une visée de réussite et de persévérance scolaires.

Lors de chaque journée de formation continue, nous avons donc eu recours à des formules et à des principes andragogiques variés. Les formations partageaient cependant certaines constantes, dont : la prise en compte des connaissances et des représentations initiales des participants, la présentation, formelle ou informelle, de données issues de la recherche et/ou de la recension des écrits sur le sujet, le travail en sous-groupes à partir de tâches contextualisées, ancrées dans l'exercice des fonctions des participants, l'échange entre participants et la mise en commun. Dans une visée de transfert des apprentissages faits dans le cadre de la journée de formation, à la classe, au quotidien, les participants ont aussi été invités à anticiper des contextes potentiels de réutilisation des apprentissages faits et à se fixer des objectifs réalistes liés au changement de certaines représentations et pratiques.

4.2.3 Degré d'appréciation de la formation

À la fin de chaque journée de formation, les participants étaient invités à remplir un bref questionnaire. Ce questionnaire visait essentiellement à saisir le degré d'appréciation de la formation et à recueillir des pistes d'amélioration en vue de la parution du guide pédagogique lequel est élaboré en bonne partie à partir du matériel développé pour ces journées de formation.

4.2.3.1 Formation à la communication interculturelle

Le tableau suivant (tableau 20) rend compte du degré d'appréciation de la journée portant sur la communication interculturelle.

Tableau 20 : Degré d'appréciation des participants : formation sur la communication interculturelle

| | Tout à fait d'accord | Plutôt d'accord | Plutôt en désaccord | En total désaccord |
|---|--------------------------------|-----------------|---------------------|---------------------|
| La journée de formation m'a permis de mieux connaître l'éducation interculturelle. | 7 | 8 | 3 | 0 |
| La journée de formation m'a permis de répondre à mes questions concernant l'éducation interculturelle. | 4 | 10 | 2 | 0 |
| La journée de formation m'a permis de développer des compétences pour mieux communiquer avec les élèves autochtones. | 3 | 11 | 5 | 0 |
| La journée de formation m'a permis de développer des compétences pour mieux intervenir auprès des élèves autochtones. | 3 | 10 | 5 | 0 |
| | Très positive | Plutôt positive | Plutôt négative | Totalement négative |
| Appréciation générale | 6 | 7 | 4 | 0 |
| Résultats cumulés | 69 | | 19 | |
| BILAN | + 50 (78 % positif) | | | |

Dans l'ensemble, les commentaires formulés par les participants montrent qu'ils sont fort satisfaits de la formation reçue. Plusieurs ont notamment souligné le grand intérêt du contenu de la formation, de même que la qualité de la préparation et de l'animation. Plusieurs y ont vu une belle occasion de réflexion et d'échange avec des collègues et un déclencheur pour aller plus loin. Un participant a d'ailleurs mentionné que la formation lui a donné le goût d'aller plus loin et de transmettre à son équipe-école le message véhiculé ici. Les références suggérées ont également été appréciées. En revanche, un participant mentionne qu'il aurait aimé encore plus de moyens ou, du moins, plus de temps pour en trouver ensemble. Un autre participant aurait quant à lui aimé connaître davantage les résultats de nos recherches : ce qui touche les Autochtones, ce qui les aide, connaître mieux leur culture, etc. Cette demande concerne toutefois l'objet d'une autre formation qui, comme nous l'avons déjà précisé, est censé être offerte par nos répondants des communautés.

4.2.3.2 Estime de soi et motivation scolaire

Le tableau 21 fait état du degré d'appréciation des participants à cette journée. Nous avons cumulé les données provenant de la formation dispensée aux enseignants et aux autres intervenants du primaire à celles issues de celle dispensée aux participants qui oeuvrent au niveau secondaire.

Tableau 21 : Degré d'appréciation des participants : formation sur l'estime de soi et la motivation scolaire

| | Tout à fait d'accord | Plutôt d'accord | Plutôt en désaccord | En total désaccord |
|---|--|-----------------|---------------------|---------------------|
| La journée de formation m'a permis de mieux connaître comment s'articulent les liens entre l'estime de soi et la motivation chez les élèves. | 16 | | | |
| La journée de formation m'a permis de répondre à mes questions concernant l'estime de soi et la motivation scolaires. | 11 | 5 | | |
| La journée de formation m'a permis d'amorcer des réflexions et de dégager certaines pistes pour mieux observer les signes de l'estime de soi et de la motivation avec les élèves autochtones. | 15 | 1 | | |
| La journée de formation m'a permis de d'amorcer des réflexions qui m'ont amené à identifier certaines pistes pour mieux intervenir auprès des élèves autochtones afin de rehausser leur estime de soi et leur motivation scolaires. | 13 | 3 | | |
| | Très positive | Plutôt positive | Plutôt négative | Totalement négative |
| Appréciation générale | 13 | 3 | | |
| <u>Résultats cumulés</u> | <u>16</u> | | <u>0</u> | |
| <u>BILAN</u> | <u>+16</u> <u>(100 % positif)</u> | | | |

Ainsi qu'en témoigne cette compilation, ces journées de formation ont été grandement appréciées par les participants. Ces résultats mettent notamment en relief que, selon les enseignants et les autres intervenants éducatifs, la formation leur a permis de mieux comprendre comment s'articulent les liens entre l'estime de soi et la motivation chez les élèves. À partir de cette compréhension renouvelée et bonifiée, il leur est apparu possible d'amorcer des réflexions et de dégager certaines pistes pour mieux observer les signes de l'estime de soi et de la motivation des élèves et ce, afin de contribuer à rehausser l'estime de soi et la motivation scolaire des élèves autochtones.

Les commentaires écrits des participants dévoilent en outre qu'ils ont apprécié les références et les outils proposés ainsi que l'ouverture des formatrices pour répondre aux questions des participants. Plusieurs ont aussi souligné la connaissance du domaine qu'avaient les formatrices ainsi que la pertinence des tâches proposées. Pour certains, cette journée fut l'occasion de prendre conscience de l'importance de cette dimension, pour d'autres de se questionner et d'acquérir des connaissances dans le domaine, et pour d'autres encore, d'approfondir le champ. Certains ont d'ailleurs pris conscience du niveau de complexité élevé des concepts d'estime de soi et de motivation scolaire. La principale suggestion proposée consiste à permettre à davantage d'enseignants de vivre cet atelier.

4.2.3.3 Styles d'apprentissage des élèves autochtones

Le tableau 22 collige l'ensemble des réponses fournies par les participants à la journée de formation continue portant sur les styles d'apprentissage des élèves autochtones.

Tableau 22 : Degré d'appréciation des participants : formation sur les styles d'apprentissage des élèves autochtones

| | Tout à fait d'accord | Plutôt d'accord | Moyen ²⁵ | Plutôt en désaccord | En total désaccord |
|---|--|-----------------|---------------------|---------------------|---------------------|
| La journée de formation m'a permis de mieux connaître les styles d'apprentissage des élèves autochtones. | 5 | 12 | 2 | 7 | 0 |
| La journée de formation m'a permis de répondre à mes questions concernant les styles d'apprentissage des élèves autochtones. | 2 | 11 | 1 | 13 | 0 |
| La journée de formation m'a permis d'amorcer une réflexion sur les particularités propres à différents modes d'apprentissage. | 9 | 13 | 1 | 5 | 0 |
| La journée de formation m'a permis de pousser ma recherche de stratégies efficaces pour répondre aux styles d'apprentissage des élèves autochtones. | 6 | 13 | 1 | 6 | 2 |
| | Très positive | Plutôt positive | Moyen | Plutôt négative | Totalement négative |
| Appréciation générale | 7 | 7 | 3 | 6 | 0 |
| Résultats cumulés | 85 | | 8 | 39 | |
| BILAN | <u>± 46</u> <u>(64 % positif)</u> | | | | |

Comme en témoigne ce tableau, le degré d'appréciation des participants à cette journée, bien que globalement positif, est somme toute mitigé. Parmi les commentaires positifs exprimés, notons que plusieurs participants ont apprécié les pistes d'intervention proposées, le recours à des exemples, les occasions d'échange ainsi que l'ouverture du formateur à s'adapter aux nouveaux besoins émergeant en cours de formation. Il est également ressorti que le formateur maîtrisait bien le sujet, qu'il a habilement réussi à vulgariser des notions assez complexes et qu'il s'est montré très intéressé aux propos du groupe. Par ailleurs, certains ont déploré le fait que des intervenants du primaire et du secondaire soient réunis, rendant le groupe plus nombreux et limitant les occasions de répondre aux besoins spécifiques de chacun. Certains venaient chercher des trucs concrets et sont sortis déçus, dans l'optique ou l'une des conclusions de la recension des écrits que nous avons réalisée incite précisément à une attitude de vigilance pour éviter d'enfermer les élèves autochtones dans un style particulier,

²⁵ Quelques personnes ont fait un X sur la ligne entre plutôt positif et plutôt négatif, ce qui explique l'ajout de la colonne «Moyen».

un peu comme le conseil supérieur de l'Éducation (1999) nous invite à le faire à l'endroit des garçons et des filles. Parmi les suggestions formulées, soulignons l'idée de prévoir plus d'une journée pour cette formation afin d'éviter le survol et de permettre d'approfondir. Un autre participant propose quant à lui d'inviter des étudiants et adultes autochtones²⁶ afin d'échanger sur leurs attentes concernant l'enseignement.

4.2.3.4 Différenciation pédagogique

Le tableau 23 fournit le degré d'appréciation pour chacune des dimensions abordées dans le cadre de la journée de formation²⁷.

Tableau 23 : Degré d'appréciation des participants : formation sur la différenciation pédagogique

| | Tout à fait d'accord | Plutôt d'accord | Plutôt en désaccord | En total désaccord |
|--|---|-----------------|---------------------|---------------------|
| La journée de formation m'a permis de mieux connaître la différenciation. | 25 | 1 | | |
| La journée de formation m'a permis de répondre à mes questions concernant la différenciation. | 19 | 7 | | |
| La journée de formation m'a permis de développer des compétences pour mieux favoriser la différenciation en classe, pour les élèves autochtones. | 18 | 7 | 1 | |
| La journée de formation m'a permis de développer des compétences pour mieux intervenir auprès des élèves autochtones. | 16 | 10 | | |
| | Très positive | Plutôt positive | Plutôt négative | Totalement négative |
| Appréciation générale | 25 | 1 | | |
| <u>Résultats cumulés</u> | <u>26</u> | | <u>0</u> | |
| <u>BILAN</u> | <u>+ 26</u> <u>(100 % positif)</u> | | | |

Les résultats présentés dans le tableau qui précède sont éloquentes : les participants ont été extrêmement satisfaits de ces journées de formation. Les commentaires écrits complètent ces résultats en mettant en évidence d'autres aspects appréciés de la formation. À titre d'exemples, mentionnons la pertinence du contenu, en particulier des moyens suggérés ainsi que des activités proposées, l'ouverture aux demandes en cours de formation, le dynamisme et

²⁶ Les formations étaient ouvertes à tous les intervenants éducatifs qui oeuvrent auprès des élèves autochtones. Les formations étaient ainsi ouvertes tant aux allochtones qu'aux autochtones.

²⁷ Ce tableau rend compte du degré d'appréciation des participants aux deux journées de formation offertes en mars. La demi-journée dispensée en avril n'a pas été évaluée.

la qualité de l'animation, la passion insufflée, la connaissance du domaine. Les enseignants se sont particulièrement montrés satisfaits que les compétences développées pour mieux intervenir auprès des élèves autochtones seront également utiles pour l'intervention auprès des autres élèves.

Ainsi, à la suite des besoins exprimés par les enseignants et par les autres intervenants éducatifs qui oeuvrent auprès des élèves autochtones, nous avons su répondre à une partie de leurs besoins de formation, notamment ceux portant sur la communication interculturelle, sur l'estime de soi et la motivation scolaire, sur les styles d'apprentissage des élèves autochtones et sur la différenciation pédagogique. En revanche, deux autres besoins criants de formation ont été exprimés et auxquels il ne nous a pas été possible de répondre : d'abord, une formation sur la culture autochtone en tant que telle et une autre sur l'enseignement du français comme langue « seconde ». De nombreux autres besoins ont aussi été exprimés par l'un ou l'autre des intervenants, mais, en raison de l'orientation prise dans le cadre de cette recherche (la modification de représentations au regard de pratiques pédagogiques), elles ont été laissées de côté. En effet, plusieurs intervenants ont manifesté à l'un ou l'autre moment qu'ils se sentaient passablement démunis devant les problèmes psychosociaux que vivent plusieurs des élèves des deux communautés.

⇒ *En guise de conclusion*

Bien que l'évaluation globale de la pertinence et de l'impact des formations ne faisait pas partie des objectifs de cette recherche, il semble néanmoins opportun de souligner ici quelques conclusions que nous avons tiré du processus. Bien que les formations dispensées aient apporté, comme nous venons de le dire, des bénéfices aux intervenants scolaires, elles comportent des limites dont le nombre et la durée qui ne sont pas les moindres. En effet, entre autres compte tenu des ressources financières limitées et de la durée non moins limitée du projet, il n'a pas été possible d'assurer une formation sur un plus long terme avec un accompagnement plus intensif. Or, les recherches sur la formation continue en enseignement démontrent que le facteur temps et de multiples rencontres entre le formateur et les enseignants sont des dimensions qui augmentent l'impact des formations (Presseau, 2003). Par ailleurs, le nombre restreint de personnes impliquées dans les formations a aussi probablement contribué à en limiter l'apport ne serait-ce qu'au regard de l'expertise disponible. L'objectif de toute formation continue étant d'en venir à ce que les acteurs s'approprient le contenu de la formation de telle sorte qu'ils puissent ajuster leurs pratiques professionnelles en conséquence, il s'avère évident qu'à cet égard, nous ne sommes pas en mesure de statuer sur l'impact réel qu'ont pu avoir les formations tant en ce qui concerne la transformation des représentations des intervenants qu'en ce qui a trait au changement dans leurs pratiques d'enseignement ou d'intervention auprès des jeunes autochtones.

CHAPITRE V

5. DISCUSSION

Nous articulons la discussion avec, en filigrane, la préoccupation d'apporter des éléments de réponse aux deux questions générales de recherche que nous avons posées au terme de la problématique. La première nous invite à comprendre le cheminement et l'expérience scolaires des élèves autochtones à risque ou en difficulté. La seconde nous interpelle au regard de l'intervention, dans la mesure où elle cherche à cerner comment favoriser, chez les enseignants qui interviennent auprès de ces élèves, la mise en place des pratiques pédagogiques susceptibles de soutenir davantage la réussite et la persévérance scolaires.

En tout premier lieu, nous proposons une interprétation des résultats au regard de quatre perspectives de recherche sur l'intervention éducative en milieu autochtone. Dans un deuxième temps, nous abordons la question de la réussite scolaire en interpellant des dimensions identitaires qui lui sont inhérentes quand il s'agit de celle des élèves autochtones. Nous abordons ensuite la question de la langue, et ce, sous un angle pédagogique, puis sous l'angle didactique, culturel et politique. Nous terminons avec une lecture sociocognitive de l'expérience et du cheminement scolaires des élèves, en lien avec l'adaptation des pratiques enseignantes en nous attardant plus particulièrement à l'élève ainsi qu'au contexte scolaire puis familial et communautaire dans lequel il évolue.

5.1 UNE DIVERSITÉ DE PERSPECTIVES DE L'INTERVENTION ÉDUCATIVE EN MILIEU AUTOCHTONE

Nous interprétons d'abord les principaux résultats de cette recherche en nous référant aux perspectives de l'intervention éducative en milieu autochtone que propose Gauthier (2005). Rappelons que ce chercheur (*op. cit.*), lorsqu'il les présente, il y réfère et les critique en tant que perspectives de recherche et non comme cadre interprétatif du discours des acteurs comme nous le proposons ici compte tenu des résultats qui émergent de cette recherche.

Nous constatons un écart important entre les perspectives adoptées par les acteurs autochtones et les acteurs allochtones pour expliquer les difficultés liées à la scolarisation des élèves autochtones des deux communautés étudiées. En grossissant quelque peu les traits, il ressort que, dans l'ensemble, les divers acteurs de l'éducation allochtones ont tendance à recourir à une perspective déficitariste pour expliquer les difficultés scolaires que vivent les élèves alors que les acteurs autochtones, généralement, semblent privilégier une perspective discontinualiste. Au regard de la communauté B, il est vraisemblable de penser qu'une perspective conflictualiste prévale de façon concomitante.

Ainsi, même si les allochtones et les Autochtones considèrent que plusieurs facteurs influent sur la réussite et la persévérance scolaires des élèves, chacun des groupes tend néanmoins à accorder une prévalence à certains facteurs plus qu'à d'autres. Pour plusieurs enseignants, intervenants scolaires et membres des directions d'établissement, la plupart des difficultés scolaires des élèves – et des moyens pour y remédier – sont liées à ce qu'ils se représentent comme étant un « handicap socioculturel » (Gauthier, 2005). À titre d'exemples, mentionnons qu'un accent est mis sur les difficultés des élèves liées à la langue d'enseignement, sur le manque de stimulation en bas âge, sur les problèmes personnels et sociaux qu'ils vivent (violence, consommation d'alcool et de drogues, etc.), lesquels se traduisent, dans le milieu

scolaire, selon eux, par un manque d'intérêt et d'engagement, par de fréquentes absences et, ultimement, par le décrochage scolaire. Dans cette logique, les solutions aux échecs répétés et au décrochage se trouvent dans l'atténuation des chances estimées inégales au départ par des mesures éducationnelles. Plus précisément, dans le cadre de cette recherche, parmi les principales solutions envisagées par ces acteurs, nous notons celles de combler les lacunes des élèves au niveau de la langue, de les stimuler davantage pour qu'ils aient déjà été « mis à niveau » lors de leur entrée à l'école. La différence des élèves autochtones par rapport au groupe de référence (allochtones) semble ici perçue surtout comme un problème devant lequel on se sent démuni et pour lequel il paraît essentiel de bénéficier d'un soutien accru, de services complémentaires. Toujours dans l'esprit d'une perspective déficitariste, il ressort que les acteurs avaient assez peu tendance à mettre en perspective leurs représentations somme toute assez convergentes des déficits culturels des Autochtones avec le contexte sociohistorique dans lequel ils ont évolué. Ils avaient, en général, plutôt tendance à responsabiliser les communautés pour les problèmes scolaires vécus. Nous constatons aussi que les acteurs avaient parfois tendance à établir des rapports de causalité directe entre certains facteurs (pauvreté, difficultés personnelles, problèmes sociaux) et les échecs et le décrochage scolaire, sans établir de distinctions claires entre des habitudes de vie jugées malsaines, par exemple, et des traits culturels typiquement autochtones. Cette perspective peut être considérée ethnocentrique. Mentionnons, au passage, que certains élèves et parents autochtones s'inscrivent également dans cette perspective, attribuant aux problèmes personnels, au manque de modèles de réussite ou encore au manque d'engagement de certains parents, les difficultés scolaires que vivent certains jeunes.

Toutefois, il importe de prendre en compte les contextes particuliers dans lesquels se déroule la scolarisation des jeunes des deux communautés qui participent à ce projet, contextes qui contribuent, dans une certaine mesure, à l'émergence de telles représentations. En effet, rappelons que les élèves de la communauté A reçoivent leur formation dans des écoles provinciales, où ils sont minoritaires, et que ceux de la communauté B, mêmes s'ils relèvent d'une école de bande, donc de juridiction fédérale, suivent le Programme d'études du ministère de l'Éducation du Québec (2001). Ces contextes, même s'ils sont différents l'un de l'autre, ne nous paraissent pas étrangers à une lecture plus ethnocentriste des difficultés que vivent les jeunes au cours de leur scolarisation puisque ces élèves sont continuellement « comparés », même si tel n'est pas le mandat de l'école, à d'autres élèves n'ayant pas, dès le début de leur scolarité, des difficultés de divers ordres dont celles liées à la langue d'enseignement. Même si, quotidiennement, les élèves de la communauté B ne côtoient pas d'élèves allochtones, il n'en demeure pas moins que le programme qu'il suivent est prévu pour des élèves qui, à leur entrée dans le milieu scolaire, maîtrisent de façon satisfaisante la langue d'enseignement. La comparaison est ainsi constamment en la défaveur des élèves autochtones dans la mesure où le groupe de référence ne présente pas les mêmes caractéristiques – notamment linguistiques – à leur entrée à l'école.

La seconde perspective, dite discontinualiste, renvoie pour l'essentiel au choc des cultures, plus particulièrement sous l'angle des difficultés du système scolaire à permettre une pleine intégration des élèves autochtones. Une majorité d'acteurs autochtones s'inscrivent dans cette perspective. Ils expliquent en effet la plupart des difficultés scolaires vécues par les élèves par le manque d'adaptation de l'institution scolaire à leur culture, à leurs modes d'apprentissage, dénonçant le recours à des stratégies pédagogiques peu adaptées aux élèves autochtones. Les décrocheurs et certains parents sont ceux qui se reconnaissent le plus dans cette perspective. Ses tenants proposent comme principale solution aux difficultés rencontrées l'adaptation de l'enseignement aux caractéristiques des élèves autochtones. Leurs représentations à cet égard

soulignent des différences marquées par rapport aux allochtones : rythme différent, mode de vie différent, style d'apprentissage différent, culture et langue différentes, etc. Cette perspective rejoint celle de plusieurs auteurs auxquels nous nous sommes déjà référés dans ce rapport. Cette perspective responsabilise donc en quelque sorte l'institution scolaire et ses acteurs des échecs et du décrochage qui touche plusieurs jeunes des communautés. Les solutions qui s'inscrivent dans un lien de cohérence avec cette perspective se retrouvent du côté du réaménagement de l'organisation scolaire, des contenus, du matériel scolaire, mais aussi des manières d'enseigner et de faire apprendre.

Il semble toutefois important de souligner que même au sein de cette perspective, il ne se dégage pas une vision unifiée des moyens à prendre en compte dans la mesure où plusieurs Autochtones paraissent avoir un rapport à la langue et la culture ambigu. Les acteurs les plus traditionalistes déplorent le peu d'intérêt manifesté par les gens de la communauté pour la culture ancestrale et décrivent le mode de vie actuel, trop éloigné des valeurs de base insufflées par cette culture. Pour ces acteurs, très marginaux au sein de la communauté, accorder une plus grande place à la langue et à la culture ancestrale constituerait une solution au décrochage scolaire, notamment en raison du rehaussement du sentiment identitaire et de l'estime de soi qui en découlerait. Cela impliquerait toutefois des modifications majeures à l'organisation scolaire actuelle et, vraisemblablement, ne pourrait être compatible avec une éducation dispensée en milieu allochtone, ni en milieu autochtone mais par des allochtones.

Concernant plus spécifiquement la communauté B, ainsi que l'ont laissé entrevoir certains résultats que nous avons déjà esquissés, notre interprétation trouve écho dans la troisième perspective présentée par Gauthier (2005), à savoir la perspective conflictualiste. Il semble clair, en effet, que se joue dans la réussite scolaire des jeunes de cette communauté, de même que dans les rapports qu'entretiennent les divers acteurs intervenant dans le milieu scolaire, des enjeux d'abord liés à la domination d'un groupe sur l'autre. Les deux groupes semblent ainsi profondément marqués par des rapports de force, rendant pour ainsi dire le dialogue et la collaboration sinon impossible, à tout le moins ponctuelle et rarissime. Il paraît en découler un faible sentiment identitaire, un sentiment flou, dans la mesure où, comme nous l'avons déjà précisé, les écoles de cette communauté ne se trouvent aux yeux d'aucun sous-groupe d'acteurs « leur école ».

Si ces perspectives se côtoient la plupart du temps sans réellement entrer en dialogue, il importe de souligner que certains acteurs adoptent finalement, comme le propose Gauthier (2005), une quatrième perspective dite compréhensive. Ces acteurs reconnaissent que plusieurs jeunes autochtones vivent des difficultés scolaires potentiellement imputables à des difficultés relatives à la langue d'enseignement, à des problèmes personnels et sociaux, etc., mais interprètent ces difficultés de manière plus « anthropologique », en tenant davantage compte du contexte sociohistorique dans lequel elles s'inscrivent, en prenant en compte que d'autres enjeux se jouent à travers la réussite scolaire de plusieurs jeunes, et qu'en tant qu'enseignants, intervenants éducatifs ou directeurs, ils peuvent potentiellement faire une différence en adaptant certaines de leurs pratiques. La difficulté qu'ont les acteurs à adopter une approche compréhensive tient peut-être du fait qu'elle peut être confondue avec une approche psychologisante et culpabilisante. Or tel n'est pas le cas. Si elle présente l'acteur comme « responsable », ce n'est pas au sens où l'entend une certaine philosophie du sujet qui fait de celui-ci un être libre, exempt de déterminisme mais en ce qu'il est un acteur (et donc actif) en rapport avec autrui et que cet espace intersubjectif est un espace de négociation.

5.2 QUAND LA RÉUSSITE SCOLAIRE INTERPELLE DES DIMENSIONS IDENTITAIRES

Les résultats que nous avons présentés nous amènent également à conclure que l'expérience scolaire de plusieurs jeunes Autochtones semble en fait typique de ce que vivent beaucoup de jeunes de milieux défavorisés et qui éprouvent des difficultés importantes sur le plan scolaire. Toutefois, à cette problématique s'ajoute la question ethnique et culturelle chargée d'un poids symbolique évident, ce qui rejoint les conclusions auxquelles arrive aussi Gauthier (2005). Nous ne sommes cependant pas en mesure de dire quelles sont les interactions exactes de ces phénomènes dans le cas qui nous occupe. Ainsi, par exemple, la question culturelle vient-elle jouer comme facteur de protection dans l'échec et le décrochage des jeunes? Comme facteur aggravant? Néanmoins, de manière quelque peu intuitive et impressionniste, nous pouvons avancer que l'intégration ou la non intégration de la culture autochtone par l'école (ce qui va bien au-delà de la dispensation de cours) et la manière dont cette intégration sera faite ou non semble être un élément significatif dans la réussite et la persévérance scolaires des jeunes. Pour le dire vite et crûment, dans quelle mesure l'école est-elle capable de devenir leur école? D'autant que la question culturelle n'est pas sans interpeller celle de la langue. Sur ce plan, il ressort clairement que la faible maîtrise de la langue d'enseignement semble un élément à prendre impérativement en considération dans la compréhension du cheminement et de l'expérience scolaires des jeunes autochtones, filles et garçons; nous développons cette dimension plus loin.

Dans un autre ordre d'idées, il apparaît évident que la persévérance et la réussite scolaires, pour nombre d'élèves autochtones, signifie une sorte d'arrachement à leur monde, une «émigration» au sens où l'entend le sociologue Fernand Dumont (1997). Dans ce cas, le dilemme qui se pose à eux va bien au-delà des simples considérations de l'intérêt pour les matières enseignées. Étudier d'abord, mais surtout réussir, c'est d'une part, accepter d'acquérir une culture perçue en partie comme étrangère, qui plus est, une culture que l'on considère aussi souvent comme colonisatrice ou, à tout le moins, que nos parents et grands-parents considèrent comme telle. D'autre part, c'est risquer l'émigration, c'est-à-dire la sortie de la communauté. Devant cet enjeu majeur, on comprendra que la majorité préfère parier sur ce qu'ils connaissent plutôt que sur une hypothétique intégration – nullement assurée – à un monde pour lequel ils entretiennent une ambivalence faite d'attraction et de répulsion. Cette analyse prend racine dans le témoignage de plusieurs enseignants du primaire et du secondaire, surtout de la communauté B, qui soutiennent que les élèves qui réussissent sont marginalisés et que plusieurs refusent que l'on souligne leurs réussites. En fait, tout laisse entendre que la scolarisation pour les élèves n'arrive pas à devenir un projet porteur d'un sens suffisamment profond et engageant pour justifier les efforts qu'elle exige. Aller à l'école devient dans une certaine mesure un projet «insensé», qu'il faut subir pendant un temps mais dont on finit par se retirer, à force d'y vivre des revers. Les élèves agissent ainsi en résonance avec le milieu où il évoluent et en fonction d'une certaine vision de leur «chances de réussir dans la vie». Une école sensée serait non seulement une école près de la communauté et où on enseigne la culture autochtone mais aussi une école porteuse de savoirs et dispensatrice de diplômes «qui pourraient faire la différence» dans le cadre de projet de vie professionnelle. Or, tel n'est souvent pas le cas; sans compter le fait que les jeunes ne semblent pas en mesure de traduire leurs rêves de carrière en projet de développement professionnel.

Quant aux enseignants, ceux-ci évoluent dans un contexte où les dimensions sociales et culturelles prennent une importance énorme en raison de la cohabitation de représentants de deux groupes dont les rapports sont historiquement «chargés». Par la fait même, plusieurs de leurs interventions sont perçues par les parents à partir d'un filtre où la méfiance envers

l'allochtone est de mise. D'un autre côté, les enseignants, eux aussi, «lisent» parfois les actions, les points de vue, les attitudes des Autochtones à partir d'une grille de lecture qui n'est pas sans être influencée par les images stéréotypées de l'Autochtone véhiculée dans la culture québécoise. Dans cette «rencontre de deux mondes» (Hugues, 1972), bien des incompréhensions, des qui pro quo, des non-dits subsistent et la communication souvent «ne passe pas».

Dans cet esprit, il semble aussi que les Autochtones ne se soient pas appropriés les écoles que leurs jeunes fréquentent. Si ce constat est un allant de soi pour la communauté A, dans la mesure où les jeunes fréquentent des écoles provinciales allochtones, il en est autrement de la communauté B. En effet, bien que les écoles que fréquentent les élèves de cette communauté soient des écoles de bande, dans la communauté même et de juridiction fédérale, il semble que les Autochtones ne se soient pas pleinement appropriés ces écoles. L'une des hypothèses que nous émettons à cet égard est que l'enseignement et les autres services spécialisés étant principalement dispensés par des acteurs allochtones, les acteurs autochtones s'y sont sentis exclus. Le discours des acteurs autochtones, toutes catégories confondues, est en effet un discours de l'extérieur, comme si les écoles étaient celles des allochtones; l'école paraît réduite au corps enseignant allochtone, les Autochtones (sauf ceux qui exercent un poste décisionnel) se sentant spoliés de leurs institutions. De la même manière, toutefois, les enseignants et autres intervenants éducatifs allochtones n'ont pas l'impression, non plus, d'être dans leurs écoles. Ils ressentent plutôt de l'impuissance, dans la mesure où les décisions importantes leur apparaissent relever des Autochtones (conseil de bande et directions). Toutefois, ce pouvoir décisionnel ne semble pas toujours accompagné d'un leadership pédagogique au sein du milieu scolaire. En d'autres termes, les écoles de la communauté ne semblent les écoles de personne...

L'amélioration de la réussite et de la persévérance nous paraît être intimement liée, en outre, aux dossiers politiques et économiques des Premières nations. Pour les deux communautés étudiées, il apparaît que trop souvent la réussite de la scolarisation se traduit par un exil de membres de la communauté et donc par une perte pour la communauté. Il en résulte donc un rapport ambigu à la réussite scolaire. Cette réussite est à la fois souhaitée et non souhaitée. Tant qu'il ne sera pas possible de réussir sa scolarité et de trouver sa place dans la communauté, nous anticipons que cette tension risque de perdurer. Comme si la reproduction, la survie de la communauté requiert la négation, le refus de la scolarisation. Les deux communautés sont à la recherche de solutions (économiques et politiques) pour que leurs jeunes soient à la fois membres de la communauté et scolarisés, et ainsi que la communauté bénéficie de ces diplômés. Nous sommes en quelque sorte ici placés devant un problème de survivance culturelle.

5.3 La question de la langue d'enseignement

En plus des enjeux liés à la diversité des perspectives de l'intervention éducative en milieu autochtone et des enjeux identitaires, il apparaît nécessaire de porter une attention toute particulière à la question de la langue. Les divers résultats que nous avons présentés précédemment sont en effet éloquentes. La trajectoire scolaire de plusieurs jeunes autochtones est marquée par l'échec scolaire, par le redoublement ou la fréquentation de classes spéciales. Au chapitre des difficultés scolaires que vivent ces élèves, surtout les garçons d'ailleurs, au premier plan se trouvent des difficultés relatives à la langue d'enseignement, et plus particulièrement en lecture pour les jeunes des deux communautés.

5.3.1 D'un point de vue pédagogique

Les élèves autochtones ayant participé à cette recherche ne maîtrisent pas la langue d'enseignement, le français, comme des locuteurs francophones. Pourtant, cette langue leur est enseignée comme une langue première²⁸. Il est probable qu'en dépit des approches pédagogiques mises en place par les enseignants (enseignement magistral, exercices, projets, ...) plusieurs des notions enseignées ou à tout le moins, des nuances relatives à ces notions leur échappent, que ces dernières leur soient présentées oralement ou par écrit. De très nombreux travaux de recherche concluent aussi que « *[L]e savoir-lire s'avère la compétence la plus importante à développer à l'école puisqu'il constitue l'un des meilleurs facteurs prédisant le rendement scolaire* » (Bissonnette et al., 2005, p. 52). Tenant compte du contexte social et économique dans lequel vivent les élèves de ces communautés, les propos de Ziegler (1999, p. 5), paraissent particulièrement pertinents ici : « *les enfants dont les parents sont pauvres et sans instruction ont beaucoup plus de chance de redoubler au niveau primaire et ce, parce qu'un nombre disproportionné d'entre eux figurent parmi les élèves qui ont de la difficulté à apprendre à lire* ».

D'un point de vue strictement pédagogique, il semble donc que les difficultés en lecture que nous avons identifiées dans de nombreux dossiers scolaires d'élèves autochtones nous éclairent grandement dans notre compréhension de leur cheminement scolaire. En effet, nul besoin de l'explicitier davantage, ces difficultés se répercutent dans un ensemble de domaines. Que ce soit dans le domaine de l'univers social, des sciences et technologies ou lors de la résolution de problèmes mathématiques, pour ne nommer que ceux-ci, le savoir-lire est constamment sollicité. Tout laisse entendre que la situation des élèves qui éprouvent de la difficulté à lire dans la langue d'enseignement se complexifie encore davantage à partir de la quatrième année, puisque, comme le soulève Cartier (2005, p. 121) « *on commence à demander aux élèves d'acquérir des connaissances sur certains sujets en lisant des textes, par exemple, dans le contexte de la réalisation d'une recherche ou d'un projet* » [...] « *Cette activité est souvent utilisée par les enseignants de tous les domaines d'apprentissage (Cartier en collab. avec Robert, 2001)* ».

Il semble incontournable, donc, d'envisager comme moyen pour contrer l'échec et le décrochage chez ces jeunes, un apprentissage efficace de la langue d'enseignement, et plus spécifiquement de la lecture. Ziegler (1999, p. 5) mentionne en outre que « *[L]es enfants qui peuvent lire à un niveau normal pour leur âge dès la fin de la 2^e année ont d'excellentes chances d'avoir de bons résultats, d'achever leurs études secondaires et même de poursuivre des études universitaires* ». Nous pouvons vraisemblablement conclure que les mesures dont ont bénéficié ces élèves dans leur apprentissage du français n'étaient pas adéquates.

Plusieurs programmes ont été élaborés afin de contrer l'échec et le décrochage, en misant plus particulièrement sur l'apprentissage de la lecture, et ce, de manière précoce. « *Les programmes qui débutent après que l'enfant a atteint l'âge de sept ans ne semblent pas, en soi, l'aider à combler son retard* », nous met en garde Ziegler (*op. cit.*). Trois caractéristiques des programmes semblent absolument incontournables : 1) ils commencent tôt; 2) l'intervention se poursuit jusqu'à la fin du primaire et met l'accent sur l'apprentissage de la

²⁸ La génération d'élèves ayant participé à cette recherche a reçu un enseignement du français comme s'il s'agissait de leur langue première. Toutefois, la génération d'élèves subséquente de la communauté A fréquente maintenant, en début de scolarisation, des classes de francisation.

lecture et 3) ces programmes offrent un tutorat individuel aux enfants qui en ont besoin. Certains parmi les programmes les plus efficaces accordent quant à eux une grande importance à la participation de la famille et à l'éducation des parents, éléments qui semblent aussi constituer un besoin ayant été identifié dans le cadre de cette recherche. Par ailleurs, la question de la formation des enseignants ne peut être occultée. Par exemple, le programme *Success for All*, qui est succinctement présenté par Ziegler, comprend nécessairement une formation approfondie pour les enseignants. Il est d'ailleurs mentionné explicitement que sans cette formation, la mise en œuvre du programme et son succès sont gravement compromis. La participation de l'ensemble de l'école semble aussi primordiale, de même que l'aménagement d'un horaire qui prévoit 90 minutes par jour consacrées aux rudiments de la lecture.

D'un angle strictement pédagogique, des pistes précises semblent donc pouvoir être empruntées pour soutenir l'apprentissage de la langue d'enseignement, plus précisément de la lecture et, ainsi, atténuer l'échec et le décrochage. La question de la maîtrise de la langue ne se limite toutefois pas à ce seul angle quand il est question des élèves autochtones.

5.3.2 D'un point de vue didactique et culturel

Selon Mc Andrew (2001, p. 41), « *il semble confirmé [...] que la maîtrise de la langue d'origine a un impact positif sur l'apprentissage de la langue seconde* ». Les élèves autochtones des communautés ayant participé à ce projet, nous l'avons mentionné déjà, ne maîtrisent toutefois comme une langue première ni leur langue autochtone, ni le français. Ce phénomène complexifie grandement la question, somme toute relativement simple, de l'apprentissage de la lecture.

Que privilégier dans ce contexte? D'un point de vue didactique, il pourrait être judicieux d'envisager que les très jeunes enfants autochtones participent à un programme, en garderie, par exemple, qui mettrait l'accent sur un apprentissage extrêmement solide de leur langue autochtone²⁹. Ainsi, au moment de leur entrée au préscolaire, voire même avant, dans la mesure où les programmes d'intervention précoce en lecture recommandent souvent d'amorcer l'intervention dès l'âge de 3 ou 4 ans, ces enfants maîtriseraient une langue première qui pourrait servir de vecteur à l'apprentissage de la langue d'enseignement comme langue seconde. La question qui se pose ensuite est de savoir qui pourra offrir ce service? À de nombreuses reprises, dans les deux communautés, on nous a relaté que de moins en moins de jeunes (incluant les adultes) maîtrisent la langue autochtone et que les grands-parents, qui maîtrisent surtout cette langue et très peu le français, ont de la difficulté à communiquer avec leurs petits-enfants.

Cette avenue s'arrime aussi à ce que propose le Conseil économique et social des Nations Unies (2005), de même que différentes instances gouvernementales (Commission royale d'enquête sur les peuples autochtones, 1996; MÉQ, 2004a) et rejoint les principes éducatifs des Premières nations (Fraternité des Indiens du Canada, 1972). Plusieurs travaux de recherche s'inscrivent en partie dans cette voie, dont ceux de Sarrasin (1998) qui valorisent, pour leur part, la scolarisation dans la langue autochtone de la maternelle à la 4^e année du primaire et par la suite l'enseignement du français comme langue seconde. Le choix de mettre l'accent d'abord sur la maîtrise de la langue autochtone pour ensuite apprendre une deuxième langue a l'avantage de permettre aux Autochtones de se réappropriier leur langue et, par le fait

²⁹ Cette suggestion prend en compte le fait que les parents de ces enfants maîtrisent moyennement cette langue.

même, de contribuer à l'implantation d'une culture scolaire traditionnelle et moderne à la fois. Cette avenue nous apparaît d'autant plus prometteuse qu'elle favorise la construction d'un sentiment identitaire fort associé à la réussite, tout en prenant en compte « *le droit qu'ont les parents de transmettre leurs propres valeurs, y compris leur propre langue, aux générations suivantes* » (Conseil économique et social des Nations Unies, 2005, p. 2).

Toutefois, pour être mise en œuvre, cette avenue requiert qu'un programme et du matériel soient développés, ce qui semble actuellement plutôt rare, bien que des avancées soient perceptibles de ce côté (Groupe de travail national du ministre sur l'éducation, 2002).

5.4 UNE LECTURE SOCIOCOGNITIVE DE L'EXPÉRIENCE ET DU CHEMINEMENT SCOLAIRES DES ÉLÈVES, EN LIEN AVEC L'ADAPTATION DES PRATIQUES ENSEIGNANTES

Les éléments que nous avons mis en évidence au regard des diverses perspectives de l'intervention éducative qui cohabitent, de la question identitaire des élèves autochtones et de la maîtrise de la langue contribuent à mieux comprendre le cheminement et l'expérience scolaires des jeunes autochtones et nous éclairent quant aux pratiques d'enseignement qu'il paraît judicieux de mettre en place pour soutenir davantage la réussite et la persévérance scolaire de ces élèves. Nous privilégions, dans cette section, une lecture sociocognitive de la trajectoire scolaire des élèves autochtones, dans la mesure où ce cadre se situe en lien de complémentarité par rapport à ce qui précède. Nous l'abordons en lien avec les principaux facteurs susceptibles d'influer sur la réussite et la persévérance scolaires que nous avons initialement identifiés, à savoir : l'élève lui-même et le contexte dans lequel il évolue. Quant au facteur « enseignant », étant donné son statut plus transversal, il sera discuté en étant constamment mis en relation avec les facteurs « élève » et « contexte ».

5.4.1 L'élève lui-même

Pour comprendre la trajectoire scolaire des élèves autochtones ayant participé à cette étude, il convient de prendre en compte que ces derniers, de même que les décrocheurs que nous avons interviewés, évoquent sans hésitation qu'ils étudient peu et ne mettent pas forcément les efforts nécessaires à leur réussite. Ces résultats fournissent quelques clés pour en arriver à un premier niveau de compréhension de leurs fréquents échecs. En effet, il est dûment reconnu que de tels comportements nuisent à la réussite scolaire. Mais qu'est-ce qui se cache derrière cet engagement mitigé de leur part, leur faible motivation?

En référence aux modèles de la motivation que nous avons présentés dans le second chapitre, il apparaît que les élèves autochtones de ces communautés n'ont pas tendance à attribuer leurs échecs à leur intelligence, mais ils ont, par ailleurs, une faible perception de contrôlabilité ou de compétence ainsi que de faibles attentes de succès. Leurs perceptions sont vraisemblablement liées aux nombreuses expériences d'échecs vécus, ainsi qu'en témoigne leurs dossiers scolaires. Dans plusieurs cas, nous pouvons d'ailleurs conclure que les élèves manifestent de l'impuissance apprise. Il s'agit, précise Viau (1994, p. 68), d'une « *réaction d'abandon de la part de l'élève, qui est provoquée par la croyance que quoi qu'il fasse, il n'arrivera à rien. L'impuissance apprise [...] est probablement la forme la plus extrême de perception d'incontrôlabilité qu'un élève puisse ressentir* ». En d'autres termes, ces élèves ont constamment l'impression que les tâches qui leur sont proposées se situent hors de leur zone proximale de développement. À l'inverse, comme nous l'avons précisé dans le chapitre

présentant les résultats, les élèves aiment quand ils comprennent. Avec les difficultés en lecture qu'on leur reconnaît, de même que leurs faibles résultats scolaires dans plusieurs disciplines, tout laisse entendre qu'ils sont effectivement, quotidiennement, confrontés à des tâches qui ne représentent pas un défi réaliste pour eux, qu'ils ne peuvent réussir, et ce, même en y consacrant de nombreux efforts et avec de l'aide. Au fil du temps, le cumul d'échecs est propice à entraîner un désengagement de leur part. « *Lorsque certains élèves faibles sentent qu'ils vont échouer, ils cherchent à préserver une image positive d'eux-mêmes en ne fournissant pas les efforts nécessaires pour réussir, afin de pouvoir dire, en cas d'échec, "si j'avais voulu, j'aurais pu réussir".* » (Viau, 1994, p. 69). Selon notre compréhension, les difficultés scolaires des élèves autochtones seraient ainsi beaucoup moins liées à un manque d'adaptation des pratiques enseignantes en fonction des styles ou des modes d'apprentissages des jeunes autochtones, en fonction de leur culture ou de leur contexte, comme le laissent entendre de nombreux auteurs que les principaux intéressés ont toutefois peu ou pas relevés, mais bien davantage au niveau de la difficulté des tâches, prenant insuffisamment en compte la base de connaissances et de stratégies des élèves autochtones, notamment en lecture. Cette interprétation n'évacue, d'aucune manière, l'intérêt de prendre aussi en considération leur culture et leur contexte. Nous constatons cependant que l'accent mis sur l'inadaptation des pratiques enseignantes en fonction des spécificités autochtones, fréquemment relevées dans le discours des parents et des décrocheurs, peut occulter d'autres dimensions sur lesquelles les enseignants et autres intervenants éducatifs pourraient éventuellement avoir une prise. En ce sens, il apparaîtrait souhaitable de considérer, comme l'évoquent élégamment Ducette et *al.*, (1996), que « *tout individu est à la fois comme tous les autres, comme certains autres et comme personne d'autres* » et de vérifier, empiriquement, quels sont les effets des diverses pratiques pédagogiques préconisées auprès de la clientèle autochtone sur la réussite et la persévérance scolaires, en comparant les effets avec d'autres pratiques ayant fait leurs preuves auprès de clientèles à risque ou en difficulté allochtones, souvent issues de milieu défavorisé.

Outre les difficultés scolaires que vivent plusieurs élèves, les résultats que nous avons présentés mettent en évidence que certains d'entre eux vivent aussi des difficultés d'ordre comportemental. Le modèle de Dreikurs présenté par Lanaris (2006) nous fournit un cadre intéressant pour comprendre la trajectoire des élèves autochtones dans la mesure où il se fonde sur le besoin d'appartenance. Ce modèle propose de lire les problèmes de comportements des élèves comme n'étant pas intentionnels, mais plutôt comme étant un reflet de la poursuite de « faux buts », à savoir des façons erronées de satisfaire leur besoin d'appartenance. Quatre faux buts sont identifiés : la poursuite de l'attention, du pouvoir, la vengeance et le retrait. Selon ce modèle, l'élève adoptera le comportement dérangeant aussi longtemps qu'il lui permettra de répondre à son faux but. L'intervention efficace, selon ce modèle, implique de déceler le faux but que le comportement inadapté cherche à satisfaire et à le modifier.

« *Toute intervention devrait consister à tenter de démontrer à l'élève que la façon dont il s'y prend pour satisfaire son besoin est inadéquate. Par conséquent, l'élève, en collaboration avec son enseignant, doit trouver des comportements qui vont lui permettre de satisfaire son faux but d'une façon socialement acceptable* » (Lanaris, 2006, p. 153).

La question de l'estime de soi, dans la mesure où l'on reconnaît qu'elle peut fréquemment être liée aux difficultés comportementales, mais aussi à la motivation et à la réussite scolaire ne nous semble pas pouvoir être occultée. Les résultats que nous avons présentés dans le chapitre précédent nous amènent à penser que certaines composantes de l'estime de soi ne

sont peut-être pas présentes ou en partie seulement chez plusieurs élèves autochtones ayant participé à cette recherche, bien qu'elle n'ait pas été évaluée formellement à partir d'instruments tels le *Self-Description Questionnaire* (SDQ) ou le *Self-Perception Profile for Children*. À travers les entrevues et les questionnaires, plusieurs élèves ont laissé entendre que leur sentiment de compétence, tout particulièrement, serait assez faible, mais il semble aussi que le sentiment d'appartenance à un groupe soit lui aussi fragilisé. C'est précisément ce sentiment qui est en jeu dans la question de l'identité. Si l'on tient compte du fait que les jeunes autochtones de la communauté A sont scolarisés en milieu allochtone, qu'ils sont minoritaires et qu'ils semblent avoir peu de modèles de réussite scolaire tel qu'entendu dans le cadre de l'école allochtone, il n'est pas étonnant que ce sentiment identitaire soit fragile. Dans la communauté B, plusieurs intervenants scolaires déplorent le peu d'activités parascolaires existantes, ce qui, à leurs yeux, n'aide aucunement les élèves à développer un sentiment d'appartenance. Ces mêmes intervenants interprètent cette situation comme une manifestation du désengagement de la part de plusieurs enseignants. En outre, la question des modèles de réussite se pose de façon comparable à celle de la communauté A.

Mais quelle prise peuvent avoir les enseignants sur ce plan? Comme le mentionnent Maltais, Herry et Bessette (2006, p. 255), « [P]lusieurs éléments sont susceptibles d'influencer le concept de soi, parmi lesquels on compte les personnes importantes ou présentes dans la vie de l'élève, soit les parents, les autres membres de la famille, les pairs, les amis, les membres du personnel de l'école (plus particulièrement les enseignants) et les idoles. ». Une première option serait de conclure que l'estime de soi se développe d'abord à la maison, pendant les premières années de vie de l'enfant et, qu'en conséquence, il est difficile, voire impossible pour les enseignants de faire une différence. Une seconde option serait de travailler directement les sentiments de confiance en soi, de connaissance de soi, le sentiment d'appartenance et le sentiment de compétence des élèves. Il importe de se demander si les enseignants sont formés pour intervenir en ce sens, et, plus profondément, de se demander si tel est leur rôle. Une troisième option serait de proposer aux élèves des tâches qui représentent un défi réaliste pour eux, qui se situent dans leur zone proximale de développement tout en leur offrant un encadrement soutenu. L'intervention, selon cette troisième option, est d'abord axée sur l'apprentissage et la réussite et c'est par ricochet qu'en découle un sentiment de compétence accru. Divers travaux de recherche auxquels se réfèrent Bissonnette et al. (2005, p. 12) arrivent d'ailleurs à cette conclusion : « c'est plutôt par l'augmentation de ses résultats à l'école qu'un élève rehausse son estime de lui-même ». D'où l'importance de permettre aux élèves de vivre des réussites qui reflètent les apprentissages scolaires qui sont faits. Ces apprentissages, nous semble-t-il, renvoient inévitablement aux interventions des enseignants.

Les élèves ayant une faible estime de soi partagent à plusieurs égards les caractéristiques des élèves ayant un bas statut (Cohen, 1994). Souvent, ils ne participent pas à la tâche, ne peuvent même pas toucher au matériel, sont séparés physiquement du reste du groupe, ne parlent pas autant que les autres et leurs idées sont ignorées des autres élèves. Le rehaussement de l'estime de soi et de la motivation scolaire semblent néanmoins possibles dans la mesure où l'élève est amené à vivre des réussites réelles. Une piste à explorer semble être de miser sur les forces des jeunes Autochtones. Ainsi que le suggère Cohen (1994), « Chaque élève de votre classe est un expert dans une habileté intellectuelle importante. Essayez de la découvrir » (p. 120). L'analyse des dossiers scolaires a mis en évidence que la grande majorité des élèves autochtones ayant participé à cette recherche possèdent des talents artistiques et/ou sportifs particuliers. Il serait souhaitable de tirer profit de ces forces et de les exploiter davantage afin de mettre en valeur ces élèves, de les amener à davantage prendre conscience de leurs compétences et, partant, de développer un sentiment de compétence plus

fort qui leur permettra, devant les difficultés, de se rappeler des succès réels vécus. En outre, comme le précise Cohen (op. cit., p. 119), « *Concevoir une situation où l'élève qu'on considère incompetent agira à titre d'expert constitue la façon la plus directe de modifier les faibles attentes de compétence à son égard. La meilleure façon d'atteindre ce but est sans doute de donner à l'élève une tâche où il est déjà un expert* » (p. 119).

La dimension affective semble ainsi occuper une très grande place pour comprendre l'expérience et le cheminement scolaires des élèves des deux communautés. Cette dimension, pour plusieurs, semble préalable à toutes les autres, mais en même temps celle sur laquelle la quasi-totalité des acteurs sent qu'elle a une prise limitée. L'importance accordée à la dimension affective se traduit entre autres par le rôle clé que les divers intervenants disent accorder à la relation avec ces jeunes, par la tendance à penser que l'origine de certaines difficultés scolaires tient aux problématiques personnelles et familiales qu'ils ont vécues. Pour les jeunes, ça se traduit dans leur discours par des références aux problèmes qui rendent souvent difficile la concentration, laquelle nuit à leurs apprentissages et font en sorte que l'élève s'absente fréquemment. Selon une lecture plus cognitiviste du traitement de l'information, il est toutefois plausible de penser aussi que plusieurs de leurs unités de la mémoire à court terme, mémoire très sollicitée en situation d'apprentissage, sont occupées à « gérer » des problématiques affectives pendant une tâche, dans la mesure où les jeunes relatent que les problèmes personnels qu'ils vivent les suivent à l'école. Il semble réaliste de penser qu'il reste moins d'unités pour faire la tâche demandée. Le fait que les élèves aient vécu antérieurement des échecs peut aussi contribuer à augmenter le niveau de stress, mobilisant par le fait même d'autres unités de la mémoire à court terme (Paradis et Presseau, 2004), rendant quasi impossible la tâche à réaliser, d'autant qu'ils éprouvent des difficultés importantes liées aux français. D'où la pertinence de soutenir, chez ces élèves notamment, le développement de stratégies cognitives, métacognitives et affectives d'un haut niveau d'efficacité.

5.4.2 Le contexte

Lorsque nous abordons le contexte, nous le faisons à partir de deux angles distincts. D'abord, nous abordons le contexte scolaire pour ensuite nous centrer sur le contexte familial et communautaire.

5.4.2.1 Le contexte scolaire

L'un des principaux constats que nous avons pu faire dans le cadre de cette recherche est le recours fréquent au redoublement et aux classes spéciales (surtout pour la communauté B) pour les cas d'élèves vivant des difficultés pendant leur parcours scolaire. Quant aux jeunes du primaire pour lesquels des difficultés d'apprentissage particulières ont été identifiées, ceux qui bénéficient d'un soutien l'obtiennent de l'orthopédagogue, essentiellement en contexte de dénombrement flottant.

Nous l'avons mentionné dans le cadre thématique, les recherches sont assez consensuelles quant aux effets négatifs du redoublement sur les élèves. Il nuit à la motivation scolaire, à l'estime de soi et ne contribue pas à l'amélioration des résultats scolaires, à tout le moins pas à moyen ou long terme (Leblanc, 2000; Paradis et Potvin, 1993; Paul, 1996; Pouliot et Potvin, 2000; Ziegler, 1999). Nous constatons néanmoins que cette avenue est encore fréquemment

choisie pour les élèves des deux communautés. Il est plausible de penser que les enseignants qui prennent la décision de faire redoubler des élèves le font avec de bonnes intentions, croyant réellement que c'est pour le bien des jeunes. La plupart des recherches portant sur ce phénomène font d'ailleurs valoir que les croyances des enseignants sur ce plan sont solidement ancrées et, par conséquent, difficilement ébranlables. Il semblerait donc pertinent, comme le propose le Conseil supérieur de l'éducation (2006) qu'un réel dialogue soit entamé entre la recherche et la pratique en éducation soit mis en œuvre afin de favoriser davantage la réussite des élèves. Il pourrait, graduellement, en découler des adaptations de leurs pratiques à la lumière de ces résultats. Par ailleurs, savoir que le redoublement n'engendre pas les effets escomptés ne nous paraît pas suffisant pour transformer en profondeur et de façon durable des pratiques. Il semble nécessaire que d'autres alternatives soient offertes, alternatives dont les résultats s'appuient aussi sur des travaux de recherche.

Actuellement, l'alternative la plus exploitée, à tout le moins par les acteurs de la communauté B, mais aussi, dans une moindre mesure par la communauté A, est de privilégier la fréquentation de classes spéciales par les élèves autochtones qui vivent des difficultés scolaires. Sur ce plan, il est plus difficile de se prononcer sur les apports ou non de ces classes puisque diverses formules dont l'efficacité varie considérablement coexistent. Les classes spéciales dont il est question dans cette recherche partagent toutefois quelques caractéristiques communes : 1) leur taille est réduite comparativement à des classes régulières (généralement à moins de 17 élèves par classe) et 2) elles s'adressent exclusivement à des jeunes qui ont un retard scolaire. Ziegler (1997) fait valoir que le nombre réduit d'élèves (moins de 17 élèves par classe) peut être bénéfique, en particulier pour des groupes minoritaires, comme cela fut démontré dans une expérimentation menée au Tennessee. Par ailleurs, cet effet serait surtout notable au cours des premières années de scolarité. Ziegler (1997) conclut toutefois qu'« *il serait beaucoup plus rentable de se servir des enseignants additionnels embauchés pour offrir des services de tutorat individuel aux élèves qui en ont le plus besoin* » (p. 5). Les études tendent en effet à démontrer que l'effet du tutorat sur l'apprentissage des élèves en difficulté serait de deux à trois fois supérieur à celui obtenu en contexte de tailles de classes réduites. L'une des principales explications à la base de l'effet limité des classes de petites tailles est le recours, par les enseignants, aux mêmes méthodes que celles utilisées auprès de grandes classes. Cette explication laisse ainsi entendre que si le recours aux classes ayant un nombre réduit d'élèves s'arrime avec la différenciation pédagogique, il semble que des avenues plus intéressantes se dessinent pour soutenir la réussite et la persévérance scolaires des élèves autochtones.

L'autre réticence que nous manifestons au recours aux classes spéciales a trait à la concentration élevée pour ne pas dire exclusive d'élèves en difficulté. Les élèves qui fréquentent ces classes sont systématiquement privés du soutien que pourraient leur offrir des pairs qui réussissent mieux à l'école. Compte tenu des apports dorénavant reconnus de l'apprentissage coopératif et du rôle des pairs, notamment des pairs plus compétents dans l'apprentissage (Vygotski, 1978), la classe homogène ne comprenant que des élèves en difficulté ne semble pas une avenue idéale pour favoriser la réussite scolaires des élèves à risque ou en difficulté.

Une autre stratégie mise en place dans les deux communautés est le dénombrement flottant. Dans ce cadre, l'orthopédagogue sort pendant les heures de classe un nombre restreint d'élèves qui vivent des difficultés scolaires pouvant être similaires ou non et travaille avec eux les notions ou compétences qui posent problème. Ziegler (1997; 1999) nous suggère d'être prudent avec cette stratégie, à moins que le service soit offert un nombre très restreint

d'élèves à la fois (maximum trois). En effet, il appert que les résultats obtenus avec un plus grand nombre d'élèves sont peu convaincants. En outre, cette chercheuse insiste sur le fait que le tutorat sera de loin plus efficace s'il est dispensé par une personne dûment formée.

Divers travaux sur le transfert des apprentissages, entendu ici comme «[...]un processus par lequel des connaissances construites dans un contexte particulier (tâche source) sont réutilisées dans un contexte différent (tâche cible) après avoir été mobilisées, combinées différemment puis adaptées » (Presseau avec la collaboration de Brouillette, 2002, p. 53) mettent aussi en évidence que les élèves éprouvent fréquemment de la difficulté à transférer leurs apprentissages, qui plus est quand les deux contextes (tâches source et cible) sont éloignés. Parmi les principaux critères d'éloignement recensés, Barnett et Ceci (2002) pointent du doigt les contextes physique, temporel et social qui sont tous trois susceptibles de jouer dans la perception qu'a l'élève de la proximité entre les tâches. Sachant que plusieurs élèves manifestent leurs difficultés d'ordre cognitif sur le plan de la généralisation et de la discrimination (Goupil, 1997), il ne faudrait pas être surpris de constater que les élèves bénéficiant d'un soutien par dénombrement flottant transfèrent difficilement les apprentissages – s'ils les transfèrent – du contexte de dénombrement flottant au contexte de la classe et du contexte de la classe au contexte de dénombrement flottant. L'orthopédagogie intégrée (Saint-Laurent, Giasson, Royer et Boisclair, 1995) semble ainsi, notamment au regard du transfert des apprentissages, une voie prometteuse puisqu'elle permet à l'élève de bénéficier du soutien individualisé dont il a besoin, mais en le faisant, en outre, profiter d'un accompagnement pour surmonter les obstacles au transfert éloigné des apprentissages.

Le recours au redoublement et à la fréquentation de classes spéciales paraît donc devoir être reconsidéré. Quant au dénombrement flottant, il ne paraît pas une solution optimale non plus comparativement à une formule d'orthopédagogie intégrée. En revanche, les travaux de Sanders (dans Bissonnette et al., 2005) mettent en évidence la différence que peut faire un enseignant sur la réussite des élèves.

« Dans une étude réalisée en 1996, Sanders a démontré que, à partir d'un recoupement de données statistiques, lorsqu'on confie des élèves en difficulté à des enseignants identifiés comme les plus performants de l'État pendant une année scolaire, ils obtiennent une performance scolaire les situant en moyenne au 53^e rang centile. C'est trente-neuf points de plus que la performance obtenue (14^e rang centile) lorsque ce même type d'élèves se retrouve dans les classes d'enseignants identifiés comme les moins performants. [...] De plus, les gains de performance obtenus annuellement sont cumulatifs. » (Bissonnette et al., 2005, 19-20).

Les recherches en pédagogie l'ont abondamment documenté, la relation éducative visant l'apprentissage ne saurait porter fruit sans le consentement mutuel des parties impliquées (ici l'enseignant et les élèves) (Gauthier, 1993; Martineau, 1997). Or, dans le cas qui nous occupe, en particulier pour la communauté B, les «tensions culturelles larvées» (les non-dits, les préjugés de part et d'autres) entre les enseignants allochtones et les élèves autochtones (ou entre les enseignants et les directions d'écoles autochtones) paraissent très souvent court-circuiter le processus de collaboration nécessaire à la mise en place d'une relation éducative pleinement satisfaisante pour les deux parties. En lien avec les écrits auxquels nous nous sommes référés antérieurement au sujet de l'importance de la dimension relationnelle entre élèves et enseignants, il semble donc y avoir certains points de convergence, notamment en ce qui a trait à la qualité de la relation qui peut avoir un impact sur la décision d'abandonner ses études, mais aussi, dans le cas présent, de "raccrocher", ce qui rejoint les conclusions des travaux de Anderson (1995), de Hains (2001) et de Peacock (2002).

Si un enseignant peut faire une différence en matière de réussite scolaire, il semble que cette différence se traduit, entre autres, par le recours à des méthodes, interventions, stratégies ou pratiques d'enseignement particulières. Divers travaux que nous avons recensés dans le cadre thématique, dont les méta-analyses réalisées par Schmidt et *al.* (2003) ainsi que Bissonnette et *al.* (2005), ont permis d'identifier des pratiques d'enseignement qui ressortent comme étant spécialement efficaces auprès d'élèves à risque ou en difficulté. Il nous est toutefois impossible de conclure avec certitude, à la lumière des données dont nous disposons, que ces résultats sont généralisables au contexte autochtone, et encore moins aux deux communautés autochtones ayant participé à cette recherche. Si, à plusieurs égards, les populations avec lesquelles ont été menées les recherches partagent des caractéristiques communes, par exemple des études conduites auprès de populations à risque, parfois auprès de minorités, souvent en situation de pauvreté, en revanche, des distinctions importantes entre les contextes peuvent être identifiées, notamment les questions culturelle et interculturelle.

Enfin, l'un des obstacles que semble rencontrer l'école face à la population étudiante autochtone, tant dans les communautés A que B, semble être le fait qu'elle ne peut agir qu'à trois niveaux : elle a une relative prise sur l'adaptation des programmes et des contenus de cours en fonction de la culture autochtone; elle peut s'adapter à certains aspects de la vie scolaire (par exemple, une semaine culturelle); et enfin, elle peut adapter certaines pratiques d'enseignement et interventions de soutien spécialisées. Or, comme nous l'avons précisé dans le chapitre présentant les résultats, une grande part des difficultés éprouvées par les jeunes autochtones semble liée à des dimensions extra scolaires qui échappent, de fait, au contrôle de l'institution éducative. À l'instar des institutions scolaires en général au regard des diverses problématiques sociales, cette dernière se retrouve dans le rôle difficile de devoir en quelque sorte apporter des solutions à des problèmes sans avoir l'opportunité d'agir à leur source. Cette interprétation nous semble valable pour la communauté A, mais encore davantage pour la communauté B, où tous les élèves sont autochtones. Si certains acteurs s'inscrivent dans une perspective compréhensive, en cherchant à améliorer leurs pratiques, d'autres semblent plutôt manifester de l'impuissance apprise. Comme nous l'avons précisé pour les élèves, dont plusieurs paraissent manifester des signes de désengagement parce qu'ils ont le sentiment de ne pouvoir rien faire pour réussir, certains enseignants semblent considérer que la tâche est trop lourde, que le défi est vraiment imposant à relever et qu'ils peuvent difficilement favoriser la réussite scolaire des élèves.

5.4.2.2 La famille et la communauté

Les résultats de cette recherche ont mis en évidence, pour les deux communautés, que les représentations de plusieurs acteurs convergent quant à la nécessité de l'implication des parents dans le processus de scolarisation des élèves. Sur ce plan, ces résultats rejoignent les recommandations formulées par diverses instances (OCDE, 1997; CSÉ, 1998) qui préconisent la participation des parents dans la réussite scolaire des élèves. Les élèves eux-mêmes insistent d'ailleurs grandement sur le rôle déterminant de leurs parents, en particulier au regard de leur motivation. Deslandes (1999, p. 41), en référence à des travaux antérieurs qu'elle a conduits, précise à cet effet que « *les adolescents qui réussissent bien et qui ont des aspirations élevées disent recevoir plus de soutien affectif (encouragements, félicitations, discussions, etc.) de la part de leurs parents que les autres adolescents* ».

De manière générale, les résultats soulèvent toutefois que les divers acteurs scolaires déplorent le peu d'engagement des parents, même si des améliorations sont notées sur ce plan. Deslandes (1999, p. 45), qui conçoit « *le partenariat [entre l'école et la famille] comme un idéal, un but vers lequel les parents, les enseignants et les écoles doivent travailler* », mentionne qu'actuellement, ce partenariat prend surtout la forme d'une collaboration en réponse aux demandes des enseignants, ce qui correspond finalement peu aux rapports que les parents autochtones veulent entretenir avec l'école. En nous référant aux typologies proposées par Gauthier (2005) et Vinette (1996), nous qualifions plutôt les rapports de certains parents à l'école comme un rapport d'étrangeté. D'autres parents semblent plutôt entretenir un rapport d'hostilité à l'école. Ils y voient un lieu peu adapté aux besoins de leurs enfants, qui manque de sensibilité, notamment culturelle. Certains autres parents paraissent plutôt entretenir un rapport de soutien en périphérie (Gauthier, 2005), bien qu'ils ne se sentent pas toujours en mesure d'aider leur enfant.

Deslandes (1999), en référence à divers travaux de recherche, identifie divers déterminants du degré de participation des parents au suivi scolaire de leur enfant. Il est question, notamment, « *de la compréhension de son rôle parental, de son sentiment de compétence par rapport à l'aide apportée à son enfant, et des opportunités, invitations et demandes relatives à la participation parentale présentée, soit par l'enfant ou l'école de l'enfant* » (p. 38).

Dans la mesure où certains parents attribuent en partie les difficultés scolaires de leur enfant à des causes qui leur sont externes (l'inadaptation des pratiques d'enseignement, par exemple), il ne sera pas surprenant, non plus, qu'ils sentent qu'ils ont peu de prise sur la réussite de leur jeune ce qui les amène à rester davantage en retrait. Par ailleurs, comme nous l'avons précisé plus haut, d'autres parents ont la conviction qu'ils peuvent aider leur enfant. Toutefois, ils privilégieront un soutien direct à celui-ci (l'encourager à lire, par exemple), plutôt qu'une participation au sein même de l'établissement scolaire où ils se sentent finalement peu à l'aise.

Au regard du sentiment de compétence, de manière générale, il ressort des travaux de Deslandes (*op. cit.*) que les parents se sentent moins compétents à aider leur jeune lorsque ce dernier fréquente l'école secondaire et qu'il en est de même des parents ayant un faible niveau de scolarité. Sachant que la très grande majorité des parents des élèves des deux communautés sont faiblement scolarisés, et qu'eux même ont un passé scolaire vraisemblablement marqué par l'échec, il n'est pas surprenant qu'ils se sentent peu en mesure d'aider leur enfant dans sa réussite scolaire. Sur ce plan, Deslandes (*op. cit.*, p. 42) se montre formelle :

« Des efforts doivent être mis pour susciter des occasions de rencontre dans la perspective d'augmenter la compréhension du rôle parental et le sentiment de compétence des parents, particulièrement chez les parents dont l'expérience a résulté en un faible sentiment de compétence et une faible construction de leur rôle parental. »

Quant au déterminant qui renvoie aux occasions de participation, aux dires des acteurs scolaires, elles semblent relativement fréquentes. Par ailleurs, si les parents ont la perception que les acteurs ne leur reconnaissent pas une certaine expertise, comme parents, complémentaire à celle qu'ont les enseignants et autres intervenants scolaires, il paraît difficile que soit créé un climat propice à la réelle collaboration entre les divers acteurs. L'analyse que nous avons réalisée, qui nous amène à conclure que, fréquemment, les acteurs du milieu scolaire expliquent une partie des difficultés scolaires des élèves par une perspective déficitariste, n'est pas étrangère à cette difficile collaboration. En effet, comme le soulève Deslandes (1999, p. 43), une démarche de partenariat « *doit être établie sur une base*

d'égalité, signifiant qu'on reconnaît que chaque partenaire, soit les parents et les enseignants, possède une zone de connaissance et d'expertise à partager. » Tel ne semble pas être le cas actuellement, pour une majorité d'acteurs des deux communautés.

⇒ *En guide de synthèse*

Cette discussion a donc permis l'interprétation de nos résultats en fonction de divers repères théoriques. D'abord, nous avons revisité les résultats par le biais des perspectives de l'intervention éducative en milieu autochtone que propose Gauthier (2005). La cohabitation de diverses perspectives s'est révélée omniprésente dans les deux communautés. Une perspective nous semble toutefois considérablement plus prometteuse que les autres, dans une visée de soutien à la réussite et à la persévérance scolaires des élèves autochtones : il s'agit d'une perspective compréhensive. Pour y arriver, les divers acteurs se doivent cependant d'être informés et accompagnés dans la transformation graduelle de leurs représentations et de leurs pratiques. Pour ce faire, il faut du temps. Ensuite, nous avons ciblé comment les dimensions identitaires semblaient interpellées lorsqu'il est question de réussite et de persévérance scolaires des élèves autochtones. Cette autre clé de lecture des résultats met en relief que, pour les élèves autochtones, réussir signifie souvent quitter la communauté dans laquelle ils ont grandi et à laquelle ils sont attachés. La décision apparaît donc plus difficile à prendre que dans un contexte où ces enjeux sont absents. En outre, pour la communauté B, il est apparu que l'ensemble des catégories d'acteurs impliqués dans la réussite scolaire des Autochtones manifeste un faible sentiment identitaire vis-à-vis de l'institution; leur niveau d'engagement semble intimement lié à ce sentiment. Ensuite, une attention particulière a été portée à la maîtrise de la langue d'enseignement. Notre interprétation des résultats nous amène à conclure qu'il s'agit là d'un enjeu central pour la réussite de ces jeunes. En dernier lieu, un cadre d'interprétation empruntant aux théories sociocognitives de l'apprentissage a permis de mettre en évidence que la motivation scolaire et l'estime de soi des élèves semblent relativement faibles et que l'une des explications possibles à ces phénomènes se situerait du côté du niveau de difficulté des tâches qui sont proposées aux élèves. Pour une multitude de raisons, il semble que ces jeunes soient constamment placés devant des tâches qu'ils ne peuvent réussir. L'estime de soi et la motivation scolaire, en ce sens, ne peuvent plus être uniquement considérés comme des préalables à l'apprentissage. Ils semblent aussi en être des résultantes. Finalement, la collaboration des parents dans la réussite de ces jeunes apparaît comme un aspect essentiel. Sur ce plan, pour qu'un réel partenariat puisse être envisagé, ce qui serait souhaitable, la reconnaissance de l'égalité des partenaires paraît absolument incontournable, ce qui implique, nécessairement, la transformation de représentations se situant à l'intérieur d'une perspective déficitariste d'une part, et de perspectives discontinualiste et conflictualiste d'autre part.

6. CONCLUSION

Dans cette conclusion générale de notre rapport, nous rappelons d'abord les deux objectifs poursuivis ainsi que, très brièvement, quelques faits saillants parmi les résultats obtenus. Nous présentons dans un second temps les retombées du projet tant pour l'avancement des connaissances que pour les décideurs et les intervenants du milieu, de même que les limites de la recherche. Nous proposons, en troisième lieu, des pistes de réflexion et de recherche issues du présent travail et nous formulons des recommandations concernant d'éventuelles recherches similaires.

6.1 RAPPEL DES OBJECTIFS ET DE QUELQUES FAITS SAILLANTS DES RÉSULTATS

Le premier objectif consistait à décrire, analyser et comprendre l'expérience et le cheminement scolaire de filles et de garçons autochtones en difficulté d'apprentissage ou à risque en tenant compte des facteurs liés aux enseignants, aux élèves eux-mêmes et au contexte dans lequel ils vivent dans le but d'identifier des moyens susceptibles de contrer les phénomènes d'échec et d'abandon scolaires.

Au terme de cette recherche, nous pouvons considérer avoir atteint cet objectif. En effet, nous avons été en mesure de dresser un portrait des trajectoires et des expériences scolaires des élèves autochtones des deux communautés fréquentant des écoles primaires et secondaires ainsi qu'un portrait des représentations des autres acteurs. En ce qui concerne le parcours scolaire des élèves des deux communautés (tant au primaire qu'au secondaire) et indépendamment des quelques variations qui sont décrites plus haut dans ce rapport, il ressort qu'il est marqué par une faible performance scolaire, le redoublement, la fréquentation de classes spéciales et, finalement, le décrochage. Ce cheminement difficile se distingue en outre par la récurrence et la persistance de difficultés dans l'apprentissage du français. De plus, en accord avec la littérature spécialisée portant sur les élèves ayant des difficultés d'apprentissage (Chouinard et *al.*, 2006; Fortin, Marcotte, Royer et Potvin, 2005; Royer, 2005), les élèves autochtones éprouvent souvent des difficultés au niveau du comportement, difficultés signalées notamment par un têt élevé d'expulsions, de suspensions, et d'absentéisme. Sur une note plus positive, on constate un rendement nettement plus satisfaisant des élèves en éducation physique et en arts plastiques. Pour ce qui est des représentations des acteurs (responsables du conseil de bande, directions d'écoles, enseignants, intervenants scolaires, parents, décrocheurs), il ressort que si tous s'entendent pour faire le constat des retards, des problèmes et des faiblesses de la très grande majorité des jeunes autochtones en ce qui concerne les apprentissages scolaires, il n'y a pas de consensus en ce qui a trait aux facteurs explicatifs et aux interventions à privilégiées. On note tout de même que les milieux sont tout à fait capables de penser des moyens pour contrer l'échec et le décrochage scolaires des élèves autochtones mais leur mise en œuvre semble souvent difficile et les résultats fréquemment insatisfaisants pour les acteurs eux-mêmes.

Le second objectif était de concevoir et de mettre en place une formation continue pour les enseignants qui interviennent auprès des jeunes autochtones en difficulté ou à risque afin de les amener à davantage tenir compte, dans leur enseignement, des représentations et des besoins propres aux filles et aux garçons. Cet objectif a également été atteint, dans la mesure où une formation a effectivement été conçue et mise en place, et ce, dans l'optique d'amener les enseignants et les autres intervenants éducatifs à prendre en compte les représentations et les besoins des élèves autochtones. Cette formation a porté sur la communication

interculturelle, sur l'estime de soi et la motivation scolaire, sur les modes d'apprentissage des élèves autochtones et sur la différenciation pédagogique. Comme l'objectif ne consistait pas à évaluer l'effet de cette formation sur la transformation des représentations des pratiques et encore moins sur la réussite et la persévérance scolaires des élèves, cet objectif était, somme toute, davantage une stratégie de transfert des connaissances dans les milieux de pratique qu'un objectif de recherche à proprement parler.

6.2 RETOMBÉES ET LIMITES DE LA RECHERCHE

Cette section de notre conclusion fait état des retombées de notre recherche. D'abord, nous y présentons les retombées en ce qui concerne l'avancement des connaissances. Ensuite, nous discutons des retombées pour les décideurs et les intervenants du milieu. Enfin, les limites de cette recherche sont présentées.

6.2.1 Retombées pour l'avancement des connaissances

Nous abordons ici les retombées de nos travaux pour l'avancement des connaissances d'abord au regard du premier objectif poursuivi et ensuite au regard du second objectif.

6.2.1.1 Au regard du premier objectif

Très souvent, les domaines par lesquels la scolarisation des élèves autochtones est étudiée relèvent de travaux issus de la psychologie, de l'anthropologie, de la sociologie et de la politique. Nous avons en effet constaté que beaucoup plus rares sont les recherches qui privilégient, comme point de départ, le domaine de l'éducation et plus spécifiquement de la pédagogie. Ce choix que nous avons fait ici nous a permis d'arriver à un niveau de compréhension qui, à notre connaissance, n'avait pas été atteint dans ce domaine. Notre centration sur des dimensions liées à l'apprentissage et à l'enseignement a ainsi permis de mettre en évidence des résultats qui, à ce jour, étaient relativement peu connus.

Avant la conduite de cette recherche, nous disposions de données statistiques fournissant un aperçu de différents éléments liés à la scolarisation et au cheminement scolaire des élèves autochtones. Ces données rendent principalement compte de l'organisation scolaire pour les Autochtones, par exemple du nombre et de la répartition des écoles (fédérales, de bande, de Territoires conventionnés), de l'évolution des inscriptions, du nombre d'élèves selon l'ordre d'enseignement, des renseignements sur le personnel scolaire, des retards scolaires, du taux d'élèves n'ayant pas obtenu un certificat d'études secondaires, du nombre de diplômés du secondaire et du postsecondaire, des domaines d'étude privilégiés, de la fréquentation, par les élèves autochtones, des classes pour élèves inadaptées, etc. (Hénaire et *al.*, 1979; Ouellette pour le MÉQ, 1991; MAINC, 2003; MÉQ, 1998; MÉQ, 2004a). En documentant le cheminement scolaire des élèves dans le cadre de cette recherche, nous avons pu porter un regard plus spécifique sur la trajectoire scolaire de ces jeunes, en examinant, notamment, leurs résultats scolaires dans les différentes disciplines, les difficultés identifiées dans les dossiers, que ce soit au niveau des apprentissages ou du comportement et le soutien dont ils bénéficient pour surmonter ces difficultés.

Quelques autres travaux, menés dans une optique compréhensive, nous éclairaient pour leur part sur l'expérience plus subjective des élèves (Gauthier, 2005) ou encore celle des enseignants. À notre connaissance, aucune étude menée en milieu autochtone au Québec n'avait mis en relation des données factuelles relatives à la réussite scolaire des jeunes autochtones avec les représentations de divers acteurs. L'avenue que nous avons privilégiée ici, qui consiste à croiser des données factuelles issues des dossiers scolaires des élèves avec les pratiques réelles d'enseignants ainsi qu'avec les représentations tirées du discours d'une variété d'acteurs (élèves, décrocheurs, parents, enseignants, intervenants éducatifs, membres de la direction et autres) nous fournit un portrait beaucoup plus complet du cheminement scolaire des élèves, mais aussi de leur expérience. Comme le soulignent Lebrun, Lenoir, Oliveira et Chalhouni (2005), les recherches qui portent véritablement leur regard sur les pratiques enseignantes effectives (et non déclarées) sont rares. Quand il est question de croiser ce type de données avec d'autres données, qu'elles soient factuelles ou qu'elles relèvent de l'univers de représentations, on peut avancer que ces travaux sont rarissimes, qui plus est, en milieu autochtone.

L'atteinte de cet objectif permet aussi une meilleure compréhension de l'expérience et du cheminement scolaires des élèves autochtones à risque ou en difficulté, et ce, en tenant compte des deux contextes de scolarisation différents dans lesquels ils évoluent (fréquentation d'écoles provinciales pour la communauté A et fréquentation d'écoles de bande pour la communauté B). Même si la nature de cette recherche n'était pas comparative, l'analyse des résultats prenant en compte les contextes spécifiques a permis de mettre en relief comment certains éléments de ces contextes paraissent influencer sur la réussite et la persévérance scolaires des élèves Autochtones.

Plus spécifiquement, sans reprendre l'ensemble des éléments de notre rapport, signalons simplement que nous considérons que l'une des retombées marquantes de notre travail quant à l'avancement des connaissances consiste en la mise en lumière que les difficultés scolaires des jeunes autochtones semblent bien moins tenir dans une plus ou moins grande prise en considération de la culture autochtone par l'école que dans la prise en compte que le français n'est pas pour eux une langue qu'ils maîtrisent suffisamment lorsqu'ils s'insèrent dans le système scolaire. En effet, les élèves autochtones des communautés ayant participé à cette recherche, rappelons-le, semblent plutôt n'avoir aucune langue première et posséder en fait deux, voir même trois langues avec lesquels ils entretiennent un rapport second : la langue autochtone, le français et l'anglais. En contexte scolaire, leur faible maîtrise de la langue d'enseignement semble réellement nuire à leur réussite scolaire. Pourtant l'enseignement qui leur est actuellement dispensé prend pour acquis que ces jeunes maîtrisent la langue française au même titre qu'un locuteur francophone.

Signalons également que notre recherche met en évidence que l'enseignement dispensé aux élèves autochtones les place très souvent dans une position où les exigences dépassent leur zone proximale de développement (Vygotski, 1978). En d'autres termes, ils sont constamment soumis à des tâches qu'ils ne sont pas en mesure de réaliser, et ce, même avec l'aide d'un autre plus compétent. Les problèmes liés à l'estime de soi, à la faible motivation scolaire et à l'engagement nous semblent donc devoir être compris non pas forcément toujours comme « origine » des difficultés scolaires mais vraisemblablement aussi comme « conséquences » d'échecs répétés dans la mesure où les tâches qu'on leur propose se situent régulièrement hors de leur zone. D'ailleurs, à cet égard, nos résultats rejoignent ceux de Gauthier (2005), qui mettent aussi en évidence que le discours des jeunes sur ce plan est claire : ils aiment ce qu'ils comprennent et détestent ce qu'ils comprennent mal.

Également, nonobstant ce que nous avons dit plus haut, il appert que la question de la culture autochtone ne ressort pas de manière évidente comme étant extrêmement importante pour les élèves. Comme le mentionne Gauthier (2005, pp. 173-174) :

«Les étudiants considèrent important de préserver leur langue et leur culture (ou, devrait-on plutôt dire, la mémoire de leur culture ancestrale). Mais ils sont clairement d'abord occidentaux, fiers de leurs origines bien sûr, mais désireux de s'intégrer à la vie moderne québécoise, canadienne, planétaire.»

En effet, ceux-ci ne la réclament ni ne déplorent la faible présence de la culture autochtone en contexte scolaire et ne souhaitent pas en accroître la visibilité. En revanche, elle semble l'être davantage pour les décrocheurs, pour certains parents et pour certains membres des directions. Plusieurs des enseignants et des autres intervenants scolaires estiment toutefois qu'une plus grande intégration de la culture à l'école pourrait soutenir davantage la réussite et la persévérance scolaires de ces jeunes, ce qui corrobore nombre de travaux sur cette question.

Enfin, on notera par ailleurs que nos analyses mettent en évidence que la collaboration des parents des élèves constitue un enjeu majeur quand il est question de réussite et de persévérance scolaires.

6.2.1.2 Au regard du second objectif

Notre projet n'a pas eu un apport uniquement en matière de connaissances dites «scientifiques» mais aussi, en accord avec le programme de financement, en ce qui concerne le transfert des connaissances vers les milieux de pratique. À cet égard, à travers l'atteinte du second objectif (consistant à fournir de la formation aux intervenants scolaires), notre recherche a d'abord permis de mieux cerner les besoins de formation continue des enseignants qui interviennent auprès de jeunes autochtones à risque et en difficulté. En effet, jusqu'ici, très fréquemment ces enseignants avaient reçu de multiples formations qui tenaient insuffisamment compte de leur réalité et, conséquemment, ils estimaient que ces formations avaient finalement eu très peu d'impact sur leurs pratiques. Les représentations des différents acteurs de la réussite et la persévérance scolaires chez les élèves autochtones que nous avons recueillies et analysées ont ainsi permis de cerner quelques thématiques sur lesquels les enseignants manifestaient des besoins particuliers. Les besoins se sont avérés être sensiblement les mêmes pour les deux communautés : connaître la culture autochtone; apprendre à communiquer en contexte interculturel; connaître comment soutenir l'intégration des élèves autochtones au sein des classes; connaître les modes d'apprentissage des élèves autochtones et adapter son enseignement à ces modes; cerner les liens entre l'estime de soi, la motivation et les difficultés scolaires et apprendre comment intervenir pour favoriser le rehaussement de l'estime de soi et de la motivation scolaire et finalement apprendre comment différencier son enseignement auprès des élèves autochtones sans pour autant les marginaliser.

Partant de là, il nous a été possible d'offrir des sessions de formation ciblées répondant formellement aux besoins exprimés par les enseignants et les autres intervenants. Bien que nous n'ayons pas évalué l'impact de ces formations, nous estimons – et souhaitons il faut bien l'avouer – qu'elles aient pu contribuer à améliorer les connaissances et les compétences des intervenants scolaires et à modifier certaines de leurs interventions et leurs pratiques professionnelles. Toutefois, nous sommes conscients que de telles transformations requièrent du temps et, en conséquence, nos attentes sur ce plan sont modestes. Elles le sont d'autant

plus qu'en amont à ces besoins de formation, nous avons identifié un enjeu beaucoup plus profond, qui a trait à la perspective déficitariste adoptée par nombre d'acteurs scolaires allochtones. Sur ce plan, il est clair que des interventions ponctuelles de la part de chercheurs ne peuvent entraîner de transformations de représentations et de pratiques en profondeur. Pour y arriver, comme nous l'avons déjà mentionné, beaucoup plus de temps que celui qui nous était imparti dans le cadre de cette recherche serait nécessaire.

6.2.2 Retombées pour les décideurs et les intervenants du milieu

Bien que cette recherche ne visait pas directement à produire des retombées pour les décideurs, nos résultats nous permettent de dégager certains éléments qu'il serait pertinent d'explorer pour soutenir davantage la réussite et la persévérance scolaires des élèves autochtones. Après les avoir présentées très brièvement, nous décrivons les retombées pour les intervenants scolaires.

6.2.2.1 Pour les décideurs

Signalons de manière générale que nos données montrent à l'évidence que, tant pour la communauté A que pour la communauté B, les enseignants connaissent mal, voire ne connaissent pas du tout, la culture autochtone. Cette ignorance n'est pas sans incidence tant sur leur représentation relativement stéréotypée des Autochtones que sur le peu de moyens qu'ils disent avoir pour intervenir adéquatement auprès d'eux. En ce qui concerne spécifiquement la communauté A, notre recherche démontre que de nombreux jeunes autochtones ont la nette impression d'être parfois victimes d'incompréhension de la part des élèves allochtones et de leurs enseignants. L'école qu'ils fréquentent paraît très souvent ne pas être leur école mais celle des «autres». Pour ce qui est de la communauté B, la recherche met en évidence la nécessité pour les décideurs de considérer les représentations des enseignants et celles des autres intervenants scolaires de leur établissement, dans la mesure où nos données démontrent que l'un et l'autre des groupes ont des visions souvent peu compatibles en ce qui concerne les facteurs à la base des difficultés scolaires des élèves (perspective déficitariste versus discontinualiste ou conflictualiste).

Les actions à entreprendre pour contrer l'échec et le décrochage vont bien au-delà de ce qui peut être fait en classe et même dans l'école. Néanmoins, certains moyens pris par l'école peuvent être pris, à différents niveaux. Globalement, il semblerait opportun que l'école intègre des éléments de la culture autochtone et qu'il y ait, à l'intérieur des écoles, des moyens mis en place pour soutenir les élèves autochtones dans leurs difficultés d'apprentissage et d'ordre comportemental. Dans l'enseignement, des adaptations sont nécessaires au plan des approches pédagogiques. Toutefois, il semble nécessaire de vérifier si ces approches sont effectivement efficaces auprès de ces élèves : il apparaît urgent de dépasser le niveau des croyances populaires.

6.2.2.2 Pour les intervenants du milieu

Rappelons que la deuxième phase de cette recherche, axée sur la formation, a été pour l'essentiel une activité de transfert de connaissances auprès des milieux de pratique. En effet, en plus des nombreuses communications et conférences données dans le cadre de congrès et de colloques visant un public professionnel, notre équipe a dispensé aux intervenants scolaires

plusieurs journées de formation. Cependant, ces dernières ne sont pas les seuls bénéficiaires qu'auront pu tirer les participants de cette recherche. Ainsi, d'une part, le présent rapport est remis aux représentants de chaque communauté et aux autorités scolaires concernées. D'autre part, le guide pédagogique, actuellement en préparation, leur sera également remis. Ce guide, en partie basé sur les formations que nous avons données, constitue, selon nous, une aide précieuse dans une perspective de changement durable des pratiques pédagogiques des enseignants.

6.2.3 Quelques limites de cette recherche

À l'instar de toute recherche, celle-ci ne saurait être exempte de lacunes et au-dessus de toute critique. Avant de scruter plus attentivement les limites de cette recherche au regard de chacun des deux grands objectifs qu'elle poursuivait, il convient de souligner ici deux limites générales intrinsèques à la démarche que nous avons suivie. D'abord, notre recherche s'inscrivait dans une perspective transversale et non dans une perspective longitudinale. Il va de soi que notre regard et notre compréhension sur la persévérance et la réussite scolaires des élèves autochtones s'en trouvent limités. Ensuite, les résultats auxquels nous arrivons ne sauraient être généralisables à l'ensemble des communautés autochtones du Québec, encore moins du Canada. Toutefois, à cet égard, nous soutenons que si nos conclusions ne sont pas généralisables, elles sont à tout le moins potentiellement transférables et, en ce sens, elles peuvent éclairer la conduite d'autres recherches similaires menées dans des contextes aux caractéristiques comparables.

6.2.3.1 Liées au premier objectif (décrire, analyser et comprendre)

Ainsi, au chapitre de limites de notre travail liées au premier objectif, on notera, en ce qui concerne la méthodologie, que l'urgence dans laquelle nous devons agir n'a pas permis de procéder à une validation du questionnaire comme nous l'aurions souhaité. Ensuite, nos analyses réalisées à partir des différentes sources (questionnaires, entrevues, observations) auraient pu être plus poussées. Il aurait certainement été fort pertinent de croiser les données concernant les difficultés d'apprentissage avec celles recueillies au niveau des difficultés de comportement, ou même avec les données relatives au volet quantitatif des dossiers scolaires. Une telle approche, prise par exemple à travers l'étude de cas approfondis, nous aurait permis de mieux cerner l'expérience de chaque élève. Le temps limité à accorder à la présente recherche ne pouvait cependant nous permettre un tel approfondissement des données. Il serait possiblement intéressant d'aller plus loin ultérieurement à ce sujet. En outre, le peu de considération que nous avons eu durant la cueillette des données pour la question de la maîtrise de la langue des élèves autochtones (un élément parmi tant d'autres au départ dans notre recherche) aurait mérité une attention plus significative et l'ajout de ressources (humaines, notamment) dont nous ne disposons pas.

6.2.3.2 Liées au deuxième objectif (intervenir)

Pour qu'une formation continue puisse être pleinement efficace, elle doit s'échelonner sur une longue période, permettre une réelle appropriation des contenus par les intervenants en formant notamment des «agents de changement internes au milieu». Nous devons avouer qu'à ce sujet, notre entreprise n'est qu'un demi succès. En fait, il nous a été impossible de fournir

un accompagnement prolongé aux intervenants scolaires et, en ce sens, il est probable que l'appropriation des contenus de formation n'ait pas été optimale. Dans la même veine, il n'a pas été possible de veiller à la formation d'agents de changement à l'interne (ce qui ne signifie aucunement qu'il n'y en ait pas). Ajoutons que la participation aux sessions de formations étant entièrement volontaire, et, par conséquent, nous n'avons pas rejoint tous les intervenants concernés.

À ces considérations d'ordre logistique et stratégique, s'ajoute un élément sur lequel nous n'avons là non plus aucun contrôle et qui a pourtant un impact majeur sur la pérennité des retombées de cette recherche pour les intervenants. Dans le cas de la communauté B, comme il a été mentionné dans ce rapport, les intervenants scolaires n'ont pas participé aux formations en dépit des multiples tentatives d'ajustements faites pour les accommoder. Même s'ils y avaient participé, nous pouvons néanmoins extrapoler que le «roulement de personnel» aurait possiblement nuit à l'entreprise de formation et d'accompagnement. Ce changement de personnel empêche, en fait, que puissent émerger des «agents multiplicateurs», des porteurs de dossiers capables d'assumer le transfert des connaissances une fois que les chercheurs ont quitté le milieu.

6.3 PRINCIPALES PISTES DE RÉFLEXION, DE RECHERCHE ET RECOMMANDATIONS

Cette section a pour objet de présenter brièvement quelques pistes de réflexion et de recherche qui émergent de notre propre démarche et de faire état des principales recommandations que nous formulons. Nous présentons d'abord les pistes de réflexion et les recommandations faites au milieu de la recherche. Ensuite, nous abordons les pistes de réflexion et nos recommandations pour le milieu de la pratique (comprenant ici les décideurs et les intervenants en éducation).

6.3.1 Pour le milieu de la recherche

Une diversité de pistes de réflexion et de recommandations sont proposées ici, en débutant par la question importante de la maîtrise de la langue d'enseignement.

- *La maîtrise de la langue d'enseignement*

Les difficultés scolaires des élèves autochtones semblent fortement associées à des difficultés liées à la langue d'enseignement, le français. En conséquence, nous recommandons que soient menées des recherches ayant pour objet l'apprentissage du français par les Autochtones, recherches qui prendraient en compte le caractère « chargé » de l'apprentissage du français par ces élèves et qui prendraient aussi en compte que cette discipline ne peut être enseignée ni comme une langue première, ni comme une langue seconde « standard » dans la mesure où les élèves ne maîtrisent pas leur langue autochtone comme une langue première et, qu'en conséquence, elle ne peut servir, actuellement, de vecteur pour l'apprentissage d'une langue seconde. Dans cette veine, il serait pertinent de privilégier aussi l'analyse des programmes éducatifs axés sur l'apprentissage du français « langue seconde », dans le but de développer des approches adaptées à l'enseignement du français aux élèves autochtones. Enfin, des recherches devraient aussi être menées afin de développer des programmes éducatifs visant l'apprentissage de la communication dans la langue autochtone et qui tiennent compte du fait que les parents des élèves ne maîtrisent pas parfaitement cette langue.

- *Les stratégies d'apprentissage des élèves*

Il semblerait aussi important de cerner quelles stratégies cognitives, métacognitives et affectives utilisent les élèves qui fréquentent actuellement le système scolaire, de cibler quelles stratégies leur seraient profitables et de former les enseignants afin qu'ils puissent faire apprendre aux élèves ces stratégies et leur mobilisation au moment opportun. Compte tenu de leur passé scolaire souvent marqué par l'échec, les stratégies affectives et métacognitives apparaissent d'autant plus importantes à travailler avec ces jeunes.

- *Les liens entre les problématiques psychosociales et la réussite et la persévérance scolaires*

Il appert que les problématiques psychosociales vécues par les membres des deux communautés sont réelles et nombreuses (toxicomanie, violence, abus). Les conclusions d'autres recherches nous amènent à penser qu'elles concourent vraisemblablement aux taux d'échec et de décrochage somme toute assez élevés, en dépit des améliorations notables enregistrées depuis plusieurs décennies. Notre recherche ne pouvait explorer cette question en profondeur. Il paraît maintenant prioritaire, dans une visée de réussite et de persévérance scolaires, d'examiner à fond comment ces problématiques influent sur la trajectoire scolaire des élèves. Plus spécifiquement, il serait opportun de constituer des équipes multidisciplinaires pour favoriser une compréhension globale de la problématique de la persévérance et de la réussite scolaires des élèves autochtones en lien avec ces problématiques.

- *Un dialogue nécessaire entre deux univers théoriques*

Nous avons constaté que, très souvent, deux univers théoriques évoluent en vase clos. D'un côté, les écrits sur la persévérance et de la réussite scolaires des élèves autochtones et de l'autre, divers travaux portant sur les élèves à risque ou en difficulté, souvent de milieux défavorisés. Sans occulter les spécificités ethniques et culturelles de l'intervention éducative en milieu autochtone, il nous semble impératif que les travaux conduits sur les élèves en difficulté puissent dialoguer avec ceux menés sur la difficile scolarisation des jeunes autochtones. Actuellement cela nous semble trop peu souvent le cas. En ce sens, un équilibre semble devoir être atteint dans la prise en compte du contexte et de la spécificité culturelle des jeunes autochtones, sans pour autant perdre de vue que ceux-ci sont également des élèves, des enfants ou des adolescents au même titre que les autres et, qu'en ce sens, il serait déplorable de se priver des résultats de recherche qui pourraient potentiellement éclairer l'intervention éducative auprès des jeunes autochtones à risque ou en difficulté.

- *La vérification de l'efficacité d'approches pédagogiques dites efficaces auprès des élèves autochtones*

En lien de continuité avec ce qui vient d'être dit, il nous apparaît important que des recherches soient menées afin de comparer l'efficacité d'approches pédagogiques auprès d'élèves provenant de différentes communautés autochtones. Très souvent, dans les écrits que nous avons recensés, les recommandations pédagogiques qui sont faites le sont sur la base des représentations des acteurs qui, en fonction de ce qu'ils perçoivent, jugent pertinente ou non telle approche pédagogique. Sans vouloir dénigrer le savoir d'expérience de ces acteurs, il paraîtrait utile de vérifier l'efficacité réelle de certaines approches largement répandues chez

les acteurs du milieu scolaire comme étant efficaces auprès des élèves autochtones (nous pensons, par exemple, à la pédagogie par projet et aux approches holistiques et contextualisées) en comparant l'efficacité de ces approches à celles d'autres approches qui semblent reconnues pour leur efficacité auprès d'autres clientèles (comme le *direct instruction*, l'enseignement explicite, par exemple).

- *La collaboration école-famille en milieu autochtone*

La conduite de recherches menées au sujet de la collaboration école-famille en milieu autochtone nous semble impérative. Dans une perspective d'*empowerment*, il serait alors possible de croiser les diverses perspectives des acteurs afin de comprendre les enjeux et de cibler des avenues (dont l'impact demandera à être évalué) pour accroître leur participation à la vie scolaire de leurs enfants, laquelle semble incontournable pour soutenir la réussite et la persévérance scolaires des jeunes autochtones.

- *Une compréhension plus en profondeur par des études de cas*

En matière de types de recherche à mener dans les prochaines années, nous proposons aussi la conduite d'études de cas de décrocheurs et de «persévérants» dans le système scolaire autochtone, comme l'a d'ailleurs fait Peacock, 2002). Cela permettrait une analyse en profondeur des trajectoires de ces jeunes autochtones. De même, nous proposons la conduite d'études comparatives entre communautés (celles dont les jeunes réussissent et persèverent versus celles qui vivent des difficultés majeures au plan de la scolarisation) en vue d'isoler des facteurs, mais surtout des combinaisons de facteurs qu'il semble impératif de prendre en compte dans une visée de réussite et de persévérance scolaires.

- *Le domaine de l'administration scolaire*

Une autre piste de recherche, relevant cette fois davantage du champ de l'administration scolaire, porte sur la capacité des établissements à fournir des services de qualité et à participer de relations saines entre les divers acteurs, notamment en contexte de communication interculturelle. Plus spécifiquement, il s'agirait d'explorer des perspectives qui pourraient permettre : 1) d'assurer une certaine continuité dans les services offerts aux élèves et ce, en dépit du changement de personnel fréquent; 2) de s'assurer de la capacité des directions à assurer un leadership dans l'école en tenant compte du contexte interculturel dans lequel se déroule l'exercice de cette fonction.

- *Des fonds adaptés aux besoins de connaissances et la complexité des objets d'étude*

En ce qui concerne la faisabilité des recherches, nous recommandons que soit octroyé plus de fonds afin de soutenir une équipe constituée de plusieurs experts de différentes disciplines. Nous souhaitons aussi que les programmes des fonds subventionnaires permettent de mener des recherches sur une plus longue période. Dans ce cas, et sachant que les changements de représentations et de pratiques demandent du temps, il serait alors possible d'assurer un suivi longitudinal des populations tout en offrant une formation à plus long terme et pour lequel l'évaluation des effets serait alors rendue possible.

6.3.2 Pour les milieux de pratique

Des pistes de réflexion et de recommandations diverses sont formulées pour les milieux de pratique. Alors que certaines concernent prioritairement les acteurs des communautés, d'autres trouvent davantage écho chez les acteurs du milieu scolaire.

- *Des emplois dans la communauté*

Nous avons déjà discuté du contexte particulier dans lequel évoluent les jeunes autochtones pour qui, très souvent, réussir signifie quitter la communauté. En lien de complémentarité avec les diverses démarches qui paraissent devoir être engagées dans le cadre scolaire pour favoriser la réussite et la persévérance, il semble essentiel que d'autres démarches soient faites, au sein même de la communauté, pour créer des emplois accessibles uniquement aux jeunes diplômés et qu'un discours et des actions cohérentes soient mises en place en ce sens. Actuellement, d'aucuns déplorent que les quelques emplois disponibles soient trop souvent attribués sur d'autres bases que les qualifications officielles, ce qui invalide les initiatives prises dans le cadre scolaire pour amener les jeunes autochtones à lier la réussite et la persévérance scolaires à l'obtention d'un emploi. Les jeunes auraient ainsi davantage d'incitatifs à poursuivre leurs études. Le développement économique des communautés autochtones passe nécessairement par la mise en place de plusieurs ressources financières, humaines et politiques.

- *La transformation de représentations et de pratiques dans une perspective compréhensive de la scolarisation des élèves autochtones*

Une autre piste de réflexion concerne la nécessaire transformation des représentations et des pratiques de plusieurs acteurs. Au regard de la formation des enseignants et des intervenants éducatifs, il s'agit essentiellement, pour plusieurs, de délaisser une perspective déficitariste pour se tourner, graduellement, vers une perspective davantage compréhensive de la scolarisation des Autochtones. Cette démarche ne saurait toutefois porter fruit sans que plusieurs des acteurs autochtones impliqués dans la réussite scolaire des jeunes renoncent, de leur côté, à une perspective conflictualiste, sans pour autant occulter leur passé. Quant à la perspective discontinualiste, qui est abondamment présente chez divers acteurs impliqués auprès des deux communautés, il semble qu'il soit possible de la transformer en intégrant réellement une prise en compte des besoins des élèves autochtones. Une réponse satisfaisante à ces besoins, ne peut toutefois être trouvée en saupoudrant ponctuellement quelques éléments de langue et de culture autochtones dans l'école, qu'elle relève d'une juridiction provinciale ou fédérale. Répondre aux besoins des élèves autochtones signifie notamment, au terme de cette recherche, leur proposer des tâches qui représentent des défis réalistes pour eux et, ce faisant, leur fournir des occasions d'apprendre et non leur confirmer, de façon récurrente, qu'ils n'ont pas réalisé les apprentissages qu'ils auraient dû faire. Cela signifie aussi d'intégrer des éléments de leur culture traditionnelle sans pour autant la réifier et «l'ontologiser», oubliant en cela qu'elle est soumise à la mouvance de ceux qui la porte. Dans ce cas justement, les jeunes pourraient être vus – au plan culturel – comme des «métis» (au sens où l'entendent par exemple Abdallah-Preteuille et Porcher (1996), à savoir qu'ils sont aussi des québécois et des jeunes, et participent par le fait même de ces cultures). Leur culture à eux c'est celle de la communauté dans l'ici et le maintenant, ce qui a peu à voir avec la culture traditionnelle autochtone.

Dans cette veine, nous recommandons qu'un accompagnement de type « médiation » soit offert aux acteurs impliqués dans la réussite scolaire des élèves – nous pensons particulièrement aux parents, aux enseignants, aux intervenants scolaires, aux membres des directions et des conseils de bande – afin de leur faire prendre conscience, d'une part, des différentes perspectives qui coexistent et, d'autre part, de la nécessité de transcender ces perspectives pour en arriver à privilégier une perspective compréhensive, où la collaboration entre les divers partenaires est non seulement considérée comme un objectif à atteindre, mais davantage comme un moyen essentiel pour soutenir la réussite et la persévérance scolaires des jeunes autochtones. La perspective compréhensive requiert, minimalement, une certaine connaissance de la culture de l'autre. Nous l'avons déjà souligné, les enseignants connaissent mal, voire ne connaissent pas du tout, la culture autochtone. Par conséquent, il faudrait d'abord prévoir une formation des enseignants au regard notamment de la culture autochtone et ce, dès l'embauche dans le cas des nouveaux enseignants. Afin de favoriser de façon toute particulière la participation des parents à la réussite scolaire de leur enfant, un soutien au regard de leur développement de compétences parentales paraîtrait aussi nécessaire. Il pourrait s'agir d'un accompagnement dans le développement de stratégies pour aider leur enfant dans leur apprentissage scolaire, par exemple. Il en résulterait vraisemblablement un sentiment de compétence accru, lequel serait bénéfique à différents niveaux. Afin de développer un sentiment d'appartenance chez le personnel scolaire de la communauté B, le leadership des directions semble capital. Cet aspect nous semblerait aussi devoir bénéficier d'un soutien en médiation.

Comme nous l'avons mentionné un peu plus haut, notre recherche tend à montrer que certains jeunes autochtones de la communauté A ont l'impression d'être parfois victimes d'incompréhension de la part des élèves allochtones et de leurs enseignants. Il apparaît important que les directions d'établissement et la Commission Scolaire mettent en place des dispositifs pour permettre une meilleure connaissance de la culture autochtone et pour favoriser l'intégration des jeunes de cette communauté et contrer la discrimination dont ils peuvent être l'objet. Par exemple, nous pensons à des campagnes de sensibilisation aux respects des différences, à une semaine de la fierté autochtone. Mais, surtout, ces mesures ne devraient pas être ponctuelles mais permanente de telle sorte qu'elles deviennent partie prenante de la culture institutionnelle. Enfin, il apparaît également pertinent d'offrir aux élèves autochtones des occasions de connaître la culture des élèves allochtones.

- *L'attraction et la rétention d'enseignants experts*

Les propos tenus au cours des dernières pages, à l'instar de travaux que nous avons déjà recensés, pointent du doigt le rôle extrêmement important que peuvent jouer les enseignants dans la réussite des élèves. Dans cet esprit, il semble nécessaire de mettre en place des moyens pour que les élèves à risque ou en difficulté, notamment les élèves autochtones de la communauté A, bénéficient des interventions des enseignants les plus compétents, en particulier dans le champ de l'enseignement de la lecture. Dans la mesure où l'effet de ces enseignants est cumulatif, il serait souhaitable que les jeunes bénéficient pendant plusieurs années de ce soutien exceptionnel.

Dans le cas de la communauté B, la situation est considérablement plus complexe. En effet, cette communauté dont les écoles sont de juridiction fédérale, fait face à des difficultés dans le recrutement et la rétention d'enseignants. Il semble impératif que des moyens de divers ordres soient pris d'abord pour attirer des enseignants experts. En ce sens, par exemple, une

première action pourrait être d'offrir des primes aux enseignants plus expérimentés et experts dans le domaine des élèves à risque ou en difficulté et de l'enseignement de la lecture.

Dans la mesure où il apparaît irréaliste de constituer un corps enseignant exclusivement composé d'enseignants experts, il serait nécessaire de mettre sur pied un programme de mentorat, ainsi que le suggèrent Vallerand et Martineau (2006), afin que les enseignants novices bénéficient d'un accompagnement adapté à leurs besoins. Actuellement, comme nous l'avons mis en évidence déjà, plusieurs des enseignants sont en insertion professionnelle, avec comme tout bagage leur formation initiale. Cela ne semble pas suffisant pour répondre aux besoins particuliers des élèves de cette communauté. En effet, comme l'ont montré de nombreuses recherches (Hétu, Lavoie et Baillauquès, 1999), à la sortie de sa formation universitaire, le nouvel enseignant est loin d'avoir complété sa formation. Celle-ci se poursuit durant la période communément appelée insertion professionnelle. Il s'agit d'un moment charnière dans la carrière de l'enseignant où celui-ci est encore à la recherche de «son style» (Martineau et Portelance, 2005). En effet, durant l'insertion professionnelle le débutant non seulement consolide ses savoirs et ses compétences mais en développe de nouveaux. À cet égard, les recherches comparatives entre enseignants experts et novices ont clairement démontré que les débutants ne possèdent généralement pas les mêmes capacités d'analyse et d'intervention que les enseignants chevronnés (Tochon, 1993).

Toutefois, la question de la rétention nous paraît dépendre d'autres préoccupations. La communauté B est aux prises avec un dilemme de taille au regard de la formation continue des enseignants. Si elle fait en sorte que les enseignants bénéficient d'activités de formation continue, ces derniers sont susceptibles de développer des compétences qui les rendront encore plus attractifs pour d'autres employeurs. Le passé leur a d'ailleurs démontré à maintes reprises que plusieurs de leurs enseignants, après avoir acquis une certaine expérience, quittent pour d'autres milieux. Permettre et soutenir la formation continue des enseignants est donc susceptible de faire perdre à la communauté ses ressources les plus engagées. À l'inverse, en offrant peu d'occasions aux enseignants et aux autres intervenants éducatifs de développer leurs compétences, ceux-ci sont trop souvent condamnés à stagner et, en conséquence, à ne plus être en mesure d'offrir des services de qualité aux élèves dont ils ont la responsabilité. Que faire, dans ce cadre? Nous comprenons que la dynamique conflictualiste, déjà identifiée relativement à d'autres dimensions de la réussite scolaire des élèves autochtones se joue ici également. Les enseignants se sentent souvent peu valorisés dans leur engagement professionnel et, comme nous l'avons mentionné précédemment, leur sentiment d'appartenance à la communauté est relativement limité. Quant aux membres du conseil de bande et des directions, ils se sentent trahis, leurs investissements profitant à d'autres. Il semblerait nécessaire, dans ce cadre, de favoriser l'instauration d'une culture professionnelle valorisant l'engagement pour la réussite des élèves autochtones. Si tel était le cas, en dépit des défis importants que devraient relever les enseignants et les autres intervenants éducatifs, ceux-ci se sentiraient plus fiers et réellement reconnus pour leur expertise. Il y a fort à parier que cette transformation de la culture saurait limiter leurs départs. L'instauration d'une telle culture repose, cependant, sur l'adoption d'une perspective compréhensive de la part des différents acteurs.

- *L'intervention précoce et la maîtrise de la langue d'enseignement*

Plusieurs travaux auxquels nous nous sommes référés déjà et relatant des résultats de recherches menées auprès d'élèves à risque partageant plusieurs caractéristiques communes avec les élèves autochtones ayant participé à cette recherche ont démontré l'efficacité de

l'intervention précoce auprès des élèves, plus particulièrement dans le domaine de la lecture. Au regard de la faible maîtrise du français comme langue seconde, il nous semble impératif que le milieu scolaire prenne acte de ce fait et prenne aussi les dispositions qui s'imposent à cet égard, ce qui signifie notamment que le français ne devrait pas être enseigné aux élèves comme une langue première. Ainsi, il semble essentiel de renforcer l'apprentissage de la langue autochtone au cours des premières années de vie de l'enfant autochtone afin que cette langue serve de vecteur, dès la période préscolaire, à l'apprentissage du français comme langue seconde. Un accent serait mis sur l'apprentissage de la lecture, comme le recommandent divers travaux, ce qui implique un engagement significatif des enseignants dans leur développement professionnel tout particulièrement sur ce plan.

- *Des alternatives au redoublement, à la fréquentation de classes spéciales et au dénombrement flottant*

Nous avons discuté déjà des effets négatifs du redoublement. Sur ce plan, nous sommes formels : nous recommandons de délaisser cette voie pour privilégier d'autres alternatives. Si certaines, dont nous avons déjà discuté, sont préventives (stimulation précoce, apprentissage de la langue autochtone pendant les premières années de vie, accent mis sur l'apprentissage de la lecture dès le préscolaire), d'autres concernent les élèves qui sont déjà intégrés dans le système scolaire.

La fréquentation de classes spéciales ne paraît pas une voie idéale à emprunter non plus, notamment parce qu'elles fournissent peu d'occasions aux élèves d'être en relation avec des élèves motivés et qui réussissent bien. Quant à la décision d'offrir un soutien orthopédagogique en contexte de dénombrement flottant, elle semble, elle aussi, devoir être revisitée en raison des limites qu'elle pose au regard des possibilités de transfert des apprentissages faits dans ce cadre et du nombre restreint d'élèves (maximum trois) devant être rencontrés à la fois. En revanche, la mise en place de la différenciation pédagogique, incluant le tutorat et l'orthopédagogie intégrée semblent des alternatives efficaces au redoublement.

Comme nous l'avons mis en évidence précédemment, l'enseignement dispensé aux élèves autochtones les place très souvent devant des tâches dont les exigences dépassent leur zone proximale de développement, ce qui affecte inévitablement à la baisse leur motivation scolaire et leur estime de soi. En conséquence il apparaît nécessaire de mieux adapter tant les contenus que les tâches en fonction des connaissances et des compétences des élèves. De même, relativement peu d'attention semble accordée, dans l'enseignement, à une culture autochtone jeune et actuelle. Le rapport à la différence culturelle semble, en ce sens, moins une affaire de pratiques d'enseignement qu'une question d'attitudes et de valeurs liées, dans une large mesure, aux principes d'intervention en éducation interculturelle (Martineau, 2005). La différenciation pédagogique apparaît, dans ce contexte, une avenue qui semble devoir être explorée afin de soutenir davantage la réussite des élèves autochtones, et ce, sans les « ghettoïser », ni les marginaliser. Pour ce faire, toutefois, un soutien de qualité et prolongé se doit d'être offert aux enseignants, dans la mesure où, comme nous l'avons maintes fois mis en évidence, transformer des représentations et des pratiques requiert beaucoup de temps. Sur cette même lancée, il nous apparaît crucial de former les enseignants afin qu'ils déconstruisent leurs représentations voulant que la motivation soit exclusivement ou, au mieux, principalement, un préalable à la réussite scolaire. Si les élèves bénéficient de la différenciation pédagogique pendant leur parcours scolaire, lequel devrait leur permettre de faire face à des défis qu'ils peuvent relever, il est fort probable que la motivation devienne également une conséquence de la réussite scolaire.

L'importance de la connaissance en profondeur des élèves, inhérente à la mise en place de la différenciation pédagogique, et l'importance qu'il apparaît nécessaire d'accorder à la relation entre l'enseignant et les jeunes autochtones laisse entendre que le *looping* pourrait être une voie intéressante à explorer. Pour ce faire, il est toutefois nécessaire qu'il y ait une certaine stabilité du personnel. À cet effet, le *looping* serait même meilleur que le tutorat parce que ce dernier «...met un terme à la relation entre un enseignant et ses élèves après une année scolaire» tandis que le *looping* bénéficie du lien créé avec l'élève sur plusieurs années (Desbiens, 2003, p. 54). Toutefois, cette mesure a l'inconvénient de ses avantages, c'est-à-dire qu'il est parfois difficile pour les élèves et même pour les enseignants de faire la coupure après quelques années passées ensemble. Une recherche menée sur les effets du *looping* montre que cette mesure amène des améliorations au niveau de la fréquentation scolaire, du redoublement, de la gestion disciplinaire, du recours à la suspension, du recours à l'éducation spécialisée et à l'absence du personnel. D'autres avantages ont été mis en évidence au plan de la réussite scolaire. Cette mesure aurait comme effet une meilleure réussite scolaire en mathématique et en lecture, elle permettrait aussi une bonne connaissance des forces et des faiblesses des élèves et ainsi une adaptation plus rapide de l'enseignement, en plus de fournir plus de temps pour les élèves plus faibles. Les enseignants éprouveraient un plus grand sentiment d'efficacité à l'égard de leur pratique. Outre des améliorations sur la réussite, le «*looping*» influencerait de manière positive les relations affectives et sociales chez les élèves, l'adoption de nouvelles stratégies d'enseignement et d'encadrement et de meilleurs rapports avec les parents (Schmidt et al., 2003). Cette nouvelle organisation de l'enseignement permet en outre le développement d'une bonne relation maître-élève, ce qui s'avère avoir des influences positives sur la persévérance et le décrochage scolaires des élèves à risque (Potvin, 2005; Potvin et Doré-Côté, 2005).

- *L'accès à des programmes à vocation particulière*

Nous l'avons mis en évidence déjà, une majorité d'élèves autochtones ayant participé à cette recherche manifestent des forces exceptionnelles dans le domaine des arts plastiques et de l'éducation physique, domaines qui les passionnent. Présentement, ces forces semblent insuffisamment exploitées dans le cadre scolaire. Il serait judicieux d'envisager une diversification du parcours scolaire de ces jeunes, en leur offrant la possibilité de participer à des programmes à vocation particulière dans ces domaines. Actuellement, comme l'énoncent Portelance, Lepage, Lessard, Gervais et Karsenti (2006, p. 14), ces programmes ont un caractère sélectif, et, en conséquence, les élèves autochtones, dans une large mesure, ne pourraient y participer :

« La mise en place « d'écoles dans l'école » induit une situation problématique et paradoxale vis-à-vis des objectifs de justice et d'égalité des chances que s'est fixés l'école publique. [...] On ne peut que déplorer cette éducation à deux vitesses qui encourage les élèves les plus performants, laissant de côté ceux qui ont justement le plus besoin de support. »

Il faudrait donc envisager divers moyens pour que des jeunes qui vivent des difficultés scolaires puissent néanmoins participer à de tels programmes, lesquels les motiveraient vraisemblablement et leur permettrait de développer un sentiment d'appartenance fort à leur institution scolaire, sans pour autant être privés des services particuliers auxquels ils ont droit et dont ils ont réellement besoin (orthopédagogie, services de psychoéducation). Les services complémentaires paraissent, en effet, absolument devoir être maintenus.

- *Quelques caractéristiques fondamentales de la formation*

Terminons cette conclusion en mentionnant que notre recherche réitère la nécessité que la formation dispensée aux enseignants qui interviennent auprès des élèves autochtones dans une perspective de réussite et de persévérance scolaires tienne compte : 1) de l'extrême importance de susciter la réflexion des intervenants éducatifs en évitant de leur offrir des recettes. Il nous apparaît en effet préférable de nourrir le jugement du professionnel en suscitant des questions et en transmettant des informations qu'ils transformeront en connaissances et en compétences, dans l'action et avec du soutien, que d'outiller des techniciens dans une optique applicationniste; 2) de la nécessité de tenir compte des contextes particuliers où vivent et interviennent les acteurs, ce qui exclut l'application aux problèmes de solutions décontextualisées, élaborées en dehors d'une prise en compte des spécificités des milieux et sans leur concours; et 3) de la nécessité d'un soutien sur une longue période pour que soient engendrées des transformations de représentations et de pratiques profondes et durables.

RÉFÉRENCES

- Abdallah-Preteuille, M. (1999). *L'éducation interculturelle*. Paris : PUF.
- Abdallah-Preteuille, M. et Porcher, L. (1996). *Éducation et communication interculturelle*. Paris : PUF.
- Affaire indiennes et du Nord Canada (2000). *Rassembler nos forces – Investir dans la réforme de l'éducation de 1999-2000*. Ottawa : AINC. Document téléaccessible à l'adresse <http://www.ainc-inac.gc.ca/gs/pdf/ier_f.pdf>
- Aguilera, D. E. (2003). *Who defines success: An analysis of competing models of education for American Indian and Alaskan Native Students*. Thèse en éducation, Université du Colorado.
- Aikenhead, G., & Huntley, B. (1999). Teachers' views on Aboriginal students learning western and Aboriginal science. *Canadian Journal of Native Education*, 23(2), 159-175.
- Altet, M. (1994). *La formation professionnelle des enseignants : analyse des pratiques et situations pédagogiques*. Paris : Presses universitaires de France
- Anderson, S. E. (1995). *Aboriginal high school graduates: An investigation of contributing factors to academic achievement*. MEd, The University of Manitoba.
- André, C. et Lelord, F. (1999). *L'estime de soi. S'aimer pour mieux vivre avec les autres*. Paris : Éditions Odile Jacob.
- Archambault, J. (2003). Différencier la pédagogie et contrer le redoublement : d'abord une question de sens. *Vie pédagogique*, (128), 13-14.
- Augustine, M. et Gamble, J. (1997). Le point de vue d'une juriste autochtone sur la situation des Amérindiens. *Revue des sciences de l'éducation*, XXIII(1), 161
- Barbeau, D., Montini, A. et Roy, C. (1997). *La motivation scolaire*. Québec : Association québécoise de pédagogie collégiale Montréal.
- Barnett, S. et Ceci, S. (2002). When and where do we apply what we learn? A taxonomy for far transfer. *Psychological Bulletin*, 128(4), 612-637.
- Barrette, C., Gaudet, É., Lemay, D. (1997). *Guide de communication interculturelle*. Montréal : ERPI.
- Bélanger, J., Gosselin, C., Bowen, F., Desbiens, N. et Janosz, M. (2006). L'intimidation et les autres formes de violence à l'école. Dans L. Massé, N. Desbiens et C. Lanaris (dir.), *Les troubles du comportement à l'école. Prévention, évaluation et intervention* (p. 53-65). Montréal : Gaëtan Morin éditeur.
- Bender, W. N. (1992). *Learning Disabilities, Characteristics, Identification and Teaching Strategies*. Boston : Allyn and Bacon.
- Benoît, C. (2005). *Vision nouvelle de l'adaptation scolaire*. Collection Le Défi éducatif. Montréal : Guérin éditeur.
- Bergeron, C., Maheux, G. (2001). Le difficile défi de la scolarisation des Inuit au Québec. Dans G. Lemoyne et C. Lessard, *L'éducation au tournant du nouveau millénaire* (p.271-285). Montréal : Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal.

- Bergevin, C., Presseau, A., Martineau, S. et Dragon, J.-F. (2004). *L'estime de soi, la motivation et la réussite scolaires chez les élèves autochtones*. Communication présentée au 73^e congrès de l'ACFAS, Chicoutimi, Canada, mai.
- Bissonnette, S., Richard, M. et Gauthier, C. (2005). *Échecs scolaires et réforme éducative*. Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Bouchard, P., et Saint-Amant, J. C. (1993). La réussite scolaire des filles et l'abandon des garçons : un enjeu à portée politique pour les femmes. *Recherches féministes*, 6(2).
- Bourque, J. (2000). *Évaluation du dispositif d'enseignement des mathématiques au secondaire à l'école Olamen*. Mémoire de maîtrise. Université de Sherbrooke.
- Bourque, J. (2004). *Éducation et culture : l'impact des stratégies d'acculturation psychologique sur la résilience scolaire des jeunes Innus*. Thèse de doctorat en éducation. Université de Sherbrooke.
- Boutin, G. et Durning, P. (1994). *Interventions auprès des parents : bilan et analyse des pratiques socio-éducatives*. Collection Formation/Travail social. Toulouse : Privat
- Briscoe, C. (1994). Cognitive frameworks and Teaching Practices : A case Study of Teacher Learning and Change. *The Journal of Educational Thought*, 28(3), 286-309.
- Bru, M. (2001). Étudier les pratiques enseignantes: les raisons d'un choix. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 5, 5-7.
- Bruner, J. (1996). *L'éducation, entrée dans la culture*. Paris : RETZ.
- Bujold, C. et Gingras, M. (2000). *Choix professionnel et développement de carrière*. Montréal : Gaétan Morin.
- Cain, M. T. (2003). *"They think they know me but they really don't know me": Beginning to explore the experiences of Mi'kmaq students at a provincial intermediate school*. Mémoire de maîtrise, University of Prince Edward Island.
- Carbonneau, M. et Héту, J.-C. (2001). Formation pratique des enseignants et naissance d'une intelligence professionnelle. Dans L. Paquay, et al. (dir.). *Former des enseignants professionnels* (3^e édition) (pp. 77-96). Bruxelles : De Boeck.
- Cartier, S.C. (2005). Mieux comprendre les difficultés d'apprentissage des élèves et mieux les aider : l'exemple de l'apprentissage par la lecture. Dans L. DeBlois avec la collaboration de D. Lamothe, *La réussite scolaire. Comprendre et mieux intervenir* (p.119-133). CRIRES. Québec : Les Presses de l'Université Laval. 119-133
- Cathey, M. (1980). Cultural differences in processing information. *Journal of American Indian Education*, 20(1), 23-29.
- Charlier, B. (1998). *Apprendre et changer sa pratique d'enseignement*. Paris, Bruxelles: De Boeck Université.
- Charlier, É. et Charlier, B. (1998). *La formation au cœur de la pratique. Analyse d'une formation continuée d'enseignants*. Paris, Bruxelles: De Boeck Université.
- Charlot, B. (1997). *Du rapport au savoir. Éléments pour une théorie*. Paris : Anthropos.
- Chouinard, R., Plouffe, C. et Archambeault, J. (2006). Le soutien à la motivation. Dans L. Massé, N. Desbiens et C. Lanaris (dir.), *Les troubles du comportement à l'école. Prévention, évaluation et intervention* (p.261-269). Montréal : Gaétan Morin éditeur.

- Chouinard, R. et Roy, N. (2005). Les altérations de la motivation à apprendre au secondaire. Dans L. DeBlois avec la collaboration de D. Lamothe, *La réussite scolaire. Comprendre et mieux intervenir* (p.75-83) CRIRES. Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Cohen, É. (1994). *Le travail en groupe. Stratégies d'enseignement pour la classe hétérogène*. Montréal : Éditions de la Chenelière.
- Cohen, E. (2001). The Social Construction of Equity in Classroom. Dans M. Pagé, F. Ouellet et L. Cortesao, *L'éducation à la citoyenneté* (p.111-130). Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Collier, L. (1993) *Teachers's Tale : Teaching Native Students. John Abbot College, Ste-Anne-de-Bellevue*. Rapport de recherche.
- Commission royale d'enquête sur les peuples autochtones (1996). *Chapitre 5 : L'Éducation*. Dans le Rapport de la Commission royale sur les peuples autochtones. Ottawa : Ministère des Approvisionnements et Services, 3, Document téléaccessible à l'adresse <http://www.ainc-inac.gc.ca/ch/rcap/sg/si42_f.html#5%20-%20L'éducation>
- Conseil en éducation des Premières nations (2002). 52 % des enfants des Premières Nations ont des besoins spéciaux en éducation. *Éducation spéciale*, 1-4.
- Conseil économique et social des Nations Unies (2005). *L'éducation des enfants autochtones et les langues autochtones*. Document établi à l'intention de l'Instance permanente sur les questions autochtones, quatrième session. E/C.19/2005/7.
- Conseil supérieur de l'éducation (1998). *L'école, une communauté éducative. Voies de renouvellement pour le secondaire*. Sainte-Foy : Conseil supérieur de l'éducation.
- Conseil supérieur de l'éducation (1999). *Pour une meilleure réussite scolaire des garçons et des filles*. Québec : Gouvernement du Québec. Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/facteurs.pdf>>
- Conseil supérieur de l'éducation (2006). *Rapport annuel sur l'état et les besoins de l'éducation 2004-2005. Le dialogue entre la recherche et la pratique en éducation : une clé pour la réussite*. Sainte-Foy : Conseil supérieur de l'éducation.
- Cooper, R. (1998). *Socio-Cultural and Within-School Factors that Affect the Quality of Implementation of School-Wide Programs*. Rapport de recherche no 28. Center for Research on Education of Students Placed at Risk. Johns Hopkins & Howard University.
- Cossette, M.-C., Potvin, P., Marcotte, D., Fortin, L., Royer, É. Et Leclerc, D. (2004). Le risque de décrochage scolaire et la perception du climat de classe chez les élèves du secondaire. *Revue de psychoéducation*, 33(1), 117-136.
- Cousineau, L., Caron, A., Dagenais, H., Robinson, A et Maillé, C. (1995). *Filles et garçons dans le système d'éducation : les nouveaux mythes et la réalité*. Résumé synthèse du mémoire déposé aux États généraux sur l'éducation. Montréal : UQAM.
- Covington, M. V., Teel, K. M. (2000). *Vaincre l'échec scolaire*. Paris: De Boeck.
- Desbiens, J-F. (2003). To loop or not to loop? Contribution à une réflexion sur les stratégies d'encadrement des élèves. *Vie pédagogique*, (128), 53-55.
- Deslandes, R. (1999). Une visée partenariale dans les relations entre l'école et les familles : complémentarité de trois cadres conceptuels. *La revue internationale de l'éducation familiale*, 3(1-2), 31-49.

- Ducette, J. P., Sewell, T. E. et Poliner Shapiro, J. (1996). « Diversity in education: Problems and possibilities ». Dans F. B. Murray (dir.), *The Teacher Educator's Handbook* (p.323-381). San Francisco : Jossey-Bass.
- Duclos, G. (2004). *L'estime de soi, un passeport pour la vie*. Collection Parents. Montréal : Hôpital Ste-Justine. (1^{re} édition 2000).
- Duclos, G., Laporte, D. et Ross, J. (1995). *Besoins, défis et aspirations des adolescents : vivre en harmonie avec les jeunes de 12 à 20 ans*. Saint-Lambert, Québec : Les éditions Héritage.
- Dumont, F. (1997). *Récit d'une émigration. Mémoires*. Montréal : Boréal.
- Durand, M. (2000). Quand se tissent l'offre de formation et l'expérience des enseignants-stagiaires... Dans G. Carlier, J.-P. Renard et L. Paquay (dir.). *La formation continue des enseignants* (p. 47-67). Bruxelles : De Boeck & Larcier.
- Felouzis, G. (1997). *L'efficacité des enseignants : sociologie de la relation pédagogique*. Collection Pédagogie d'aujourd'hui. Paris : Presses universitaires de France.
- Fenstermacher, G.D. (1996). Les arguments pratiques dans la transformation morale de l'enseignement d'une discipline. *Revue des sciences de l'éducation*. XXII(3), 617-634.
- Fisher, B. L., Allen, R. et Kose, G. (1996). The relationship between anxiety and problem-solving skills in children with and without learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 29(4), 439-446.
- Forquin, J.-C. (1989). *École et culture. Le point de vue des sociologues britanniques*. Bruxelles : De Boeck.
- Fortier, H. (2006). Les mesures spéciales et les épreuves uniformes – résumé. *Correspondance*, 11(3). Document téléaccessible à l'adresse < <http://www.ccdmd.qc.ca/correspo/Corr11-3/Mesures.html>>
- Fortin, L., Marcotte, D., Royer, É et Potvin, P. (2005). Hétérogénéité des élèves à risque de décrochage scolaire : facteurs personnels, familiaux et scolaires. Dans L. DeBlois avec la collaboration de D. Lamothe, *La réussite scolaire. Comprendre et mieux intervenir* (p.51-64). CRIRES. Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Fortin, L. et Picard, Y. (1999). Les élèves à risque de décrochage scolaire : facteurs discriminants entre décrocheurs et persévérants. *Revue des sciences de l'éducation*, XXV(2), 359-374.
- Fortin, L., Royer, É., Potvin, P. et Marcotte, D. (2001). Facteurs de risque et de protection concernant l'adaptation sociale des adolescents à l'école. *Revue internationale de psychologie sociale*, 14(2), 93-120.
- Fraternité des Indiens du Canada (1972). *La maîtrise indienne de l'éducation indienne*. Annexe au rapport du MAINC (1982). *Étude sur l'éducation des Indiens : Phase 1*. Ministère des Affaires indiennes et du Nord canadien, Ottawa.
- Freeman, C. et Fox, M.A. (2005). *Status and Trends in the Education of American Indians and Alaska Natives* (NCES 2005-108). U.S. Department of Education. National Center for Education Statistics. Washington. D.C. : U.S. Government Printing Office. Document téléaccessible à l'adresse < <http://nces.ed.gov/pubs2005/2005108.pdf>>
- Friel, L. A. (1998). *Mathematical problem-solving strategies and solutions utilized by Navajo fourth-grade students*. Thèse de doctorat en éducation, Northern Arizona University.

- Gather Thurler, M. (2000). *Innover au cœur de l'établissement scolaire*. Paris : Éditions sociales françaises.
- Gauthier, C. (1993). *Tranches de savoir. L'insoutenable légèreté de la pédagogie*. Montréal : Logiques.
- Gauthier, C., Mellouki, M., Simard, D., Bissonnette, S. et Richard, M. (2004). *Interventions pédagogiques efficaces et réussite scolaire des élèves provenant de milieux défavorisés. Une revue de littérature*. Rapport de recherche déposé au Fonds québécois de la recherche sur la société et la culture.
- Gauthier, R. (2005). *Le rapport à l'institution scolaire chez de jeunes amérindiens en fin de formation secondaire : Contribution à la compréhension du cheminement scolaire chez les Autochtones*, Thèse de doctorat en éducation. Université du Québec à Chicoutimi.
- Giordan, A. (1998). *Apprendre!* Collection Débats. Paris : Belin.
- Girard, C. et Lutumba Ntetu, A. (2004). La marge comme espace culturel. Territoire, identité et communauté chez les jeunes migrants innus (montagnais) et attikamekw au Québec. Dans G. Pronovost et C. Royer (dir.), *Les valeurs des jeunes* (p. 205-227). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Girard-Philippe, J. (1995). *Kakussesshiu-T shiskutamatum : L'éducation blanche*. Thèse de doctorat en éducation. Université du Québec à Trois-Rivières, Trois-Rivières.
- Giroux, S. S. (1997). *The experiences that contributed to the attrition decisions of Lac du Flambeau high school students*. Thèse de doctorat en éducation, University of Minnesota.
- Goffman, E. (1968). *Asiles*. Études sur la condition sociale des malades mentaux. Paris : Minuit.
- Goffman, E. (1988). *Les moments et leurs hommes*. Textes recueillis et présentés par Yves Winkin. Paris : Minuit.
- Gomez, V.M. (2001). *Besoins culturels et formation des maîtres en milieu autochtone. De quelques principes et stratégies pour améliorer la formation des maîtres autochtones de l'État de Michoacán au Mexique*. Mémoire de maîtrise en éducation. Université Laval : Québec.
- Goupil, G. (1997). *Les élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage*. Montréal : Gaëtan Morin éditeur (1^{re} édition 1990).
- Groupe de travail national du ministre sur l'éducation (2002). *Nos enfants – Gardiens du savoir sacré*. Ottawa : Ministère des Affaires indiennes et du Nord Canadien, Document téléaccessible à l'adresse <http://www.ainc-inac.gc.ca/ps/edu/finre/ouchi_f.pdf>
- Guskey, T. R. (1995). Professional Development in Education: In Search of the Optimal Mix. Dans T. R., Guskey et M. A., Huberman (dir.), *Professional Development in Education : New Paradigms and Practices* (p. 114-131), New York : Teachers College Press.
- Guskey, T.R. (2002a). Redesigning Professional Development. Does it Make a Difference? *Educational Leadership*, 59(6), 45-51.
- Guskey, T. R. (2002b). *Evaluating Professional Development*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

- Guskey, T.R. et Huberman, A. M. (1995). *Professional development in education : new paradigms and practices*. New York : Teachers College Press
- Hains, S. L. (2001). *An emerging voice: A study using traditional aboriginal research methods to better understand why Native students drop out of school*. Thèse de doctorat en éducation, Saybrook Graduate School and Research Center.
- Hanson, R. A. et Farrell, D. (1995). The Long-Term Effects on High School Seniors of Learning to Read in Kindergarten. *Reading Research Quarterly*, 30(4), 908-933.
- Harter, S. (1998). Comprendre l'estime de soi de l'enfant et de l'adolescent : considérations historiques, théoriques et méthodologiques. Dans Y., Prêteur et M., Bolognini, *Estime de soi* (p.57-85). Collection textes de base en psychologie. Lausanne : Delachaux et Niestlé.
- Héту, J.-C., Lavoie, M., Baillauquès S. (Dir.) (1999). *Jeunes enseignants et insertion professionnelle. Un processus de socialisation ? De professionnalisation ? De transformation ?* Bruxelles : De Boeck.
- Hénaire, J., Bernard, A., Larochelle, G. et Turcotte, C. (1979). *La scolarisation des amérindiens : échec et oppression*. Rapport déposé au Service de recherche et d'expérimentation pédagogique par l'équipe chargée du dossier amérindien.
- Huberman, M. (1995). Professional Careers and Professional Development : Some Intersections. Dans T. Guskey et M. Huberman (dir.), *Professional Development : New paradigms and new practices* (p. 193-224). New York: Teachers College Press.
- Hugues, E.C. (1972). *Rencontre de deux mondes. La crise d'industrialisation du Canada français*. Première édition en anglais parue en 1943. Montréal : Boréal Express.
- Iwamoto, D. M. (1998). *Motivation factors influencing Native American student achievement and retention in high school*. Thèse de doctorat en éducation, Northern Arizona University.
- Jendoubi, V. (2002). *Estime de soi et éducation scolaire. Évaluation de la rénovation*. Document de travail n°3, Service de la recherche en éducation. Genève. Document téléaccessible à l'adresse <http://www.geneve.ch/sred/publications/docsred/2002/EstimeSoi.pdf>
- Kirkness, V. J. et Bowman, S. S. (1992). *Les écoles des Premières nations : luttes et triomphes*. Toronto : Association canadienne d'éducation.
- Klug, B. J., & Whitfield, P. T. (2003). *Widening the circle: culturally relevant pedagogy for American Indian children*. New York : RoutledgeFalmer.
- Lamia, A. (1998). L'estime de soi chez les enfants français de 6 à 10 ans. Différences d'appréciation selon le sexe et l'âge. Dans Y. Prêteur, M. Bolognini. *Estime de soi* (p.57-85). Collection textes de base en psychologie. Lausanne : Delachaux et Niestlé.
- Lanaris, C. (2006). Les interventions proactives et l'encadrement pédagogique. Dans L. Massé, N. Desbiens et C. Lanaris (dir.), *Les troubles du comportement à l'école. Prévention, évaluation et intervention* (p. 141-160). Montréal : Gaëtan Morin éditeur.
- Langevin, L. (1999). *L'abandon scolaire. On ne naît pas décrocheur!* Montréal: Les Éditions Logiques (1^{re} édition : 1994).
- Larimore, C. K. (2000). *When words collide: Native American students navigating dominant culture classrooms*. Thèse de doctorat en éducation, University of California.

- Larose, F., Bourque, J., Terrisse, B., et Kurtness, J. (2001). La résilience scolaire comme indice d'acculturation chez les autochtones : bilan de recherches en milieu innus. *Revue des sciences de l'éducation*, XXVII(1), 151-180
- Lavoie, L., Marquis, D. et Laurin, P. (1996). *La recherche-action. Théorie et pratique*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Leblanc, J. (2000). *Le plan de rééducation individualisé (PRI). Une approche prometteuse pour prévenir le redoublement*. Appendice 1 : Les effets du redoublement (p. 123-135). Montréal/Toronto : Chenelière/McGraw-Hill.
- Lebrun, J. Lenoir, Y., Oliveira A. A. et Chalghoumi, H. (2005). La recherche sur les pratiques enseignantes effectives au préscolaire et au primaire : regard critique sur leurs contributions à l'élaboration d'un référentiel professionnel. Dans C. Gervais, et L. Portelance (dir.), *Des savoirs au cœur de la profession enseignante* (p.265-285). Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal : Guérin (1^{re} édition 1988, 2^e édition 1993).
- Mackay, R. et Myles, L. (1995). A Major Challenge for the Education System : Aboriginal Retention and Dropout. Dans M. Battiste et J. Barman (dir.), *First Nations Education in Canada: The Circle Unfolds* (p. 157-178). Vancouver: UBC Press.
- Malatest, R.A. et Associates Ltd. (2004). *La population autochtone et l'éducation postsecondaire : ce que les enseignants ont appris*. Document produit dans le cadre de la collection de recherches du millénaire. Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire. Montréal. Document téléaccessible à l'adresse <http://www.millenniumscholarships.ca/images/Publications/autochtone_fr.pdf>
- Marcotte, D. et Pronovost, J. (2006). La dépression et le suicide. Dans L. Massé, N. Desbiens et C. Lanaris (dir.), *Les troubles du comportement à l'école. Prévention, évaluation et intervention* (p. 39-52). Montréal : Gaëtan Morin éditeur.
- Maltais, C., Herry, Y. et Bessette, J. (2006). Le développement du concept de soi. Dans L. Massé, N. Desbiens et C. Lanaris (dir.), *Les troubles du comportement à l'école. Prévention, évaluation et intervention* (p. 253-259). Montréal : Gaëtan Morin éditeur.
- Martineau, S. (2005). L'éducation interculturelle : problématique, fondements et principes d'action. Dans *L'enseignement : profession intellectuelle*, sous la direction de Denis Simard et M'Hammed Mellouki, Québec : Les Presses de l'Université Laval, p. 207-236.
- Martineau, S. (1997). *De la base de connaissances en enseignement au savoir d'action pédagogique : construction d'un objet théorique*. Thèse de doctorat inédite. Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval.
- Martineau, S., Portelance, L. (2005). L'insertion professionnelle : un tour d'horizon des recherches. *L'écho du RÉSEAU*, 5 (1), p. 7-17.
- Martineau, S et Presseau, A. (2003). Le sentiment d'incompétence pédagogique des enseignants débutants et le soutien à l'insertion professionnelle : phénomènes de système et logiques d'acteurs. Dans N. Delobbe, G. Karnas, C. Vandenberghe, *Développement des compétences, investissement professionnel et bien-être des personnes*, Actes 12^e Congrès de psychologie du travail et des organisations (p.359-368), tome 1, Louvain-la-Neuve : Presses Universitaires de Louvain.

- Mc Andrew, M. (2001). *Immigration et diversité à l'école*. Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal.
- McGarvey, B., Marriott, S., Morgan, V. et Abbott, L. (1997). Planning for differentiation : the experience of teachers in Northern Ireland primary schools. *Journal of Curriculum Studies*, 29(3), 351-363.
- Meirieu, P. (1996). *Frankenstein pédagogue*. Paris : Éditions sociales françaises.
- Miller, A. (2004). *Notre corps ne ment jamais*. France: Flammarion.
- Ministère des Affaires indiennes et du Nord canadien (1982). *Étude sur l'éducation des Indiens. Phase I*. Ottawa : Ministère des Affaires indiennes et du Nord canadien.
- Ministère des Affaires indiennes et du Nord canadien (2003). *Données ministérielles de base 2002*. Ottawa : Ministère des Affaires indiennes et du Nord canadien. Document téléaccessible à l'adresse <http://www.ainc-inac.gc.ca/pr/sts/bdd02/bdd02_f.pdf>
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2005). *La réussite scolaire des garçons et des filles. L'influence du milieu socioéconomique*. Québec : Gouvernement du Québec. Document téléaccessible à l'adresse < www.mels.gouv.qc.ca/publications/menu-rapports.htm>
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2006). *Indicateurs de l'éducation*. Québec : Gouvernement du Québec. Document téléaccessible à l'adresse <http://www.mels.gouv.qc.ca/stat/indic06/docum06/F2_6_2006.pdf>
- Ministère de l'Éducation du Québec (1998). Un portrait statistique de l'évolution de la situation scolaire de la population autochtone au Québec. *Bulletin statistique de l'éducation*, 7. Document téléaccessible à l'adresse suivante <http://www.mels.gouv.qc.ca/stat/Bulletin/Bulletin_7.pdf>
- Ministère de l'Éducation du Québec (1999). *Une école adaptée à tous ses élèves. Politique de l'adaptation scolaire*. Québec : MÉQ, Document téléaccessible <<http://www.mels.gouv.qc.ca/DGFJ/das/orientations/pdf/politi00.pdf>>
- Ministère de l'Éducation du Québec (2000). *Élèves handicapés ou élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA) : Définitions*. Québec : MÉQ, Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.MÉQ.gouv.qc.ca/dassc/pdf/definitions.pdf>>
- Ministère de l'éducation du Québec. (2001). *Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire. Enseignement primaire*. Québec : MÉQ. Document téléaccessible à l'adresse <http://www.mels.gouv.qc.ca/DGFJ/dp/programme_de_formation/primaire/pdf/prform2001/prform2001.pdf>
- Ministère de l'Éducation du Québec (2003). *Les difficultés d'apprentissage à l'école. Cadre de référence pour guider l'intervention*. Québec : MÉQ, Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.MÉQ.gouv.qc.ca/dassc/infoadapt/cadre.htm>>
- Ministère de l'Éducation du Québec (2004a). «Les populations scolaires dans les communautés autochtones du Québec.» *Bulletin statistique de l'éducation*, 30, Québec : MÉQ. Document téléaccessible à l'adresse <http://www.mels.gouv.qc.ca/stat/Bulletin/Bulletin_30.pdf>
- Ministère de l'Éducation du Québec (2004b). *La réussite des garçons. Des constats à mettre en perspective. Rapport synthèse*. Québec : Gouvernement du Québec. Document

- téléaccessible à l'adresse
http://www.meq.gouv.qc.ca/stat/recherche/reussite_garcon.pdf
- Moscovici, S. (1961). *La psychanalyse : son image et son public, étude sur la représentation sociale de la psychanalyse*. Paris : Presses Universitaires de France
- Moscovici, S. (1981). On Social Representations. Dans J.P Forgas (dir.). *Social Cognition : perspectives on everyday understanding*. London : Academic Press.
- Ogbu, J. (1978). *Minority, Education and Caste*. New York / London : Academic Press.
- Ogbu, J. (1981). School ethnography : a multilevel approach. *Anthropology and Education Quarterly*, 12(1), 9-29.
- Ogbu, J. (1982). Cultural discontinuity and schooling. *Anthropology and Education Quarterly*, 13(4), 290-307.
- Organisation de coopération et de développement économique (1997). *Les parents partenaires de l'école*. Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement, Paris.
- Organisation de coopération et de développement économique (2004). *Apprendre aujourd'hui, réussir demain. Premiers résultats de PISA 2003*. Document téléaccessible à l'adresse
http://www.pisa.oecd.org/document/55/0,2340,en_32252351_32236173_33917303_1_1_1_1,00.html
- Ouellette, R. (1991). *Les autochtones et l'école : un portrait statistique. Études et analyses*. Collection Études et analyses. Québec : Ministère de l'éducation.
- Pallascio, R., Allaire, R. et Mongeau, P. (1993). Spatial Representation of Geometric Objects : a North-South Comparaison. *Inuit Studies*, 17(2), 113-125.
- Paquay, L. (2000). L'évaluation, couperet ou levier du développement des compétences professionnelles? Dans C. Bosman, F.-M. Gerard et X. Roegiers (dir.), *Quel avenir pour les compétences?* (p. 119-134). Bruxelles : De Boeck.
- Paquay, L. et Wagner, M.-C. (1996). Compétences professionnelles privilégiées dans les stages et en vidéo-formation. Dans L. Paquay, M. Altet, E. Charlier et P. Perrenoud (dir.), *Former des enseignants professionnels* (p.153-179). Bruxelles : DeBoeck Université.
- Paradis, L. et Potvin, P. (1993). Le redoublement : un pensez-y-bien. Une analyse des publications scientifiques. *Vie pédagogique*, (85), 13-15; 43-46.
- Paradis, L. et Presseau, A. (2004). L'enseignement stratégique et les élèves en difficulté d'apprentissage. Dans A. Presseau (dir.), *Intégrer l'enseignement stratégique dans sa classe* (p.216-230). Montréal : Chenelière McGraw-Hill.
- Paul, J.-J. (1996). *Le redoublement : Pour ou contre ?* Collection Pratiques et enjeux pédagogiques. Paris : ESF éditeur.
- Peacock, R. B. (2002). *The perceptions and experiences of American Indian high school graduates and dropouts*. Thèse de doctorat en éducation, University of Minnesota.
- Pelletier, T. (1996). *La scolarisation des autochtones et le concept de soi des élèves cris au deuxième cycle du primaire*. Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal, Montréal.

- Pinette, M. (1996). *Étude comparative des styles de pensée et des habiletés sociales d'étudiants autochtones et caucasiens de deuxième, troisième et quatrième secondaire*. Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Chicoutimi (Éds.), Chicoutimi.
- Porcher, L., Abdallah-Preteuille, M. (1998). *Éthique de la diversité et éducation*. Paris : PUF.
- Portelance, L., Lepage, M., Lessard, C., Gervais, C. et Karsenti, T. (2006). Dans L. Portelance (dir.), *Mémoire sur la diversification des parcours au secondaire et, plus particulièrement, sur les programmes à vocation particulière*. Document présenté par le CRIFPE au Conseil supérieur de l'éducation.
- Potvin, P. et Doré-Côté, A. (2005). *La relation maître-élève, facteur de risque ou de protection pour l'élève en difficulté ?* Communication présentée au 30^e Congrès annuel de l'AQETA, Montréal, Canada, avril.
- Potvin, P., Fortin, L. et Lessard, A. (2006). Le décrochage scolaire. Dans L. Massé, N. Desbiens et C. Lanaris (dir.), *Les troubles du comportement à l'école. Prévention, évaluation et intervention* (p.67-78). Montréal : Gaëtan Morin éditeur.
- Pouliot, L. et Potvin, P. (2000). La puce à l'oreille au sujet du redoublement scolaire. *Vie pédagogique*, (116), 49-53.
- Pourtois, J.-P. et Desmet, H. (1991). L'éducation parentale. Note de synthèse. *Revue française de pédagogie*, 96, 87-112.
- Presseau, A. (2003). Présentation d'un dispositif de formation continue pour des enseignants visant la transformation de représentations et de pratiques pédagogiques. *Res Academia*, 21(2), 273-292.
- Presseau, A. (2004). L'enseignement stratégique brossé à grands traits. Dans A. Presseau (dir.), *Intégrer l'enseignement stratégique dans sa classe* (p.2-22). Montréal : Chenelière McGraw-Hill.
- Presseau, A. avec la collaboration de Brouillette, N. (2002). Des compétences professionnelles pour favoriser le transfert chez les élèves en difficulté d'apprentissage, *La revue de l'AQEFLS*, 24(1), 52-63.
- Presseau, A., Martineau, S. (2002). *Le développement de compétences chez des enseignants : évaluation de dispositifs de formation continue des maîtres pour favoriser le transfert des apprentissages d'élèves en difficulté*. Communication présentée dans le cadre du 4^e colloque International Inter-IUFM, Bordeaux, France, avril.
- Presseau, A. et Martineau, S. (2003). *L'enseignement stratégique en milieu autochtone: résultats d'une recherche-action*. Communication présentée au 71^e Congrès de l'ACFAS, Rimouski, Canada, mai.
- Presseau, A., Martineau, S. et Bergevin, C. (2006). *L'intervention en milieu autochtone. Stratégies pour favoriser la réussite et la persévérance scolaires*. Communication présentée au 31^e congrès de l'AQETA, Montréal, Canada, mars.
- Prud'homme, L., Dolbec, A., Brodeur, M., Presseau, A. et Martineau, S. (2005). La construction d'un îlot de rationalité autour du concept de différenciation pédagogique, *Journal of the Canadian Association for Curriculum*, 3(1), 1-32.
- Przesmycki, H. (1991). *La pédagogie différenciée*. Collection Hachette éducation. Paris : Hachette

- Rivière, B. en collaboration avec Jacques, J. (2002). *Les jeunes et les représentations sociales de la réussite*. Outremont : Éditions logiques.
- Rouquette, M.-L. (2000). Représentations et pratiques sociales : une analyse théorique. Dans C. Garnier et M.-L. Rouquette, *Représentations sociales et éducation* (p.133-142). Montréal : Éditions Nouvelles AMS.
- Rouquette, M.-L. et Garnier, C. (1999). *La genèse des représentations sociales*. Montréal : Éditions Nouvelles AMS.
- Rousseau, N. (2005). L'expression du sentiment de réussite ou d'échec scolaire : qu'en disent les principaux intéressés ? Dans L. DeBlois avec la collaboration de D. Lamothe, *La réussite scolaire. Comprendre et mieux intervenir* (p.149-159). CRIRES. Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Rousseau, M. et Bertrand, R. (2005). Qu'entend-on « réellement » par décrochage scolaire? Dans L. DeBlois, avec la collaboration de D. Lamothe (dir.), *La réussite scolaire. Comprendre et mieux intervenir* (p.17-26). Sainte-Foy : Presses de l'Université Laval.
- Roussiau, N. et Bonardi, C. (2001). *Les représentations sociales. État des lieux et perspectives*. Hayen : Pierre Mardaga éditeur.
- Royer, É. (2005). Les jeunes en difficulté de comportement et la formation des enseignants : un savoir orphelin à la recherche de praticiens. Dans L. DeBlois avec la collaboration de D. Lamothe (dir.), *La réussite scolaire. Comprendre et mieux intervenir* (p. 65-71). Sainte-Foy : Presses de l'Université Laval.
- Saint-Laurent, L. (2002). *Enseigner aux élèves à risque et en difficulté au primaire*. Boucherville : Gaëtan Morin Éditeur.
- Saint-Laurent, L. Giasson, J. Royer, É. et Boisclair, A. (1995). Origine et composantes du modèle. Dans L. Saint-Laurent, J. Giasson, C. Simard, J.J. Dionne, É. Royer et collaborateurs (dir.), *Programme d'intervention auprès des élèves à risque. Une nouvelle option éducative* (p. 15-20). Montréal : Gaëtan Morin éditeur.
- Sarrasin, R. (1998). L'enseignement du français et en français en milieu amérindien au Québec : une problématique ethnopédagogique. *Revue canadienne de linguistique appliquée*, 1(1-2), 107-125.
- Savoie-Zajc, L. (2001). La recherche-action en éducation : ses cadres épistémologiques, sa pertinence, ses limites. Dans M. Anadon (dir.), *Nouvelles dynamiques de recherche en éducation* (p.15-49). Sainte-Foy : Presses de l'Université Laval.
- Savoie-Zajc, L., Dolbec, A. (1997). L'implantation d'une culture de formation continue : une formation pour les directeurs et directrices d'école. Dans L.-P. Boucher et M. l'Hostie (dir.), *Le développement professionnel continu en éducation. Nouvelles pratiques* (p. 87-102). Sainte-Foy : Presses de l'université du Québec.
- Savoie-Zajc, L. et Karsenti, T. (2004). La méthodologie. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc, *La recherche en éducation : étapes et approches* (p.109-121). Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Schmidt, S., Tessier, O., Drapeau, G., Lachance, J., Kalubi, J.-C. et Fortin, L. (2003). *Recension des écrits sur le concept d'«élèves à risque» et sur les interventions éducatives efficaces*. Rapport de recherche.
- Selltiz, C., Wrightsman, I. S et Cook, S. W. (1977). *Les méthodes de recherche en sciences sociales*. Montréal : les Éditions HRW.

- Sioui, R. (2006). Salaire des enseignants : Un problème criant dans nos communautés. Le *Journal du Conseil en Éducation des Premières Nations*, avril, 2.
- Stago, L. M. (1998). *The identification and analysis of factors contributing to Navajo student dropout at Seba Dalkai School (Arizona)*. Thèse de doctorat en éducation, Northern Arizona University.
- Statistique Canada. (2001). *Recensement Canada*. Document téléaccessible <<http://www12.statcan.ca>>
- Tardif, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique : l'apport de la psychologie*. Montréal : Éditions logiques.
- Tardif, J. et Meirieu, P. (1996). Stratégie en vue de favoriser le transfert des connaissances. *Vie pédagogique*, (98), 4-7.
- Tardif, J., avec la collaboration de Presseau, A. (1998). *L'intégration des technologies de l'information. Quel cadre pédagogique ?* Paris : Éditions sociales françaises.
- Tardif, J. et Presseau, A. (2000). L'échec scolaire en Amérique du Nord : un phénomène insidieux pour un grand nombre d'enfants et d'adolescents. *Revue française de pédagogie*, 130, 89-105.
- Tardif, M., Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien. Contribution à l'étude du travail dans les métiers et les professions d'interactions humaines*. Sainte-Foy: Les Presses de l'Université Laval.
- Théorêt, M. et Hrimech, M. (1999). Les paradoxes de l'abandon scolaire : trajectoires de filles et de garçons du secondaire. *Canadian Journal of Education*, 24(3), 251-264.
- Tochon, F. V. (1996). Rappel stimulé, objectivation clinique, réflexion partagée. Fondements méthodologiques et applications pratiques de la rétroaction vidéo en recherche et en formation. *Revue des sciences de l'éducation*, XXII(3), 467-502.
- Turner, J. P. (2000). *Inventing a transactional classroom: An Upward Bound, Native American writing community*. Thèse, The University of Arizona.
- UNESCO (Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture) (1999). *Les enjeux culturels de la Décennie internationale des populations autochtones du monde*. Document téléaccessible à l'adresse <http://portal.unesco.org/culture/fr/ev.php-URL_ID=17989&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html>
- Vallerand, A.-C., Martineau, S. (2006). *Plaidoyer pour le mentorat comme aide à l'insertion professionnelle des nouveaux enseignants*. Carrefour national de l'insertion professionnelle en enseignement (CNIPE). Document téléaccessible à l'adresse <www.insertion.qc.ca
http://www.insertion.qc.ca/article.php?id_article=89>
- Vallerand, R. J. et Sénécal, C. R. (1992). Une analyse motivationnelle de l'abandon des études. *Apprentissage et socialisation*, 15(1), 44-67.
- Vandenberghe, V. (2002). *Un enseignement à réguler, des filières à revaloriser*. Bruxelles : Éditions Labor.
- Van der Maren, J.-M. (1995). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Montréal: Presses de l'Université de Montréal.

- Viau, R. (1994). *La motivation en contexte scolaire*. Saint-Laurent : Éditions du Renouveau pédagogique.
- Vinette, D. (1996). École, parents amérindiens et changements sociaux : la perception d'un intervenant non autochtone. *Lien social et politiques – RIAC*, (35), 23-35.
- Vygotski, L.S. (1978). *Mind in society : the development of higher psychological processes*. Cambridge, Ma : Harvard University Press.
- Wang, M., Heartel, G. D. et Walberg, H. J. (1994). Qu'est-ce qui aide l'élève à apprendre? *Vie pédagogique*, (90), 45-49.
- White, F. H. (2001). *Participation and learning styles of the Haida: A study of a Haida language class*. Thèse de doctorat en éducation, University of California, Los Angeles.
- Ziegler, S. (1997). *Taille de la classe, rendement scolaire et décisions d'intérêt public*. Monographie publiée dans la collection Connexions de l'Association canadienne d'éducation, 1(1), 1-8.
- Ziegler, S. (1999). *Promotion de la réussite scolaire : Les méthodes éprouvées*. Monographie publiée par l'Association canadienne d'éducation (ACE) dans la collection *Connexions*, 2(2), 1-12.
- Zakhartchouk, J.-M. (2001). *Au risque de la pédagogie différenciée*. Paris : Institut National de Recherche Pédagogique.

APPENDICE I : L'APPORT DU PROJET À LA FORMATION D'ÉTUDIANTS

Notre philosophie de la formation des étudiants en tant que futurs chercheurs repose sur quatre principes: 1) un recrutement accru; 2) un soutien aux projets de recherche des étudiants (M.A. et Ph.D.); 3) une expérience d'assistantat; 4) une formation intégrale au « métier de chercheur ». Ces principes sont évidemment interreliés. Au cours des prochaines sous-sections, nous relatons comment ces principes ont été incarnés dans le cadre de ce projet de recherche.

1) RECRUTEMENT D'ÉTUDIANTS

Des étudiants de troisième cycle, que dirigeaient déjà certains des chercheurs de l'équipe, ont participé à l'une ou l'autre des étapes de ce projet de recherche. Il s'agit de François Guillemette (3^e cycle), devenu professeur à l'Université du Québec à Chicoutimi depuis, de Luc Prud'homme (3^e cycle), devenu professeur à l'Université du Québec à Trois-Rivières ainsi que Mireille Castonguay (étudiante au 3^e cycle).

Le fait que la formation initiale à l'enseignement n'exige que des études de premier cycle ainsi que le contexte actuel plutôt favorable à l'embauche des nouveaux enseignants ont nécessairement des incidences sur les possibilités de recrutement d'étudiants aux cycles supérieurs. Néanmoins, dès le démarrage du projet, nous avons sollicité la participation de finissants du baccalauréat en enseignement, d'une psychoéducatrice et d'un étudiant à la maîtrise qui, à cette époque, n'avait pas choisi son objet de recherche ni son comité de direction pour participer à ce projet³⁰. Parmi ces assistants, quatre ont poursuivi leurs études à la maîtrise recherche en éducation³¹ dont deux dans le cadre de ce projet : Christine Bergevin et de Jean-François Dragon.

2) SOUTIEN AUX PROJETS DE RECHERCHE DES ÉTUDIANTS

Ainsi, deux étudiants terminent actuellement leur mémoire de maîtrise dans le cadre de ce projet. Le premier, réalisé par Christine Bergevin, concerne la communauté A. Le second, mené par Jean-François Dragon, est réalisé en collaboration avec la communauté B.

Mémoire de maîtrise de Christine Bergevin

Ce premier mémoire porte sur la relation entre l'estime de soi, la motivation et le cheminement scolaire d'élèves autochtones de la communauté A. Il se résume comme suit : les élèves autochtones affichent un haut taux de décrochage, un retard scolaire et un faible degré de réussite au secondaire (MÉQ, 2004a). Le taux de décrochage de la communauté étudiée s'élevait à 46 % en 2001-2002. Ces jeunes autochtones fréquentent une école provinciale allochtone. Sachant que la motivation scolaire est un facteur lié de près à la réussite scolaire (Tardif et Presseau, 2000), nous nous interrogeons sur l'aspect affectif pouvant influencer la motivation scolaire chez l'élève autochtone du secondaire. Partant du fait que l'estime de soi chez l'élève influence son rendement scolaire (Duclos, 2004), il est

³⁰ Les noms des finissants du baccalauréat sont : Nancy Allaire, Christine Bergevin, François Hallé, Julie Lafrance, Myriam Lemay, Anne-Catherine Vallerand et Annie Vallière. Le nom de la psychoéducatrice est Marie-Josée Berthiaume. Celui de l'étudiant de maîtrise est Jean-François Dragon.

³¹ Il s'agit de Christine Bergevin, de Jean-François Dragon, de Myriam Lemay et d'Anne-Catherine Vallerand.

essentiel de comprendre comment l'estime de soi influence la motivation scolaire et enfin, de connaître si cela affecte ou non sa réussite scolaire en tenant compte du contexte culturel dans lequel il évolue. Le cadre d'analyse prend appui sur des écrits issus de quatre domaines : l'éducation autochtone; l'estime de soi; la motivation scolaire et la réussite scolaire. La perception de l'estime de soi, de la motivation et de la réussite des élèves a été recueillie à partir d'entrevues semi-dirigées (n=6). Après avoir été transcrites, les données ont été codées et analysées à l'aide du logiciel N'Vivo et mises en relation avec les questionnaires et les dossiers scolaires de ces élèves. Les différentes perceptions des élèves sont présentées de façon à montrer les liens existants entre l'estime de soi, la motivation et la réussite scolaires des élèves. D'après les résultats préliminaires, les perceptions que se font les élèves de leurs compétences scolaires sont plus souvent négatives dans les matières dites obligatoires. De plus, les élèves se disent plus motivés dans les matières où ils réussissent et n'éprouvent pas de difficulté.

Mémoire de Jean-François Dragon

Le second mémoire étudie la motivation scolaire des élèves autochtones de la communauté B. Voici son résumé. Au cours des trente dernières années, l'éducation en milieu autochtone est devenu un champ d'étude de plus en plus fécond. Cet intérêt pour la question trouve notamment sa source dans les difficultés que rencontrent plusieurs élèves autochtones à réussir leurs études, à persévérer à l'école, ce qui se traduit par un taux de diplomation généralement plus faible chez ceux-ci qu'au sein des populations allochtones. Si l'importance du problème a amené les auteurs à étudier le phénomène sous divers angles, peu d'entre eux ont spécifiquement porté leur attention sur la question de la motivation des élèves pour la réussite de leurs études. Or, des travaux menés en milieu allochtone ont montré la nécessité de prendre en compte les perceptions motivationnelles des élèves pour obtenir une meilleure compréhension des facteurs influençant leur engagement et leur réussite en contexte scolaire. En se basant sur le modèle théorique de la motivation en contexte scolaire élaboré par Rolland Viau (1994), notre recherche s'est donc attardée à l'étude de la motivation scolaire d'élèves autochtones d'une communauté québécoise, afin de mieux comprendre comment leurs perceptions motivationnelles influencent leur réussite scolaire et, par extension, leur persévérance scolaire. Pour cette recherche, nous avons eu recours à une méthodologie mixte ce qui nous a permis à la fois de brosser un portrait général de la motivation des élèves de la communauté en question, mais également d'étudier plus en profondeur les perceptions motivationnelles d'élèves ciblés à travers l'étude de divers cas. Si les données obtenues laissent entrevoir l'intérêt de pousser plus avant la prise en considération de la motivation des élèves autochtones à l'apprentissage dans la planification de l'enseignement, elles posent en outre certaines questions quant à la pertinence contextuelle du modèle théorique utilisé dans le cadre de notre étude et ouvre sur la nécessité de le bonifier.

3) EXPÉRIENCE D'ASSISTANAT

Notre troisième principe concernant la formation de la relève en recherche passe par la possibilité que nous offrons aux étudiants de vivre des expériences d'assistantat. Compte tenu de l'ampleur de cette recherche, plusieurs étudiants ont pu être initiés à diverses tâches de recherche, à des degrés divers.

Au total, onze étudiants et une psychoéducatrice ont participé à cette recherche. Huit des étudiants (cinq de premier cycle, une de deuxième cycle et trois de troisième cycle) ainsi que la psychoéducatrice sont intervenus dans ce projet de façon ponctuelle, en fonction des besoins et de leurs compétences. Ils ont notamment été mis à contribution pour une partie de la collecte de données (par entrevues et par questionnaires), pour la transcription des entrevues, pour l'entrée des données issues des questionnaires et, dans certains cas, ils ont participé à l'élaboration de la formation continue, en ont dispensé une partie et ont été sollicités pour la rédaction d'une partie du guide pédagogique. François Guillemette, alors étudiant au 3^e cycle, a en outre animé des ateliers de formation à l'intention des divers assistants sur l'utilisation de logiciels de traitement des données.

Les deux autres étudiants (ceux réalisant leur mémoire dans le cadre de ce projet) ont quant à eux assumé un leadership important auprès des autres assistants de recherche et ont contribué à les former. En plus des tâches déjà énumérées auxquelles ils ont contribué, ils ont aussi réalisé la recension des écrits, assumé une part importante de l'analyse des données et de la validation des résultats, rédigé divers documents de travail et participé à de nombreuses activités de diffusion, dont la rédaction de ce rapport de recherche.

4) FORMATION INTÉGRALE AU MÉTIER DE CHERCHEUR

Notre quatrième principe, qui a trait à une formation aux diverses facettes du métier de chercheur concerne plus spécifiquement les étudiants qui mènent leur recherche de maîtrise dans le cadre de ce projet. Ces étudiants, en plus d'être accompagnés individuellement dans la conduite de leur propre recherche, ont davantage fait partie d'une communauté de chercheurs, leur assurant une solide formation à toutes les étapes d'une recherche. L'ensemble des tâches d'assistantat a représenté pour eux une occasion de se familiariser avec les activités d'une recherche et de rapidement développer des compétences comme chercheurs, ce qui s'inscrit naturellement dans la démarche de formation à la recherche du programme d'études de 2^e ou de 3^e cycle.

L'une des dimensions de la formation de chercheur sur laquelle nous avons porté une attention particulière est la diffusion de résultats de recherche. Outre les nombreux documents de travail qu'ils ont menés à bien, les étudiants Bergevin et Dragon ont été invités à participer à de nombreuses activités de diffusion, tant à l'oral (communications « standard » et par affiche) qu'à l'écrit. Ils ont aussi présenté, de leur propre initiative, des communications auxquelles nous avons été associés. La liste fournie à la section suivante rend compte des diverses productions de l'équipe à l'intérieur desquels ces étudiants ont joué un rôle-clé.

APPENDICE II : LISTE DES PUBLICATIONS, COMMUNICATIONS ET AUTRES PRODUCTIONS ISSUES DU PROJET

Ce projet de recherche a donné lieu à plusieurs productions de nature diverse. Nous fournissons d'abord la liste des documents de travail produits. Nous poursuivons avec celle des communications, pour terminer avec les publications.

1) DOCUMENTS DE TRAVAIL

Huit documents de travail ont été rédigés dans le cadre de ce projet. Il s'agit de synthèses de données, dont le degré de transformations par rapport aux données brutes varie d'un document à l'autre. Ces documents ont servi de base à la rédaction des autres productions, qu'il s'agisse de textes ou de communications.

Bergevin, C. et Dragon, J.-F. avec la collaboration de Presseau, A. et Martineau, S. (2003). *Synthèse de l'analyse des questionnaires pour la communauté A*. Document de travail, 59p.

Dragon, J.-F. et Bergevin, C. avec la collaboration de Presseau, A. et Martineau, S. (2003). *Synthèse de l'analyse des questionnaires pour la communauté B*. Document de travail, 129p.

Bergevin, C. et Dragon, J.-F. avec la collaboration de Presseau, A. et Martineau, S. (2004). *Synthèse des rapports de codification des entrevues pour la communauté A*. Document de travail, 151p.

Bergevin, C. et Dragon, J.-F. avec la collaboration de Presseau, A. et Martineau, S. (2004). *Synthèse des rapports de codification des entrevues pour la communauté B*. Document de travail, 255p.

Bergevin, C. et Dragon, J.-F. avec la collaboration de Presseau, A. et Martineau, S. (2004). *Synthèse des besoins énoncés par les différents sujets concernant la formation continue pour la communauté A*. Document de travail, 40p.

Bergevin, C. et Dragon, J.-F. avec la collaboration de Presseau, A. et Martineau, S. (2004). *Synthèse des besoins énoncés par les différents sujets concernant la formation continue pour la communauté B*. Document de travail, 48p.

Dragon, J.-F. avec la collaboration de Bergevin, C., Presseau, A. et Martineau, S. (2005). *Synthèse de l'analyse des dossiers scolaires pour la communauté A*. Document de travail, 39p.

Dragon, J.-F. avec la collaboration de Bergevin, C., Presseau, A. et Martineau, S. (2005). *Synthèse de l'analyse des dossiers scolaires pour la communauté B*. Document de travail, 44p.

2) COMMUNICATIONS

De nombreuses communications ont été prononcées dans le cadre de ce projet de recherche, tant au niveau provincial que national et international. Si plusieurs des communications visaient davantage un public professionnel, d'autres, en revanche, étaient destinées à un public scientifique. La plupart de ces communications présentent des résultats de recherche à proprement parler, mais quelques-unes font référence à d'autres aspects du projet, comme par exemple la méthodologie ou encore exposent une réflexion qui dépasse le strict objet de ce projet, telle la question de la formation universitaire des enseignants autochtones.

Communications au FQRSC

Presseau, A., Martineau, S. et Bergevin, C. (2004). *Persévérance et réussite scolaires chez les jeunes autochtones à risque ou en difficulté: soutien aux enseignants dans le développement d'interventions pédagogiques efficaces*. Communication présentée dans le cadre des activités de suivi du programme « Persévérance et réussite scolaires » du FQRSC, le 14 décembre 2004.

Presseau, A., Martineau, S. et Bergevin, C. (2004). *Persévérance et réussite scolaires chez les jeunes autochtones à risque ou en difficulté: soutien aux enseignants dans le développement d'interventions pédagogiques efficaces*. Communication présentée dans le cadre des activités de suivi du programme « Persévérance et réussite scolaires » du FQRSC, le 25 novembre 2005.

Communications visant un public professionnel

Sept communications, dont deux par affiches, ont été présentées à un public professionnel. Certaines étaient destinées spécifiquement aux acteurs de la communauté alors que d'autres étaient adressées à un public plus large.

Communications adressées spécifiquement aux collaborateurs

Bergevin, C., Martineau, S. et Presseau, A. (2004). *Validation des besoins de formation. Pistes à explorer et à redéfinir*. Communauté A. Document de travail, juin 2004.

Bergevin, C., Martineau, S. et Presseau, A. (2004). *Validation des besoins de formation. Pistes à explorer et à redéfinir*. Communauté B. Document de travail, juin 2004.

Communications adressées à un public plus large

Presseau, A., Martineau, S., Bergevin, C. et Dragon, J-F. (2004). *Table ronde sur la réussite scolaire chez les Premières nations*. Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE). Dans le cadre du colloque sur la collaboration recherche – intervention en réussite éducative « Tous ensemble pour la réussite ! » – CTREQ-CRIRES, Montréal, avril 2004.

Presseau, A., Martineau, S., Dragon, J-F et Bergevin, C. (2005). *La réussite et la persévérance scolaires de jeunes autochtones : quelles interventions pédagogiques ?* 30^e Congrès de l'AQETA. Montréal, avril 2005.

- Dragon, J.-F., Presseau, A., Martineau, S. et Bergevin, C. (2005). *Motivation et réussite scolaires d'élèves d'une communauté autochtone québécoise*. Communication par affiche. 30^e congrès annuel de l'AQETA, Montréal, 7-9 avril 2005.
- Bergevin, C., Presseau, A. et Martineau, S. (2005). *Estime de soi et motivation scolaire...* Communication par affiche. 30^e congrès annuel de l'AQETA, Montréal, 7-9 avril 2005.
- Presseau, A., Martineau, S. et Bergevin, C. (2006). *L'intervention en milieu autochtone – Stratégies pédagogiques pour soutenir la réussite scolaire*. 31^e congrès de l'AQETA. Montréal, du 23 au 25 mars 2006.

Communications visant un public scientifique

- Presseau, A., Bergevin, C. et Martineau, S. (2004). *Persévérance et réussite scolaires chez les jeunes autochtones à risque ou en difficulté*. Lundis interdisciplinaires, Département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières, avril 2004.
- Dragon, J.-F., Martineau, S., Presseau, A., Bergevin, C. (2004). *Échec et persévérance scolaires : comparaison des perspectives de l'école et des familles de deux communautés autochtones du Québec*. 7^e Biennale internationale de l'éducation et de la formation, Lyon, avril 2004.
- Bergevin, C., Martineau, S., Presseau, A., Dragon, J.-F. (2004). *Vers une pédagogie adaptée aux élèves des Premières nations : le point de vue d'intervenants et de jeunes autochtones*. 7^e Biennale internationale de l'éducation et de la formation, Lyon, avril 2004.
- Presseau, A., Bergevin, C., Martineau, S., Dragon, J.-F. (2004). *Le choc des cultures : portrait des représentations de membres d'une communauté autochtone et de celles d'intervenants éducatifs allochtones au regard de la réussite scolaire*. 72^e congrès de l'ACFAS, Montréal, mai 2004.
- Dragon, J.-F., Presseau, A., Martineau, S., Bergevin, C. (2004). *La motivation scolaire chez les élèves autochtones : les perceptions des jeunes de communautés du nord québécois*. 72^e congrès de l'ACFAS, Montréal, mai 2004.
- Bergevin, C., Lemay, M., Prud'homme, L. et Presseau, A. (2005). *La gestion de la diversité par la différenciation pédagogique : un exemple de formation continue auprès d'enseignants oeuvrant auprès d'une clientèle autochtone*. Dans le cadre du 7^e colloque du Centre d'études ethniques des universités montréalaises (CEETUM). Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE), février 2005.
- Presseau, A. et Martineau, S. (2005). *Analyse comparative de dispositifs de formation visant la transformation de représentations et de pratiques pédagogiques*. 5^e colloque international Recherche et Formation « Former les enseignants-professionnels, savoirs et compétences ». IUFM des Pays de la Loire, Nantes, 14-16 février 2005.

Presseau, A., Bergevin, C. et Martineau, S. (2005). *Croyances d'intervenants en milieu scolaire sur les facteurs de réussite et de persévérance scolaires*. Pré-colloque SCEE/AERA, Montréal, avril 2005.

Dragon, J.-F., Presseau, A., Martineau, S. et Bergevin, C. (2005). *Étude de la motivation scolaire des élèves autochtones d'une communauté québécoise*. 73^e Congrès de l'ACFAS, Chicoutimi, mai 2005.

Bergevin, C., Presseau, A., Martineau, S. et Dragon, J.-F. (2005). *L'estime de soi, la motivation et la réussite scolaire chez les élèves autochtones*. 73^e Congrès de l'ACFAS, Chicoutimi, mai 2005.

Presseau, A., Martineau, S., Bergevin, C. (2005). *Réflexion sur la formation universitaire des Autochtones*. 3^e colloque « Questions de pédagogie dans l'enseignement supérieur : Nouveaux contextes, nouvelles compétences. » Lille, 1-3 juin 2005.

Dragon, J.-F., Presseau, A., Martineau, S., Bergevin, C. (2005). *Motivation et réussite scolaires d'élèves d'une communauté autochtone québécoise*. Concours d'affiches scientifiques, dans le cadre des Journées de la recherche 2005, Université du Québec à Trois-Rivières, avril 2005.

Prud'homme, L. et Presseau, A. (2005). *Une pratique réflexive de recherches « à trait d'union » : quels enjeux scientifiques*. Colloque de l'Association pour la recherche qualitative (ARQ), Québec, octobre 2005.

3) PUBLICATIONS

Les principales publications découlant de cette recherche sont à venir. Néanmoins, nous avons déjà à notre actif quelques publications.

Visant un public professionnel

La principale stratégie de transfert de connaissance prévue dans le cadre de ce projet, outre les communications et la formation continue dispensée aux enseignants et intervenants éducatifs volontaires, consiste à rédiger un guide pédagogique destiné aux enseignants et aux autres acteurs intervenant en milieu scolaire auprès des jeunes autochtones. Ce guide est actuellement en cours de rédaction. Il s'appuie en partie sur la formation continue que nous avons dispensée aux enseignants (deuxième phase de cette recherche).

Visant un public scientifique

Le processus d'arbitrage de textes scientifiques étant relativement long, peu de publications scientifiques sont accessibles à ce jour. Néanmoins, quelques textes sont publiés ou le seront incessamment.

Presseau, A., Martineau, S. et Bergevin, C. (soumis). *Le cheminement et l'expérience scolaires de jeunes autochtones à risque ou en difficulté : comment soutenir leur réussite et leur persévérance scolaires?* Manuscrit soumis aux Presses de l'Université d'Ottawa.

- Presseau, A., Martineau, S., Bergevin, C. avec la collaboration de Dragon, J.-F. (2006). *Contribution à la compréhension du cheminement et de l'expérience scolaires de jeunes autochtones à risque ou en difficulté en vue de soutenir leur réussite et leur persévérance scolaires*. Rapport de recherche inédit présenté au FQRSC. Version abrégée. Trois-Rivières : Université du Québec à Trois-Rivières, 30p.
- Presseau, A., Martineau, S. et Bergevin, C. (2005). *Réflexion sur la formation universitaire des autochtones*. Centre interuniversitaire de la formation professionnelle des enseignants (CRIFPE). Acte de colloque : Questions de pédagogie dans l'enseignement supérieur, Lille, juin 2005.
- Presseau, A., Martineau, S., Dragon, J.-F. et Bergevin, C. (accepté). *Caractéristiques des pratiques d'enseignement en milieu autochtone : qu'en disent les principaux acteurs concernés ?* Dans Boutet, M. (dir.). *Les pratiques enseignantes* [titre provisoire]. Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Presseau, A., Bergevin, C. et Martineau, S. (en cours). Croyances d'intervenants du milieu scolaire et de jeunes autochtones sur les facteurs de réussite et de persévérance scolaires. *Canadian Ethnic Studies Journal*.

APPENDICE III : SCHÉMA D'ENTREVUE AVEC LES ÉLÈVES (COMMUNAUTÉS A ET B)

Introduction

Accueil, remerciement de participer à la recherche, rappel qu'il peut demander d'arrêter l'entrevue en tout temps, vérification s'il accepte toujours que l'entrevue soit enregistrée.

Développement

La réussite

1. Qu'est-ce que tu penses de ça aller à l'école?
2. Penses-tu que de bien réussir à l'école va te permettre d'avoir un bon travail?

Le rapport à soi

3. Est-ce qu'il y a des choses que t'as faites qui te rendent fiers?
 - Qu'est-ce que c'était?
4. À l'école, est-ce que ça t'arrive d'être fier de toi?
5. Raconte-moi une situation où tu t'es senti particulièrement fier de toi à l'école.

L'école

6. Comment tu te sens à l'école?
7. Comment ça se passe avec les élèves qui ne sont pas de ta communauté?
8. Qu'est-ce que tu aimes de l'école?
9. Qu'est-ce que tu n'aimes pas de l'école?
10. À quoi ressemblerait l'école de tes rêves?

L'échec

11. Trouves-tu ça difficile à l'école des fois?
12. Qu'est-ce que tu trouves difficile?
13. Qu'est-ce que tu fais dans ce temps-là?
14. Est-ce qu'il t'arrive de te dire, à l'école, « ça sert à rien de le faire, de toute façon je réussirai pas »?
 - Quand est-ce que tu te dis ça?
 - Qu'est-ce que tu fais?
 - Ton prof, il réagit comment?

L'apprentissage

15. Est-ce qu'il y a des choses que tu aimes apprendre à l'école?
16. Ces choses là que tu aimes apprendre, est-ce que tu trouves ça difficile de les apprendre? Est-ce que ça te demande des efforts?
17. Quelle importance accordent tes parents à ta réussite à l'école?

Bon enseignant

18. Qu'est-ce que tu penses de tes profs?
19. Plans relationnel, exigences, intérêt, ...
20. Qu'est-ce que c'est un bon prof, pour toi? (Ses qualités, ses comportements, son attitude)
21. As-tu déjà eu un bon prof? Qu'est-ce qu'il avait de spécial?
22. Comment voudrais-tu que les enseignants agissent avec toi?
23. Est-ce qu'il y a des manières de travailler en classe que tu aimes plus que d'autres? Lesquelles? Explique.
24. Est-ce qu'il y a des manières de travailler en classe que tu n'aimes pas? Lesquelles? Pourquoi?

Figures d'autorité

25. Trouves-tu les profs pas assez ou trop sévères?
26. Comment tu réagis quand on te met des règles, qu'on exige de toi que tu fasses un travail?
27. Si tu étais l'enseignant, qu'est-ce que tu ferais de mieux avec un gars ou une fille comme toi?

Bon élève

28. Qu'est-ce que c'est un bon élève, pour toi?
29. Est-ce que tu penses que tu es un bon élève? Qu'est-ce qui te fait dire ça?

Rapport au temps

30. Comment tu te vois quand tu auras 25 ans?
31. As-tu de la difficulté à faire quelque chose de plus ou moins agréable en te disant que plus tard ça vaudra la peine? (Exemple : un travail long, étudier)

Clôture

Remerciements, vérification s'il veut ajouter quelque chose, rappel des précautions prises pour assurer la confidentialité des données et l'anonymat.

APPENDICE IV : SCHÉMA D'ENTREVUE AVEC LES DÉCROCHEURS (COMMUNAUTÉS A ET B)

Introduction

Accueil, remerciement de participer à la recherche, rappel qu'il peut demander d'arrêter l'entrevue en tout temps, vérification s'il accepte toujours que l'entrevue soit enregistrée.

Développement

Présentation

1. J'aimerais que tu te présentes...
2. Tu as quel âge?
3. Qu'est-ce que tu fais ?
4. Depuis combien de temps as-tu quitté l'école?

L'école

6. À quoi ressemblerait l'école de tes rêves?
7. Comment ça se passait quand tu allais à l'école?
 - Avec les profs?
 - Avec les autres élèves (Blancs et de ta communauté)?
8. Est-ce que tu penses que l'école c'est important dans la vie? Qu'est-ce qui te fait dire ça?
9. Pourquoi penses-tu que l'école est obligatoire jusqu'à 16 ans?

Décrochage

10. Qu'est-ce qui t'a amené à décrocher?
11. Si c'était à refaire, qu'est-ce que tu choisirais? Explique-moi.
12. Quelles personnes ont joué un rôle dans ta décision?
13. Qu'est-ce qui aurait pu faire que tu décides de rester à l'école?
14. Tes parents sont-ils d'accord avec ta décision?

Le rapport à soi

15. Jusqu'à quel point tu es tout à fait d'accord, plutôt d'accord, plutôt en désaccord ou tout à fait en désaccord avec chacun des énoncés suivants.

| | TFA | PA | PD | TFD |
|---|-----|----|----|-----|
| a) dans l'ensemble, je suis assez satisfait (e) de moi-même; | | | | |
| b) en général, je n'ai pas assez confiance en moi-même; | | | | |
| c) j'ai l'impression que je vaud autant que les autres; | | | | |
| d) je ne suis pas très positif quand je pense à mon avenir; | | | | |
| e) il ne faut pas tout voir en noir : il y a de fortes chances que l'avenir soit meilleur que le présent; | | | | |
| f) je doute souvent de mes chances de succès dans la vie; | | | | |
| g) le temps présent passe tellement vite qu'il vaut mieux ne pas lui accorder une grande importance; | | | | |
| h) pourquoi tant se préoccuper de l'avenir, chaque chose viendra bien en son temps; | | | | |

| | | | | |
|---|--|--|--|--|
| i) autrefois, la vie était peut-être plus difficile mais permettait davantage de se réaliser; | | | | |
| j) il faut surtout vivre le moment présent sans trop se préoccuper d'autre chose; | | | | |
| k) les façons de penser et de vivre du passé sont encore très utiles aujourd'hui; | | | | |
| l) c'est surtout en fonction de l'avenir qu'on doit organiser sa vie. | | | | |

L'échec et l'effort

16. Considérant tes résultats scolaires quant tu allais encore à l'école, comment te classais-tu par rapport aux autres élèves ?
- parmi les meilleurs
 - au-dessus de la moyenne
 - dans la moyenne
 - en-dessous de la moyenne
 - parmi les moins bons
17. Quelles difficultés vivais-tu à l'école?
18. D'où venaient tes difficultés?
19. Trouves-tu que tu mettais suffisamment d'effort dans tes études?
20. Recevais-tu du soutien? De qui?

La motivation

21. D'après toi, est-ce que l'école est utile? À quoi? Pourquoi?
22. Dis moi jusqu'à quel point tu es tout à fait d'accord, plutôt d'accord, plutôt en désaccord ou tout à fait en désaccord avec chacun des énoncés suivants.

| | TFA | PA | PD | TFD |
|---|-----|----|----|-----|
| a) Je réussissais facilement à l'école; | | | | |
| b) quand je réussissais un examen c'était en général parce que j'avais travaillé en classe et que j'avais étudié; | | | | |
| c) quand je réussissais un examen c'était en général parce que je suis intelligent; | | | | |
| d) quand je réussissais un examen c'était en général parce que j'avais de la chance; | | | | |
| e) quand je réussissais un examen c'était en général parce que l'examen était facile; | | | | |
| f) quand je réussissais mal un examen c'était en général parce que je n'avais pas travaillé en classe; | | | | |
| g) quand je réussissais mal un examen c'était en général parce que je n'avais pas étudié à la maison; | | | | |
| h) quand je réussissais mal un examen c'était en général parce que je ne suis pas intelligent; | | | | |
| i) quand je réussissais mal un examen c'était en général parce que je n'avais pas eu de chance; | | | | |
| j) quand je réussissais mal un examen c'était en général parce que c'était un examen difficile. | | | | |

L'apprentissage

23. Qu'est-ce qui t'intéressait à l'école?

24. Qu'est-ce qui ne t'intéressait pas?
25. Combien de temps consacrais-tu à tes travaux et à tes études à chaque semaine?
26. Allais-tu régulièrement à tes cours?
27. Quant tu ne comprenais pas ou que tu avais de la difficulté à faire un travail, qu'est-ce que tu faisais?

Bon enseignant

28. Qu'est-ce que c'est un bon prof, pour toi? (Ses qualités, ses comportements, son attitude)
29. Comment aurais-tu voulu que les enseignants agissent avec toi?
30. Y a-t-il eu un prof que tu as aimé pendant que tu allais à l'école? Qu'est-ce qu'il avait de particulier?

Figures d'autorité

31. Trouvais-tu les profs pas assez ou trop sévères?
32. Comment tu réagissais quand on te mettait des règles, qu'on exigeait de toi que tu fasses un travail?
33. Si tu avais été l'enseignant, qu'est-ce que tu aurais fait de mieux avec un gars ou une fille comme toi?

Bon élève

34. Dans ton école idéale, ce serait quoi pour toi être un bon élève?

Rapport au temps

35. D'après toi, est-ce que ta décision de décrocher est finale ou si tu penses retourner à l'école, aux adultes par exemple? Qu'est-ce qui te fait dire ça?
36. Dans 15 ans, est-ce que tu souhaites faire la même chose que maintenant? Peux-tu expliquer?

Clôture

Remerciements, vérification s'il veut ajouter quelque chose, rappel des précautions prises pour assurer la confidentialité des données et l'anonymat.

APPENDICE V : SCHEMA D'ENTREVUE AVEC LES ENSEIGNANTS (COMMUNAUTE A)

Introduction

Accueil, remerciement de participer à la recherche, rappel qu'il peut demander d'arrêter l'entrevue en tout temps, vérification s'il accepte toujours que l'entrevue soit enregistrée.

Développement

Représentation des élèves autochtones

1. Quelles ressemblances et différences voyez-vous entre vos élèves qui ne sont pas [REDACTED] et [REDACTED] ?

3. Quand vous pensez aux élèves [REDACTED] plus tard, comment les voyez-vous?

Représentation de soi des élèves et intégration

4. D'après-vous, quelle image d'eux-mêmes ont les jeunes [REDACTED] ?
5. Qu'est-ce qui, d'après-vous, contribue le plus à ce qu'ils aient une telle image d'eux?
6. Comment se passe la cohabitation dans l'école des élèves autochtones et non autochtones?
7. [REDACTED]

La réussite

8. Comment intervenez-vous pour favoriser la réussite de vos élèves?
9. Posez-vous des interventions spécifiques pour les jeunes [REDACTED] ?
10. Qu'est-ce que vous pourriez faire de plus pour que les élèves [REDACTED] réussissent mieux à l'école?
11. Pensez-vous que les jeunes [REDACTED] peuvent s'en sortir?

L'école et le bon élève

12. Selon vous, est-ce que les jeunes non autochtones et ceux [REDACTED] se font une même image de l'école de leurs rêves? À quoi ressemblerait-elle?
13. D'après vous, les jeunes autochtones trouvent-ils qu'aller à l'école est utile?
14. Qu'est-ce qui marche et qu'est-ce qui ne marche pas avec eux?
15. Avez-vous de bons élèves autochtones? Parlez-moi d'eux.
16. Quelle est la différence entre les bons et les pas bons élèves autochtones?
 - Rapport à l'autorité?
 - Rapport à l'échec?

L'échec et l'effort

17. En général, à quoi les élèves non autochtones à qui vous enseignez attribuent-ils leurs échecs?
18. La situation est-elle semblable en ce qui concerne les jeunes [REDACTED] ?
19. D'après vous, considèrent-ils que ces échecs sont liés à un manque d'effort?
20. En général, à quoi les élèves non autochtones à qui vous enseignez attribuent-ils leurs réussites?

21. La situation est-elle semblable en ce qui concerne les jeunes [REDACTED] ?

La motivation

22. Qu'est-ce que vous faites pour motiver vos élèves en difficulté?
23. Prenez-vous des moyens particuliers pour les jeunes autochtones?
24. Qu'est-ce qu'il faudrait faire d'autre?
25. Pensez-vous qu'il y a une différence entre les Blancs et les [REDACTED] quant à la motivation?
26. Est-ce que le fait de faire redoubler des élèves peut avoir une influence sur leur motivation? De quelle manière?

L'apprentissage

27. D'après vous, les élèves [REDACTED] ont-ils ce qu'il faut pour apprendre?
28. Y a-t-il des cas où ça a bien fonctionné? D'après-vous, pourquoi ça a bien fonctionné?

Bon enseignant

29. Qu'est-ce que c'est un bon prof, pour vous? (Ses qualités, ses comportements, ses attitudes)
30. Vous considérez-vous un bon prof? En quoi?
31. Pensez-vous qu'il y a des manières de travailler en classe que les élèves autochtones apprécient plus que d'autres? Lesquelles? Expliquez.

Figures d'autorité

32. Comment les jeunes [REDACTED] voient l'autorité selon vous?
33. Comment vous considèrent-ils? Comme une police, un parent, un ami,...
34. Quand les Autochtones ne respectent pas les règles et que vous intervenez, comment réagissent-ils?
35. Pensez-vous que les jeunes autochtones en difficulté ont besoin d'autorité?
36. Sentez-vous que vous avez une certaine autorité *morale* vis-à-vis des élèves autochtones?

Clôture

Remerciements, vérification s'il veut ajouter quelque chose, rappel des précautions prises pour assurer la confidentialité des données et l'anonymat.

APPENDICE VI : SCHÉMA D'ENTREVUE AVEC LES ENSEIGNANTS (COMMUNAUTÉ B)

Introduction

Accueil, remerciement de participer à la recherche, rappel qu'il peut demander d'arrêter l'entrevue en tout temps, vérification s'il accepte toujours que l'entrevue soit enregistrée.

Développement

Représentation des élèves autochtones

37. Quelles ressemblances et différences voyez-vous entre vos élèves et des élèves qui ne seraient pas [REDACTED] ?
38. Quand vous pensez à vos élèves plus tard, comment les voyez-vous?

Représentation de soi des élèves

39. D'après-vous, quelle image d'eux-mêmes ont les jeunes autochtones?
40. Qu'est-ce qui, d'après-vous, contribue le plus à ce qu'ils aient une telle image d'eux?

La réussite

41. Comment intervenez-vous pour favoriser la réussite de vos élèves?
42. Qu'est-ce que vous pourriez faire de plus pour qu'ils réussissent mieux à l'école?
43. Pensez-vous qu'ils peuvent s'en sortir?

L'école

44. Pour les élèves à qui vous enseignez, à quoi ressemblerait l'école de leurs rêves selon vous?
45. D'après vous, les jeunes autochtones trouvent-ils qu'aller à l'école est utile?
46. Qu'est-ce qui marche et qu'est-ce qui ne marche pas avec eux?

L'échec et l'effort

47. D'après vous, à quoi les élèves à qui vous enseignez attribuent-ils leurs échecs?
48. À quoi attribuent-ils leurs réussites?
49. D'après vous, considèrent-ils que ces échecs sont liés à un manque d'effort?

La motivation

50. Qu'est-ce que vous faites pour motiver vos élèves (en difficulté)?
51. Qu'est-ce qu'il faudrait faire d'autre?
52. Est-ce que le fait de faire redoubler des élèves peut avoir une influence sur leur motivation? De quelle manière?
53. Est-ce que le fait de placer des élèves en classe spéciale les motive? En quoi?
54. Pensez-vous qu'il y a une différence entre les Blancs et les [REDACTED] quant à la motivation?

L'apprentissage

55. D'après vous, vos élèves ont-ils ce qu'il faut pour apprendre?
56. Y a-t-il des cas où ça a bien fonctionné? D'après-vous, pourquoi ça a bien fonctionné?

Bon enseignant

57. Qu'est-ce que c'est un bon prof, pour vous? (Ses qualités, ses comportements, ses attitudes)

58. Vous considérez-vous un bon prof? En quoi?
59. Pensez-vous qu'il y a des manières de travailler en classe que les élèves autochtones apprécient plus que d'autres? Lesquelles? Expliquez.
60. Quels sont les deuils que vous avez faits depuis que vous enseignez en milieu autochtone?

Éducation interculturelle

61. Avez-vous l'impression qu'enseigner à des élèves [REDACTED] c'est comme enseigner à des élèves blancs?
62. Qu'est-ce qui est pareil ou différent?
63. Pensez-vous que le fait de ne pas être [REDACTED] comme vos élèves a un impact sur ce qui se passe en classe (plans pédagogique, relationnel, autorité)

Figures d'autorité

64. Comment les jeunes voient l'autorité selon vous?
65. Comment vous considèrent-ils? Comme une police, un parent, un ami,...
66. Quand les élèves ne respectent pas les règles et que vous intervenez, comment réagissent-ils?
67. Pensez-vous que les jeunes autochtones en difficulté ont besoin d'autorité?
68. Sentez-vous que vous contrôlez vos groupes (secondaire) ou votre groupe (primaire)?
69. Sentez-vous que vous avez une certaine autorité *morale*?

Bon élève

70. Avez-vous de bons élèves ? Parlez-moi d'eux.
71. Quelle est la différence entre les bons et les pas bons élèves?
 - Rapport à l'autorité?
 - Rapport à l'échec?

Rapport au temps

72. Quelle serait l'organisation du temps idéale pour les élèves autochtones?
 - Heure du début des cours?
 - Semaine?
 - Saisons ou année?

Clôture

Remerciements, vérification s'il veut ajouter quelque chose, rappel des précautions prises pour assurer la confidentialité des données et l'anonymat.

APPENDICE VII : SCHÉMA D'ENTREVUE AVEC LES MEMBRES DE LA DIRECTION ET LE CONSEILLER PÉDAGOGIQUE (COMMUNAUTÉ A)

Introduction

Accueil, remerciement de participer à la recherche, rappel qu'il peut demander d'arrêter l'entrevue en tout temps, vérification s'il accepte toujours que l'entrevue soit enregistrée.

Développement

Général

1. Comment voyez-vous l'éducation des élèves autochtones?

Le décrochage

2. Qu'est-ce que vous pensez de la situation du décrochage scolaire des jeunes de la communauté?
3. Est-ce que c'est un véritable problème? Expliquez.
4. À quoi c'est dû d'après vous?
5. De quoi auriez-vous besoin pour améliorer la situation?

L'école

6. Quelles sont les plus grandes qualités de votre école?
 - o Au niveau de l'organisation, du personnel, des services
7. Quels sont ses plus importants défauts?

La motivation

8. Est-ce que votre école fait des choses particulières pour motiver les jeunes autochtones à venir à l'école?
9. Est-ce que votre école fait des choses particulières pour motiver les jeunes autochtones à réussir à l'école?
10. Trouvez-vous que ce que les jeunes autochtones apprennent leur est utile?
11. Pensez-vous que faire redoubler motive les élèves? De quelle manière?

Bon enseignant

12. Qu'est-ce que c'est un bon prof, pour vous? (Ses qualités, ses comportements, son attitude)
13. Pensez-vous qu'il y a des manières de travailler en classe que les élèves autochtones apprécient plus que d'autres? Lesquelles? Expliquez.
14. Est-ce qu'il y a des manières de travailler en classe qu'ils n'aiment pas? Lesquelles? Pourquoi?

Bon directeur

15. Qu'est-ce qu'un bon directeur, pour vous? (Ses qualités, ses comportements, son attitude)
16. Considérez-vous être un bon directeur?
17. Quels sont les plus grands défis que vous avez à relever en dirigeant une école comme la vôtre?

Figures d'autorité

18. Est-ce qu'il arrive que des cas vous sont référés pour des problèmes de comportement?
19. Comment ça se passe?

20. Comment réagissent les jeunes [REDACTED] à l'autorité? Et les autres jeunes?
21. Pensez-vous que l'exercice de l'autorité peut aider ces jeunes? Comment?

Innovation pédagogique/formation continue

22. À quoi sert la formation continue des enseignants selon vous?
○ Est-elle utile?
○ Peut-on l'améliorer? Comment?

Leadership et pouvoir

23. Considérez-vous exercer un leadership auprès des enseignants de votre école dans une perspective de soutien à la réussite scolaire des élèves autochtones? Comment?
24. Quel type de leadership vous semble être attendu de la part des enseignants de votre école?
25. Vos visions du leadership vous paraissent-elles se rejoindre?
26. Sentez-vous que vous exercez du pouvoir sur les décisions que prennent les enseignants concernant les élèves autochtones?
27. Souhaiteriez-vous exercer plus de pouvoir? Pourquoi?

Organisation du travail et relations professionnelles

28. Avez-vous l'impression que l'organisation du travail des enseignants est propice à l'aide aux élèves autochtones?
○ Si oui, en quoi? Sinon, que faudrait-il?
29. Trouvez-vous que le climat entre les enseignants est positif? Qu'est-ce qui vous fait dire ça?
30. Selon vous, exercez-vous une influence sur ce climat? De quelle manière?

Clôture

Remerciements, vérification s'il veut ajouter quelque chose, rappel des précautions prises pour assurer la confidentialité des données et l'anonymat.

APPENDICE VIII : SCHÉMA D'ENTREVUE AVEC LES MEMBRES DE LA DIRECTION ET LE CONSEILLER PÉDAGOGIQUE (COMMUNAUTÉ B)

Introduction

Accueil, remerciement de participer à la recherche, rappel qu'il peut demander d'arrêter l'entrevue en tout temps, vérification s'il accepte toujours que l'entrevue soit enregistrée.

Développement

Le décrochage

31. Qu'est-ce que vous pensez de la situation du décrochage scolaire des jeunes de la communauté?
32. Est-ce que c'est un véritable problème? Expliquez.
33. À quoi c'est dû d'après vous?
34. De quoi auriez-vous besoin pour améliorer la situation?

L'école

35. Quelles sont les plus grandes qualités de votre école?
 - Au niveau de l'organisation, du personnel, des services
36. Quels sont ses plus importants défauts?

La motivation

37. Est-ce que votre école fait des choses particulières pour motiver les jeunes à venir à l'école?
38. Est-ce que votre école fait des choses particulières pour motiver les jeunes à réussir à l'école?
39. Trouvez-vous que ce que les jeunes apprennent leur est utile?
40. Pensez-vous que faire redoubler motive les élèves? De quelle manière?
41. Pensez-vous que mettre les élèves en classe spéciale les motive? En quoi?

Bon enseignant

42. Qu'est-ce que c'est un bon prof, pour vous? (Ses qualités, ses comportements, son attitude)
43. Pensez-vous qu'il y a des manières de travailler en classe que les élèves autochtones apprécient plus que d'autres? Lesquelles? Expliquez.
44. Est-ce qu'il y a des manières de travailler en classe qu'ils n'aiment pas? Lesquelles? Pourquoi?

Bon directeur

45. Qu'est-ce qu'un bon directeur, pour vous? (Ses qualités, ses comportements, son attitude)
46. Considérez-vous être un bon directeur?
47. Quels sont les plus grands défis que vous avez à relever en dirigeant une école comme la vôtre?

Figures d'autorité

48. Est-ce qu'il arrive que des cas vous soient référés pour des problèmes de comportement?
49. Comment ça se passe?
50. Comment réagissent ces jeunes à l'autorité? Et les autres jeunes?

51. Pensez-vous que l'exercice de l'autorité peut aider ces jeunes? Comment?

Innovation pédagogique/formation continue

52. À quoi sert la formation continue des enseignants selon vous?

- Est-elle utile?
- Peut-on l'améliorer? Comment?

Leadership et pouvoir

53. Considérez-vous exercer un leadership auprès des enseignants de votre école dans une perspective de soutien à la réussite scolaire des élèves en difficulté? Comment?

54. Quel type de leadership vous semble être attendu de la part des enseignants de votre école?

55. Vos visions du leadership vous paraissent-elles se rejoindre?

56. Sentez-vous que vous exercez du pouvoir sur les décisions que prennent les enseignants concernant les élèves en difficulté?

57. Souhaiteriez-vous exercer plus de pouvoir? Pourquoi?

Organisation du travail et relations professionnelles

58. Avez-vous l'impression que l'organisation du travail des enseignants est propice à l'aide aux élèves en difficulté?

- Si oui, en quoi? Sinon, que faudrait-il?

59. Trouvez-vous que le climat entre les enseignants est positif? Qu'est-ce qui vous fait dire ça?

60. Selon vous, exercez-vous une influence sur ce climat? De quelle manière?

Clôture

Remerciements, vérification s'il veut ajouter quelque chose, rappel des précautions prises pour assurer la confidentialité des données et l'anonymat.

APPENDICE IX : SCHÉMA D'ENTREVUE AVEC LES DIVERS INTERVENANTS SCOLAIRES (COMMUNAUTÉ A)

Introduction

Accueil, remerciement de participer à la recherche, rappel qu'il peut demander d'arrêter l'entrevue en tout temps, vérification s'il accepte toujours que l'entrevue soit enregistrée.

Déroulement

Représentation des élèves autochtones

1. Quelles ressemblances et différences voyez-vous entre les élèves que vous rencontrez et d'autres élèves en difficulté qui ne seraient pas [REDACTED] ?
2. Quand vous pensez aux élèves de la communauté [REDACTED] plus tard, comment les voyez-vous?

Les difficultés des jeunes

3. Quelles sont les principales raisons pour lesquelles des jeunes vous sont référés?
 - Quel genre de difficultés ont-ils?
4. Parmi les problèmes que les jeunes vivent, est-ce qu'il y en a qui vous semblent liées au contexte social de la communauté?
 - Lesquels?
 - Ça dépend de quoi selon vous?
5. Pensez-vous qu'ils peuvent s'en sortir?

Leurs interventions

6. Quels défis particuliers vous avez à relever pour aider ces jeunes?
7. Pouvez-vous me décrire les interventions que vous posez auprès des élèves?
 - Comment intervenez-vous pour favoriser la réussite des élèves?
 - Est-ce qu'il y a des choses particulières à faire du fait que les jeunes sont Autochtones, d'après vous?
 - Qu'est-ce qui marche et qu'est-ce qui ne marche pas avec eux?
 - Qu'est-ce que vous pourriez faire de plus pour qu'ils réussissent mieux à l'école?
8. Qu'est-ce que ça prend pour être un bon intervenant d'après vous?
9. Pensez-vous qu'il est possible d'améliorer les interventions auprès des jeunes autochtones?
 - Si oui, qu'est-ce que ça prendrait?

Environnement

10. Que pensez-vous des services offerts aux élèves en difficulté?
11. Selon vous, quels rôles jouent les parents dans le parcours scolaire de leurs jeunes?

L'école

12. Quand les jeunes vous parlent, qu'est-ce qu'ils vous disent de l'école exactement?

Représentation de soi des élèves

13. D'après-vous, quelle image d'eux-mêmes ont les jeunes avec qui vous travaillez?
14. Qu'est-ce qui, d'après-vous, contribue le plus à ce qu'ils aient une telle image d'eux-mêmes?

Figures d'autorité

15. Comment les jeunes voient l'autorité selon vous?
16. Comment vous considèrent-ils? Comme une police, un parent, un ami,...
17. Quand les élèves ne respectent pas les règles et que vous intervenez, comment réagissent-ils?
18. Pensez-vous que les jeunes autochtones en difficulté ont besoin d'autorité?
19. Sentez-vous que vous avez une certaine autorité *morale*?

La motivation (ORTHOPÉDAGOGUE)

20. D'après vous, les jeunes autochtones trouvent-ils qu'aller à l'école est utile?
21. Qu'est-ce que vous faites pour motiver vos élèves en difficulté?
22. Qu'est-ce qu'il faudrait faire d'autre?
23. Est-ce que le fait de faire redoubler des élèves peut avoir une influence sur leur motivation? De quelle manière?
24. Est-ce que le fait de placer des élèves en classe spéciale les motive? En quoi?
25. Pensez-vous qu'il y a une différence entre les Blancs et les [REDACTED] quant à la motivation?

L'apprentissage (ORTHOPÉDAGOGUE)

26. D'après vous, vos élèves ont-ils ce qu'il faut pour apprendre?
27. Y a-t-il des cas où vous avez posé des interventions et que ça a bien fonctionné? D'après-vous, pourquoi ça a bien fonctionné?

Bon enseignant (ORTHOPÉDAGOGUE)

28. Qu'est-ce que c'est un bon prof, pour vous? (Ses qualités, ses comportements, son attitude)
29. Pensez-vous que vos jeunes ont la même vision que vous d'un bon prof?
30. Pensez-vous qu'il y a des manières de travailler en classe que les élèves autochtones apprécient plus que d'autres? Lesquelles? Expliquez.

Clôture

Remerciements, vérification s'il veut ajouter quelque chose, rappel des précautions prises pour assurer la confidentialité des données et l'anonymat.

APPENDICE X : SCHÉMA D'ENTREVUE AVEC LES DIVERS INTERVENANTS SCOLAIRES (COMMUNAUTÉ B)

Introduction

Accueil, remerciement de participer à la recherche, rappel qu'il peut demander d'arrêter l'entrevue en tout temps, vérification s'il accepte toujours que l'entrevue soit enregistrée.

Déroulement

Représentation des élèves autochtones

1. Quelles ressemblances et différences voyez-vous entre les élèves que vous rencontrez et d'autres élèves en difficulté qui ne seraient pas [REDACTED]?
2. Quand vous pensez à vos élèves plus tard, comment les voyez-vous?

Les difficultés des jeunes

3. Quelles sont les principales raisons pour lesquelles des jeunes vous sont référés?
 - Quel genre de difficultés ont-ils?
4. Parmi les problèmes que les jeunes vivent, est-ce qu'il y en a qui vous semblent typiques au contexte social de la communauté [REDACTED]?
 - Lesquels?
 - Ça dépend de quoi selon vous?
31. Pensez-vous qu'ils peuvent s'en sortir?

Leurs interventions

32. Quels défis particuliers vous avez à relever pour aider ces jeunes?
33. Pouvez-vous me décrire les interventions que vous posez auprès des élèves?
 - Comment intervenez-vous pour favoriser la réussite des élèves?
 - Est-ce qu'il y a des choses particulières à faire du fait que les jeunes sont Autochtones, d'après vous?
 - Qu'est-ce qui marche et qu'est-ce qui ne marche pas avec eux?
 - Qu'est-ce que vous pourriez faire de plus pour qu'ils réussissent mieux à l'école?
34. Qu'est-ce que ça prend pour être un bon intervenant d'après vous?
35. Pensez-vous qu'il est possible d'améliorer les interventions auprès des jeunes autochtones?
 - Si oui, qu'est-ce que ça prendrait?

Environnement

36. Que pensez-vous des services offerts aux élèves en difficulté?
37. Selon vous, quels rôles jouent les parents dans le parcours scolaire de leurs jeunes?

L'école

38. Quand les jeunes vous parlent, qu'est-ce qu'ils vous disent de l'école exactement?

Représentation de soi des élèves

39. D'après-vous, quelle image d'eux-mêmes ont les jeunes avec qui vous travaillez?
40. Qu'est-ce qui, d'après-vous, contribue le plus à ce qu'ils aient une telle image d'eux-mêmes?

Figures d'autorité

41. Comment les jeunes voient l'autorité selon vous?

42. Comment vous considèrent-ils? Comme une police, un parent, un ami,...
43. Quand les élèves ne respectent pas les règles et que vous intervenez, comment réagissent-ils?
44. Pensez-vous que les jeunes autochtones en difficulté ont besoin d'autorité?
45. Sentez-vous que vous avez une certaine autorité *morale*?

La motivation (ORTHOPÉDAGOGUE)

46. D'après vous, les jeunes autochtones trouvent-ils qu'aller à l'école est utile?
47. Qu'est-ce que vous faites pour motiver vos élèves en difficulté?
48. Qu'est-ce qu'il faudrait faire d'autre?
49. Est-ce que le fait de faire redoubler des élèves peut avoir une influence sur leur motivation? De quelle manière?
50. Est-ce que le fait de placer des élèves en classe spéciale les motive? En quoi?
51. Pensez-vous qu'il y a une différence entre les Blancs et les [REDACTED] quant à la motivation?

L'apprentissage (ORTHOPÉDAGOGUE)

52. D'après vous, vos élèves ont-ils ce qu'il faut pour apprendre?
53. Y a-t-il des cas où vous avez posé des interventions et que ça a bien fonctionné? D'après-vous, pourquoi ça a bien fonctionné?

Bon enseignant (ORTHOPÉDAGOGUE)

54. Qu'est-ce que c'est un bon prof, pour vous? (Ses qualités, ses comportements, son attitude)
55. Pensez-vous que vos jeunes ont la même vision que vous d'un bon prof?
56. Pensez-vous qu'il y a des manières de travailler en classe que les élèves autochtones apprécient plus que d'autres? Lesquelles? Expliquez.

Clôture

Remerciements, vérification s'il veut ajouter quelque chose, rappel des précautions prises pour assurer la confidentialité des données et l'anonymat.

21. Est-ce qu'il y a des choses de la culture [REDACTED] que vous trouvez vraiment importantes ?
22. Quelle est la meilleure manière, selon vous, de transmettre la culture [REDACTED] ?
23. Pensez-vous que l'école est un lieu où se transmet la culture [REDACTED] ?
24. Qu'est-ce que ça prendrait pour que l'école puisse transmettre correctement la culture [REDACTED] ?

La motivation

25. Est-ce qu'il y a des choses particulières que votre jeune aime dans la vie?
 - Comment se manifeste cet intérêt?
 - Sans laisser tomber cet intérêt (ces intérêts), est-ce que vous aimeriez qu'il ait d'autres champs d'intérêts?
26. Est-ce qu'il y a des choses qu'il aime à l'école?
 - Comment se manifeste cet intérêt?
27. Comment réagit votre enfant quand il a quelque chose qui est difficile à faire à l'école?
28. Comment réagit votre enfant quand il a quelque chose qui est difficile à faire en dehors de l'école?
29. Est-il capable de sacrifier un plaisir immédiat pour avoir des bénéfices plus tard?
30. Est-ce que votre enfant a déjà doublé? Si oui :
 - Est-ce que cela a eu un impact sur sa motivation? Comment?
31. Avez-vous un rôle à jouer dans la motivation de votre jeune? Comment?

Bon parent

32. C'est quoi être un bon parent selon vous?
 - Ses qualités
 - Ses comportements
 - Son attitude
33. Pour vous, est-ce qu'il y a des choses qui sont plus difficiles à faire parmi celles que vous venez de nommer?
34. Si vous aviez des choses à améliorer dans votre manière d'être parent, lesquelles ce serait?

Bon enseignant

35. C'est quoi un bon enseignant?
 - Ses qualités
 - Ses comportements

Ses attitudes

36. Est-ce que votre enfant vous raconte parfois ce qu'il aime ou n'aime pas de l'école? Qu'est-ce qu'il dit?
37. Est-ce que vous avez déjà rencontré les enseignants de votre enfant? Que vous ont-ils raconté?

Figures d'autorité

38. À l'école, comment réagit votre jeune face aux règles?
39. Et à la maison, comment ça se passe?

Clôture

Remerciements, vérification s'il veut ajouter quelque chose, rappel des précautions prises pour assurer la confidentialité des données et l'anonymat.

APPENDICE XII : SCHÉMA D'ENTREVUE AVEC LES PARENTS (COMMUNAUTÉ B)

Introduction

Accueil, remerciement de participer à la recherche, rappel qu'il peut demander d'arrêter l'entrevue en tout temps, vérification s'il accepte toujours que l'entrevue soit enregistrée.

Préciser tout de suite de quel enfant il est question. Priorité aux jeunes en difficulté scolaire de niveau secondaire.

Développement

Perception du jeune

40. Si je vous demandais de me décrire votre jeune, qu'auriez-vous envie de me dire?
41. Quoi d'autre?
42. Comment votre jeune se voit plus tard?

La réussite/projet

43. Quels projets avez-vous pour votre jeune?
 - Une fois adulte?
44. Souhaitez-vous qu'il reste dans la communauté?
45. Que voudriez-vous qu'il fasse?
46. Pensez-vous que l'école est un moyen efficace pour permettre aux enfants de réaliser leurs projets?
47. Quels rôles considérez-vous jouer dans la réussite scolaire de vos enfants?

L'école et résultats

48. Selon vous, qu'est-ce que pense votre jeune de l'école?
49. Qu'est-ce qui l'a amené à avoir cette vision?
50. Comment ça se passe à l'école avec votre enfant?
 - Avec les enseignants?
 - Avec les autres élèves?
 - Au niveau de son comportement?
 - Au niveau de ses résultats scolaires?
51. Êtes-vous satisfait de sa situation scolaire actuelle?
52. Est-ce que votre enfant est au courant de votre satisfaction ou insatisfaction?
 - Comment le mettez-vous au courant de ça?
53. Quand votre enfant veut quelque chose, est-il capable de mettre les efforts pour y arriver?
54. Quel rôle joue l'école dans la vie de votre enfant?

Culture

55. Que pensez-vous du fait que les enseignants de votre enfant ne soient pas des [REDACTED] ?
56. Est-ce qu'il y a des choses de la culture [REDACTED] que vous trouvez vraiment importantes ?
57. Quelle est la meilleure manière, selon vous, de transmettre la culture [REDACTED] ?
58. Pensez-vous que l'école est un lieu où se transmet la culture [REDACTED] ?
59. Qu'est-ce que ça prendrait pour que l'école puisse transmettre correctement la culture [REDACTED] ?

La motivation

60. Est-ce qu'il y a des choses particulières que votre jeune aime dans la vie?

- Comment se manifeste cet intérêt?
 - Sans laisser tomber cet intérêt (ces intérêts), est-ce que vous aimeriez qu'il ait d'autres champs d'intérêts?
61. Est-ce qu'il y a des choses qu'il aime à l'école?
- Comment se manifeste cet intérêt?
62. Comment réagit votre enfant quand il a quelque chose qui est difficile à faire à l'école?
63. Comment réagit votre enfant quand il a quelque chose qui est difficile à faire en dehors de l'école?
64. Est-il capable de sacrifier un plaisir immédiat pour avoir des bénéfices plus tard?
65. Est-ce que votre enfant a déjà doublé? Si oui :
- Est-ce que cela a eu un impact sur sa motivation? Comment?
66. Est-ce que votre enfant a déjà été placé en classe spéciale? Si oui :
- Est-ce que cela a eu un impact sur sa motivation? Comment?
67. Avez-vous un rôle à jouer dans la motivation de votre jeune? Comment?

Bon parent

68. C'est quoi être un bon parent selon vous?
- Ses qualités
 - Ses comportements
 - Son attitude
69. Pour vous, est-ce qu'il y a des choses qui sont plus difficiles à faire parmi celles que vous venez de nommer?
70. Si vous aviez des choses à améliorer dans votre manière d'être parent, lesquelles ce serait?

Bon enseignant

71. C'est quoi un bon enseignant?
- Ses qualités
 - Ses comportements
 - Ses attitudes
72. Est-ce que votre enfant vous raconte parfois ce qu'il aime ou n'aime pas de l'école? Qu'est-ce qu'il dit?
73. Est-ce que vous avez déjà rencontré les enseignants de votre enfant? Que vous ont-ils raconté?

Figures d'autorité

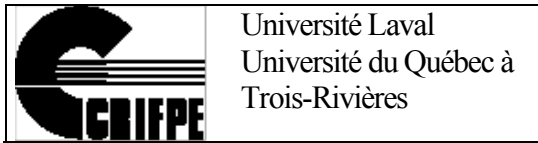
74. À l'école, comment réagit votre jeune face aux règles?
75. Et à la maison, comment ça se passe?

Clôture

Remerciements, vérification s'il veut ajouter quelque chose, rappel des précautions prises pour assurer la confidentialité des données et l'anonymat.

**APPENDICE XIII : RÉSEAU CONCEPTUEL REPRÉSENTANT LE SYSTÈME
CATÉGORIEL UTILISÉ POUR LE CODAGE DES ENTREVUES**

APPENDICE XIV : QUESTIONNAIRE



RECHERCHE EXPLORATOIRE SUR LA PERSÉVÉRANCE SCOLAIRE

MERCI DE TA COLLABORATION

Note :

Dans le but de ne pas alourdir le questionnaire, le genre masculin est employé pour désigner tant les hommes que les femmes.

Avril 2003

Sous la responsabilité de Annie Presseau

FICHE D'IDENTIFICATION

1. Ton nom _____

2. Nom de ta mère _____

3. Nom de ton père _____

4. Le nom de ton école _____

5. Ton niveau scolaire _____

6. Ton âge _____

7. As-tu déjà fréquenté une classe ressource? _____

8. As-tu déjà redoublé? _____ Quelle année? _____

7. Ton sexe : Masculin ____ Féminin ____

8. Le lieu de ta naissance _____

9. La communauté dans laquelle tu vis présentement

10. Nombre de frères et sœurs _____

Code : _____

1. La réussite à l'école

| | En accord | En désaccord |
|--|-----------|--------------|
| 1. Je réussis facilement à l'école | 1 | 2 |
| 2. Je réussis à l'école, c'est parce que je travaille bien | 1 | 2 |
| 3. Je réussis à l'école parce que je suis intelligent | 1 | 2 |
| 4. Je réussis à l'école parce que je suis chanceux | 1 | 2 |
| 5. Je réussis à l'école parce que c'est facile | 1 | 2 |
| 6. Je réussis à l'école parce mes enseignants m'aident beaucoup | 1 | 2 |
| 7. Je réussis à l'école parce que mes parents m'aident beaucoup | 1 | 2 |
| 8. Je réussis à l'école parce que mes amis m'aident dans mes devoirs | 1 | 2 |
| 9. Je réussis à l'école parce que je veux vraiment réussir | 1 | 2 |

2. Lorsque tes notes ne satisfont pas tes parents, que font-ils?

| | Oui | Non |
|---|-----|-----|
| 1. Ils ne font rien | 1 | 2 |
| 2. Ils en discutent sérieusement avec moi | 1 | 2 |
| 3. Ils me font des reproches sans me punir | 1 | 2 |
| 4. Ils me donnent des punitions | 1 | 2 |
| 5. J'obtiens toujours des notes qui satisfont mes parents | 1 | 2 |

3. Voici une liste de choses pour lesquelles les parents peuvent imposer des règlements à des jeunes de ton âge. Peux-tu indiquer pour lesquelles il y a un règlement chez toi...

| | Oui | Non |
|--|-----|-----|
| 1. L'heure de rentrée le soir et la fin de semaine | 1 | 2 |
| 2. Le temps passé devant la T.V. | 1 | 2 |
| 3. Le temps mis aux travaux scolaires | 1 | 2 |
| 4. Ne pas se tenir avec certains garçons ou certaines filles | 1 | 2 |
| 5. Souper avec la famille | 1 | 2 |
| 6. L'heure de se lever et de se coucher | 1 | 2 |

4. Réussir à l'école et réussir dans la vie

| | En accord | En désaccord |
|--|-----------|--------------|
| 1. Réussir à l'école est important pour moi | 1 | 2 |
| 2. Je veux réussir à l'école pour faire plaisir à mes parents | 1 | 2 |
| 3. Je veux réussir à l'école pour avoir un bon emploi | 1 | 2 |
| 4. Je réussis à l'école parce que je suis chanceux | 1 | 2 |
| 5. Je réussis à l'école parce que c'est facile | 1 | 2 |
| 6. Je réussis à l'école parce mes enseignants m'aident beaucoup | 1 | 2 |
| 7. Je réussis à l'école parce que mes parents m'aident beaucoup | 1 | 2 |
| 8. Je réussis à l'école parce que mes amis m'aident dans mes devoirs | 1 | 2 |
| 9. Je réussis à l'école parce que je veux vraiment réussir | 1 | 2 |
| 10. Ça ne sert à rien de réussir à l'école | 1 | 2 |

5. Encerle les chiffres qui correspondent à tes deux plus importantes raisons d'aller à l'école.

1. Rencontrer mes amis
2. Développer mon intelligence
3. Me préparer pour un métier
4. Apprendre à me donner des buts dans la vie
5. Gagner de l'argent plus tard

6. Quel emploi tu aimerais avoir plus tard?

7. Où aimerais-tu travailler? (Magasin, restaurant, école, mine,...)

8. Avec quel diplôme veux-tu terminer tes études? (tu encercles le chiffre qui correspond à ton choix)

1. Diplôme de l'Université
2. Diplôme du CÉGEP
3. Diplôme du secondaire
4. Je pense que je ne terminerai pas mon secondaire
5. Si j'avais le choix je quitterais l'école au plus vite

9. Combien de temps par semaine consacres-tu à tes travaux et à tes études ? (tu encercles la réponse qui correspond à une semaine normale de sept jours)

- | |
|--------------------------------------|
| 1. Plus de dix heures par semaine |
| 2. De six à dix heures par semaine |
| 3. De deux à cinq heures par semaine |
| 4. Environ une heure par semaine |
| 5. Aucun temps |

10. Quand tu ne comprends pas un travail ou que tu éprouves des difficultés à le faire, que fais-tu ? (Tu encercles vrai ou faux pour chacun des énoncés)

| | Vrai | Faux |
|--|------|------|
| 1. Je ne le termine pas | 1 | 2 |
| 2. Je demande à un ami de me l'expliquer | 1 | 2 |
| 3. Je demande des explications à mon enseignant | 1 | 2 |
| 4. Je relis mes notes de cours ou je consulte des livres | 1 | 2 |
| 5. Je le fais même si je ne le comprends pas | 1 | 2 |

11. Ton travail à l'école

| | Vrai | Faux |
|--|------|------|
| 1. Chaque semaine, je me prépare un horaire de travail personnel | 1 | 2 |
| 2. Je fais régulièrement mes devoirs tous les soirs ou presque | 1 | 2 |
| 3. J'utilise une méthode pour faire mes devoirs (par exemple, me poser des questions, faire un plan, etc.) | 1 | 2 |

| | Vrai | Faux |
|---|------|------|
| 4. J'étudie régulièrement et pas seulement la veille d'un examen | 1 | 2 |
| 5. Pour préparer un examen je révise toute la matière de l'examen | 1 | 2 |
| 6. J'utilise une méthode ou des trucs pour apprendre par cœur (par exemple, écrire, cacher certaines parties d'un texte, me faire poser des questions, réciter tout haut, etc.) | 1 | 2 |
| 7. Je suis capable de lire des textes, de les comprendre et de bien retenir ce que j'ai lu | 1 | 2 |
| 8. Je me concentre lorsque j'étudie et fais mes devoirs | 1 | 2 |
| 9. Je fais de mon mieux lorsque j'étudie pour préparer un examen | 1 | 2 |
| 10. Je remets toujours mes travaux à temps | 1 | 2 |

12. Est-ce que tu penses être capable de réussir dans les matières suivantes?

| | Oui | Non | Ne s'applique pas |
|-----------------------|-----|-----|-------------------|
| 1. Français | 1 | 2 | 3 |
| 2. Mathématique | 1 | 2 | 3 |
| 3. Anglais | 1 | 2 | 3 |
| 4. Arts plastiques | 1 | 2 | 3 |
| 5. Éducation physique | 1 | 2 | 3 |
| 6. Biologie | 1 | 2 | 3 |
| 7. Géographie | 1 | 2 | 3 |
| 8. Histoire | 1 | 2 | 3 |
| 9. Chimie | 1 | 2 | 3 |

| | Oui | Non | Ne s'applique pas |
|--------------------------------------|-----|-----|-------------------|
| 10. Physique | 1 | 2 | 3 |
| 11. Enseignement religieux | 1 | 2 | 3 |
| 12. Enseignement moral | 1 | 2 | 3 |
| 13. Formation personnelle et sociale | 1 | 2 | 3 |
| 14. Sciences humaines | 1 | 2 | 3 |
| 15. Langue algonquine | 1 | 2 | 3 |
| 16. Sciences de la nature | 1 | 2 | 3 |
| 17. Culture [REDACTED] | 1 | 2 | 3 |
| 18. Informatique | 1 | 2 | 3 |

13. Quelles sont tes trois matières préférées? (par ordre de préférences)

1. _____
2. _____
3. _____

14. Qu'est-ce qu'un bon enseignant pour toi?

| | Oui | Non |
|--|-----|-----|
| 1. Est de bonne humeur | 1 | 2 |
| 2. S'intéresse à ma vie personnelle | 1 | 2 |
| 3. Prend le temps de jaser avec moi | 1 | 2 |
| 4. S'intéresse à la culture [REDACTED] | 1 | 2 |
| 5. Explique bien la matière | 1 | 2 |

| | | |
|--|---|---|
| 6. Fait faire des activités intéressantes | 1 | 2 |
| 7. Fait des jeux dans la classe | 1 | 2 |
| 8. Ne donne pas toujours ses cours de la même façon | 1 | 2 |
| 9. Raconte des histoires | 1 | 2 |
| 10. Est juste avec tous les élèves | 1 | 2 |
| 11. Ne crie pas après moi | 1 | 2 |
| 12. Ne me donne pas de punition | 1 | 2 |
| 13. Me laisse beaucoup de liberté dans la classe | 1 | 2 |
| 14. Ne donne pas de devoir | 1 | 2 |
| 15. Est sévère | 1 | 2 |
| 16. Me fait confiance | 1 | 2 |
| 17. M'encourage dans mes apprentissages | 1 | 2 |
| 18. Est disponible après les heures de classe | 1 | 2 |
| 19. M'aide à apprendre | 1 | 2 |
| 20. Donne une chance aux élèves qui éprouvent des difficultés à comprendre | 1 | 2 |

15. Je réussirais mieux si c'était des enseignants de ma communauté qui m'enseignaient

| |
|-----------------------------|
| 1. Tout à fait d'accord |
| 2. Plutôt d'accord |
| 3. Plutôt en désaccord |
| 4. Tout à fait en désaccord |

16. Quand tu penses à tes résultats scolaires, comment te classes-tu par rapport aux autres élèves ?

| | Oui | Non |
|-------------------------------------|-----|-----|
| 1. Je suis parmi les meilleurs | 1 | 2 |
| 2. Je suis au-dessus de la moyenne | 1 | 2 |
| 3. Je suis dans la moyenne | 1 | 2 |
| 4. Je suis en dessous de la moyenne | 1 | 2 |
| 5. Je suis parmi les moins bons | 1 | 2 |

17. Tes comportements scolaires

| | Oui | Non |
|---|-----|-----|
| 1. J'écoute bien en classe | 1 | 2 |
| 2. Je fais mes devoirs | 1 | 2 |
| 3. J'étudie sérieusement | 1 | 2 |
| 4. J'aime mieux le sport que les études | 1 | 2 |
| 5. Je remets toujours mes travaux à temps | 1 | 2 |
| 6. Je vais aux récupérations au besoin | 1 | 2 |
| 7. Je pose des questions en classe | 1 | 2 |
| 8. Je suis toujours poli avec les enseignants | 1 | 2 |
| 9. Je dérange souvent l'enseignant | 1 | 2 |
| 10. Je collabore avec les autres élèves | 1 | 2 |
| 11. J'arrive toujours à l'heure à mes cours | 1 | 2 |
| 12. Je demande de l'aide si je ne comprends pas | 1 | 2 |

18. La représentation de soi

| | En accord | En désaccord |
|--|-----------|--------------|
| 1. Dans l'ensemble, je suis assez satisfait (e) de moi-même | 1 | 2 |
| 2. En général, je n'ai pas assez confiance en moi-même | 1 | 2 |
| 3. J'ai l'impression que je vauds autant que les autres | 1 | 2 |
| 4. Je ne suis pas très positif quand je pense à mon avenir | 1 | 2 |
| 5. Il ne faut pas tout voir en noir : il y a de fortes chances que l'avenir soit meilleur que le présent | 1 | 2 |
| 6. Je doute souvent de mes chances de succès dans la vie | 1 | 2 |
| 7. Je suis meilleur dans le sport qu'à l'école | 1 | 2 |
| 8. Pourquoi se préoccuper de l'avenir, chaque chose viendra bien en son temps | 1 | 2 |
| 9. Il faut surtout vivre le moment présent sans trop se préoccuper d'autre chose | 1 | 2 |
| 10. Les façons de vivre du passé sont encore très utiles pour moi | 1 | 2 |
| 11. C'est surtout en fonction de l'avenir qu'on doit étudier | | |
| ■ Les élèves Blancs n'aiment pas les ■ | 1 | 2 |
| 13. Les élèves Blancs réussissent mieux que nous | 1 | 2 |

19. Où aimerais-tu vivre dans 5-10 ans, si tu avais le choix ?

| | Oui | Non |
|--|-----|-----|
| 1. Dans une grande ville | 1 | 2 |
| 2. Dans une ville moyenne | 1 | 2 |
| 3. Dans une petite ville ou un village | 1 | 2 |
| 4. Dans la communauté | 1 | 2 |

20. Quand tu as des problèmes personnels, tu en discutes avec...

| | Oui | Non |
|--|-----|-----|
| 1. Tes parents | 1 | 2 |
| 2. Ta meilleure amie ou ton meilleur ami | 1 | 2 |
| 3. Un enseignant ou une enseignante | 1 | 2 |
| 4. Le psychologue ou le travailleur social | 1 | 2 |
| 5. Une personne âgée de ta communauté | 1 | 2 |
| 6. Je n'en parle à personne | 1 | 2 |

21. J'ai déjà eu des échecs scolaires parce que :

| | Oui | Non |
|--|-----|-----|
| 1. Je ne fais pas les efforts nécessaires pour réussir | 1 | 2 |
| 2. La matière ne m'intéresse pas | 1 | 2 |
| 3. L'école n'est pas importante pour moi | 1 | 2 |

| | | |
|---|---|---|
| 4. Je ne sais pas comment faire pour réussir | 1 | 2 |
| 5. Je ne comprends pas toujours très bien et personne ne m'aide | 1 | 2 |
| 6. Je ne suis pas bien avec mon enseignant(e) | 1 | 2 |

22. Je fais des efforts à l'école lorsque :

| | Oui | Non |
|---|-----|-----|
| 1. J'aime la matière | 1 | 2 |
| 2. La tâche à faire est importante pour moi | 1 | 2 |
| 3. La tâche présente un défi | 1 | 2 |
| 4. Je comprends ce que j'apprends | 1 | 2 |
| 5. Je comprends bien les consignes | 1 | 2 |
| 6. Je sais à quoi servira ce que j'apprends | 1 | 2 |
| 7. J'aime mon enseignant(e) | 1 | 2 |
| 8. Mes parents m'encouragent | 1 | 2 |
| 9. Je veux impressionner mes amis | 1 | 2 |

23. Lorsque j'apprends que j'ai un échec...

| | Oui | Non |
|---|-----|-----|
| 1. Ça ne me dérange pas | 1 | 2 |
| 2. Je me sens triste et démotivé | 1 | 2 |
| 3. J'encaisse le coup et je me dis que je ferai mieux la prochaine fois | 1 | 2 |
| 4. Je pense à abandonner l'école | 1 | 2 |

24. La persévérance scolaire

| | Oui | Non |
|---|-----|-----|
| 1. Je ne veux pas arrêter l'école avant la fin du secondaire 5 | 1 | 2 |
| 2. Mes frères et mes sœurs plus âgés que moi ont arrêté l'école avant le secondaire 5 | 1 | 2 |
| 3. Mes notes sont trop faibles pour continuer l'école | 1 | 2 |
| 4. J'ai été à l'école assez longtemps | 1 | 2 |
| 5. J'abandonnerais si je n'étais pas obligé d'aller à l'école | | 2 |
| 6. J'aimerais aller à l'école mais dans une autre école | 1 | 2 |
| 7. J'aimerais aller vivre hors de ma communauté | 1 | 2 |
| 8. Je n'ai pas besoin d'étudier pour faire ce que je veux faire dans la vie | 1 | 2 |
| 9. J'aimerais quitter l'école et revenir plus tard | 1 | 2 |
| 10. Je veux aller à l'école pour faire de l'argent plus tard | 1 | 2 |
| 11. Mes amis ne veulent pas continuer à aller à l'école | 1 | 2 |
| 12. Ce n'est pas à l'école qu'on apprend ce qui est vraiment important dans la vie | 1 | 2 |
| 13. Les gens accordent trop d'importance aux résultats scolaires à l'école | 1 | 2 |
| 14. Les enseignants accordent trop d'importance à la discipline à l'école | 1 | 2 |
| 15. Je trouve qu'il y a trop de contraintes à l'école et que je ne suis pas assez libre | 1 | 2 |
| 16. J'aime mon école et je m'y sens bien | 1 | 2 |
| 17. Je n'aime pas l'école parce qu'on apprend des choses qui ne serviront pas | 1 | 2 |

APPENDICE XV : GRILLE DE SAISIE DES DONNÉES QUALITATIVES DES DOSSIERS SCOLAIRES

Identification générale

Code d'identification de l'élève : ██████████

Naissance : ██████████

Informations médicales particulières : AUCUN

Données comportementales

- 1998-1999 (psychoéducateur) : Suivi par les services sociaux pour difficultés socio-affectives
- 1999-2000 (psychoéducateur) : Suivi par elle pour difficultés d'adaptation
- 2000-2001 (enseignante) : Rapporte que l'élève est souvent seule à la maison et doit s'occuper de préparer les repas pour sa sœur, ce qui occasionne des retards à l'école (5 en 2 semaines). Elle rapporte aussi que l'élève se couche tard et est très fatiguée, ce qui nuit à ses résultats scolaires
- 2001-2002 (éducation spécialisée) : Interventions et rencontre pour problème de comportement

Difficultés particulières d'apprentissage

- 1995-1996 (1^{re} année) : Promu en 2^e année avec besoins en math et français
- 1996-1997 : Aucune info au dossier
- 1998-1999 (3^e année) : Promu en 4^e année avec services de psychoéducation
- 2001-2002 (6^e année) : Promu en sec. 1 sans besoins particuliers

APPENDICE XVI : GRILLE DE SAISIE DES DONNÉES QUANTITATIVE DES DOSSIERS SCOLAIRES

Sexe:

Code identification: B-ES-01-008-F F

| | | Année sco | Année sco | Année sco | Année sco | Année sco | Année sco | Année sco | Année sco | Année sco | Année sco | Année sco | Année sco | Année sco | Année sco | Année sco | Année sco | Année sco | |
|----------------------------|--------------------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| | | 1984-1985 | 1985-1986 | 1986-1987 | 1987-1988 | 1988-1989 | 1989-1990 | 1990-1991 | 1991-1992 | 1992-1993 | 1993-1994 | 1994-1995 | 1995-1996 | 1996-1997 | 1997-1998 | 1998-1999 | 1999-2000 | 2000-2001 | 2001-2002 |
| Niveau scolaire | | | | | | | | | | Pré-mat | Mat | 1ère | 2e | 3e | 4e | 5e | 6e | 7e | |
| Absences | % des abs. / année | | | | | | | | | | 1,2% | 8,2% | 2,6% | 4,7% | 6,0% | 5,6% | 4,7% | 0,1% | |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | 1 p. |
| Dvpt socio-affectif | Relation à autrui | | | | | | | | | | 4 | 4 | | | | | | | |
| | Autonomie | | | | | | | | | | 4 | 4 | | | | | | | |
| | Comportement | | | | | | | | | | 4 | 4 | | | | | | | |
| Motricité | Fine | | | | | | | | | | 4 | 3 | | | | | | | |
| | Globale | | | | | | | | | | 3 | 4 | | | | | | | |
| Pré-requis math | Concepts | | | | | | | | | | 3 | 3 | | | | | | | |
| | Numération | | | | | | | | | | 4 | 4 | | | | | | | |
| Pré-requis français | Consc. phonologi. | | | | | | | | | | 3 | 4 | | | | | | | |
| | Expres. verbale | | | | | | | | | | 4 | 3 | | | | | | | |
| Français | Général | | | | | | | | | | | | 2,0 | 2,5 | 2,0 | 1,5 | 2,0 | 2,0 | 3 |
| | Lecture | | | | | | | | | | | | 2 | 3 | 2 | 1 | 2 | 2 | |
| | BQAL * | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Écriture | | | | | | | | | | | | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | |
| | Expres. verbale | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Calligraphie | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Math | Général | | | | | | | | | | | | 2,5 | 3 | 2,5 | 2 | 2,25 | 2 | 2 |
| | Numératn + opératn | | | | | | | | | | | | 3 | 3 | 3 | 3 | 2 | 3 | |
| | Géométrie + mesure | | | | | | | | | | | | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | |
| | Nb entier + | | | | | | | | | | | | | | | | 3 | 2 | |

Sexe:

Code identification: B-ES-01-008-F F

| | | Année sco | Année sco | Année sco | Année sco | Année sco | Année sco | Année sco | Année sco | Année sco | Année sco | Année sco | Année sco | Année sco | Année sco | Année sco | Année sco | Année sco | |
|--------------------|----------------------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| | | 1984-1985 | 1985-1986 | 1986-1987 | 1987-1988 | 1988-1989 | 1989-1990 | 1990-1991 | 1991-1992 | 1992-1993 | 1993-1994 | 1994-1995 | 1995-1996 | 1996-1997 | 1997-1998 | 1998-1999 | 1999-2000 | 2000-2001 | 2001-2002 |
| Niveau scolaire | | | | | | | | | | | Pré-mat | Mat | 1ère | 2e | 3e | 4e | 5e | 6e | 7e |
| | fractions | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Résolution de probl. | | | | | | | | | | | | | | 1 | 2 | 1 | | |
| Culture autochtone | Général | | | | | | | | | | | 2,5 | 2,5 | 2 | | 2 | | | 4 |
| | Compréhension | | | | | | | | | | | 3 | 3 | 2 | | 2 | | | |
| | Expression | | | | | | | | | | | 2 | 2 | 2 | | 2 | | | |
| Anglais | Général | | | | | | | | | | | | | | | | | | 3 |
| | Compréhension | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Expression | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Éduc. physique | Général | | | | | | | | | | | | 3 | 3 | 2 | 2 | 3 | | 3 |
| Sc. humaines | Général | | | | | | | | | | | | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 3 |
| | Géographie 1 et 3 | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Histoire sec.2 | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Histoire sec.4 | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Sc. nat. | Général | | | | | | | | | | | | 3 | 3 | 3 | 2 | 3 | 4 | 2 |
| | Écologie | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Sc. physique 2 et 4 | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Biologie | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Ens. religieux | Général | | | | | | | | | | | | 4 | 3 | | 4 | 4 | | 2 |
| Ens. moral | Général | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Arts plastiques | Général | | | | | | | | | | | | 3 | 3 | 3 | 3 | | 4 | 4 |
| Musique | Général | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Écono familiale | Général | | | | | | | | | | | | | | | | | | |

Sexe:

Code identification: B-ES-01-008-F F

| | | Année sco | Année sco | Année sco | Année sco | Année sco | Année sco | Année sco | Année sco | Année sco | Année sco | Année sco | Année sco | Année sco | Année sco | Année sco | Année sco | Année sco | | |
|--------------------------|----------------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|---|
| | | 1984-1985 | 1985-1986 | 1986-1987 | 1987-1988 | 1988-1989 | 1989-1990 | 1990-1991 | 1991-1992 | 1992-1993 | 1993-1994 | 1994-1995 | 1995-1996 | 1996-1997 | 1997-1998 | 1998-1999 | 1999-2000 | 2000-2001 | 2001-2002 | |
| Niveau scolaire | | | | | | | | | | | Pré-mat | Mat | 1ère | 2e | 3e | 4e | 5e | 6e | 7e | |
| Initiation techno | Général | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| É. C. Carrière | Général | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| F.P.S. | Général | | | | | | | | | | | | | | | | | | | 2 |
| Technologie | Général | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Informatique | Général | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Travail pratique | Général | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |

APPENDICE XVII : GRILLE D'OBSERVATION

Nom : _____ Matière : _____ Date : _____
 Période : _____ Niveau : _____

Observation en classe
 Objectif(s) visé(s) :

Est-il précisé ? _____ Oralement ? _____ Par écrit ? _____

| Déroulement de la leçon (principales étapes) | | | |
|--|--------|-------|--------|
| Durée | Étapes | Durée | Étapes |
| | | | |

| La discipline enseignée | |
|---|---|
| <p>Savoirs « académiques » (connaissances)</p> <p>Nature des savoirs visés :</p> <p>Organisation du contenu (étapes claires, routine)</p> <p>Liens avec les autres disciplines enseignées?</p> <p>Liens avec vie personnelle des élèves / de l'enseignant / de quelqu'un de connu ? Avec la culture?</p> <p>Liens avec la vie professionnelle ?</p> <p>Liens avec d'autres notions de la même discipline</p> | <p>Savoir-vivre (attitudes, comportements,...)</p> <p>Nature des savoirs visés :</p> <p>Organisation du contenu (étapes claires, routine)</p> <p>Liens avec les autres disciplines enseignées?</p> <p>Liens avec vie personnelle des élèves / de l'enseignant / de quelqu'un de connu ? Avec la culture?</p> <p>Liens avec la vie professionnelle ?</p> <p>Liens avec d'autres notions de la même discipline ?</p> |

| L'intervention pédagogique (structure du cours) L'intervention pédagogique (habiletés) | |
|---|---|
| Mise en situation signifiante | Sensibilisation Activation des connaissances antérieures ? |
| Déroulement de la leçon Types d'enseignement Magistral Interactif Travail en équipe Travail individuel Autres : Nature des tâches Variété des tâches Durée des tâches Matériel utilisé | Activation des connaissances antérieures en cours d'explications ? Clarté des explications Types de questions posées ? Ouvertes / fermées, ... Sollicitation de questions ? Réinvestissement des réponses et/ou questions des élèves ? Renforcement Consignes claires (lors d'une tâche, au plan du comportement attendu, ...) Langage non verbal |
| Clôture | Résumé Points importants à retenir Annonce du prochain cours |

Informations supplémentaires sur les tâches proposées / effectuées

Type de soutien fourni ?

| Gestion de classe | Relations avec les élèves |
|---|---|
| Déroutement des moments de transition ? | Interventions respectueuses ? |
| Gestion des comportements dérangeants ? | Interventions encourageantes au plan de l'apprentissage ? |
| Rappel des règles ? Des conséquences ? | Interventions particulières auprès de certains élèves ? |
| Application des conséquences prévues ? | Interventions au sein de relations entre les élèves (irrespect, moquerie,...) |
| Climat propice à l'apprentissage ? | Autres ? |
| Ajustements dans l'action ? | |

| Autres compétences |
|---|
| Maîtrise de la langue orale et écrite Ton de voix Tenue Orientation spatiale Gestion du matériel Empathie Dynamique de la leçon Sens de l'humour Autres : |

APPENDICE XVIII : LETTRES AUX PARENTS

Trois-Rivières, le X janvier 2003

But : demande de participation à une recherche qui porte sur la réussite et la persévérance scolaires

Monsieur, Madame,

Je suis professeure au département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières et je démarre, avec une équipe de chercheurs de cette Université et de l'Université Laval, une recherche dans votre communauté. Je sollicite votre participation à cette recherche ainsi que celle de votre enfant _____ . Elle porte sur la réussite et la persévérance scolaire chez les jeunes de votre communauté. La recherche vise à mieux comprendre ce qui pousse des jeunes à décrocher et à identifier ce qui les motiverait à poursuivre leurs études de niveau secondaire. Cette compréhension nous permettra ensuite de donner une formation adaptée aux enseignants de la communauté afin qu'ils tiennent davantage compte des besoins particuliers des jeunes.

Votre participation consiste à participer à une entrevue individuelle d'environ une heure à une heure quinze qui portera essentiellement sur votre vision de la réussite, des jeunes et de l'école. La participation de votre enfant consiste à participer à trois entrevues d'environ une heure, échelonnées des mois de janvier 2003 au mois de novembre 2004. Un des chercheurs de notre équipe vous rencontrera ainsi que votre jeune pour vous poser un certain nombre de questions sur ces sujets.

Si vous acceptez cette collaboration, soyez assuré que vous et votre jeune conserverez en tout temps le droit de vous retirer du projet de recherche et d'exiger que les bandes audio de nos rencontres ainsi que leur transcription sur papier soient immédiatement détruites. Nous pouvons également demander que vous vous retiriez de la recherche. Par ailleurs, nous respecterons entièrement l'anonymat et la confidentialité de vos propos. Pour ce faire, les bandes audio et leur transcription seront conservées sous clé, dans un classeur auquel seuls les chercheurs de l'équipe auront accès. De plus, aucun de ces documents ne vous identifiera formellement, chaque entrevue étant seulement numérotée. Du reste, ni votre nom ou celui de votre enfant, ni celui de votre communauté, ne sera mentionné dans les communications, articles et rapports pouvant émaner de cette recherche. Lorsque le projet sera terminé, vous recevrez sur demande un rapport synthèse faisant état des principaux résultats obtenus. Enfin, conformément aux normes en vigueur, tous les documents recueillis vous concernant seront détruits cinq ans après la fin de la recherche. Si, en cours de recherche, nous constatons que des données supplémentaires nous seraient nécessaires, une nouvelle demande d'autorisation vous sera acheminée.

Nous apprécierions grandement que vous nous fassiez connaître votre réponse dans les plus brefs délais. À cet égard, il suffit de compléter le bordereau que vous trouverez plus bas et de nous le retourner dans l'enveloppe affranchie ci-jointe. Pour toute information complémentaire, n'hésitez pas à nous contacter.

Veillez agréer, madame, monsieur, l'expression de nos meilleurs sentiments.

Annie Presseau, Ph. D.

Professeure

Chercheure associée à la Chaire de recherche du Canada en Formation à l'enseignement
Membre du Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE)

Département des sciences de l'éducation

Université du Québec à Trois-Rivières

C.P. 500

Trois-Rivières, Québec (Canada)

G9A 5H7

Téléphone: (819) 376-5011 poste 3631

Télécopieur: (819) 376-5127

✂.....

J'accepte de participer à cette étude: oui _____ ; non _____

J'accepte que mon enfant _____ participe à cette étude : oui ___ ; non ___

auquel cas quelques informations nous seraient utiles:

Votre nom: _____

École que fréquente votre enfant : _____

téléphone où il est possible de vous joindre: _____

APPENDICE XIX : LETTRES AUX ÉLÈVES

Trois-Rivières, le X janvier 2003

But : demande de participation à une recherche qui porte sur la réussite et la persévérance scolaires

Bonjour,

Je suis professeure au département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières et je démarre, avec une équipe de chercheurs de cette Université et de l'Université Laval, une recherche dans ta communauté. Je sollicite ta participation à cette recherche. Je m'intéresse à la réussite et la persévérance à l'école des jeunes de ta communauté. Je veux mieux comprendre ce qui pousse des jeunes de ton âge à décrocher et à identifier ce qui les motiverait à poursuivre leurs études de niveau secondaire. Cela nous permettra ensuite de donner une formation adaptée à tes enseignants afin qu'ils tiennent davantage compte des besoins particuliers des jeunes comme toi.

Ta participation consiste à participer à trois entrevues d'environ une heure, échelonnées des mois de janvier 2003 au mois de novembre 2004. Un des chercheurs de mon équipe te rencontrera pour te poser un certain nombre de questions sur ce sujet.

Si tu acceptes de collaborer, tu peux être certain que tu auras la possibilité en tout temps de te retirer du projet de recherche et d'exiger que les bandes audio de nos rencontres ainsi que leur transcription sur papier soient immédiatement détruites. Nous pouvons également demander que tu te retires de la recherche si c'est nécessaire. Par ailleurs, nous respecterons entièrement l'anonymat et la confidentialité de tes propos. Pour ce faire, les bandes audio et leur transcription seront conservées sous clé, dans un classeur auquel seuls les chercheurs de l'équipe auront accès. De plus, aucun de ces documents ne t'identifiera formellement, chaque entrevue étant seulement numérotée. Du reste, ni ton nom, ni celui de ta communauté, ne sera mentionné dans les communications, articles et rapports pouvant émaner de cette recherche. Lorsque le projet sera terminé, tu recevras sur demande un rapport synthèse faisant état des principaux résultats obtenus. Enfin, conformément aux normes en vigueur, tous les documents recueillis te concernant seront détruits cinq ans après la fin de la recherche. Si, en cours de recherche, nous constatons que des données supplémentaires nous seraient nécessaires, une nouvelle demande d'autorisation te sera acheminée.

Nous apprécierions grandement que tu nous fasses connaître ta réponse dans les plus brefs délais. Tu n'as qu'à compléter le bordereau que tu trouveras plus bas et le remettre à ton enseignant de français dans l'enveloppe ci-jointe. Pour toute information complémentaire, n'hésite pas à me contacter.

Merci beaucoup.

Annie Presseau, Ph. D.

Professeure

Chercheure associée à la Chaire de recherche du Canada en Formation à l'enseignement

Membre du Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE)

Département des sciences de l'éducation

Université du Québec à Trois-Rivières

C.P. 500

Trois-Rivières, Québec (Canada)

G9A 5H7

Téléphone: (819) 376-5011 poste 3631

Télécopieur: (819) 376-5127

✂.....

J'accepte de participer à cette étude: oui _____ ; non _____

J'aimerais avoir d'autres informations:

Ton nom: _____

Ton école: _____

Téléphone où il est possible de te joindre: _____

APPENDICE XX : LETTRES AUX ENSEIGNANTS

Trois-Rivières, le X janvier 2003

But : demande de participation à une recherche qui porte sur la réussite et la persévérance scolaires

Monsieur, Madame,

Je suis professeure au département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières et je démarre, avec une équipe de chercheurs de cette Université et de l'Université Laval, une recherche dans la communauté où vous enseignez. Je sollicite votre participation à cette recherche. Elle porte sur la réussite et la persévérance scolaire chez les jeunes autochtones. La recherche vise à mieux comprendre ce qui pousse des jeunes à décrocher et à identifier ce qui les motiverait à poursuivre leurs études de niveau secondaire. Cette compréhension nous permettra ensuite de vous offrir une formation adaptée qui vous permette de davantage compte des besoins particuliers des jeunes auprès de qui vous intervenez.

Votre participation prend différentes formes. D'abord, pour la première phase de la recherche, elle consiste à participer à une entrevue individuelle d'environ une heure à une heure quinze qui portera essentiellement sur votre vision de la réussite, les jeunes autochtones, de l'enseignement et de l'école. Dans ce cadre, un des chercheurs de notre équipe vous rencontrera pour vous poser un certain nombre de questions sur ces sujets. Toujours au cours de cette première phase, nous irions vous observer en classe, pendant une période de cours d'une heure quinze.

Pour la deuxième phase de la recherche, qui met l'accent sur la formation continue à partir des données que nous aurons obtenues lors de la première phase, votre participation consiste à 1- participer à trois entrevues portant sur votre enseignement, 2- être observé en classe à trois reprises, à chaque fois pendant une période d'une heure quinze, 3- à participer à des rencontres de travail à raison d'environ quatre par année pendant un an et demi et 4- à nous remettre quelques planifications que vous aurez préparées ou d'autre matériel pédagogique que vous utilisez.

Si vous acceptez cette collaboration, soyez assuré que vous et votre jeune conserverez en tout temps le droit de vous retirer du projet de recherche et d'exiger que les bandes audio ou vidéo de nos rencontres et des observations, ainsi que leur transcription sur papier soient immédiatement détruites. Nous pouvons également demander que vous vous retiriez de la recherche. Par ailleurs, nous respecterons entièrement l'anonymat et la confidentialité de vos propos. Pour ce faire, les bandes audio et vidéo et leur transcription seront conservées sous clé, dans un classeur auquel seuls les chercheurs de l'équipe auront accès. De plus, aucun de ces documents ne vous identifiera formellement, chaque entrevue étant seulement numérotée. Du reste, ni votre nom, ni celui de votre école, ne

sera mentionné dans les communications, articles et rapports pouvant émaner de cette recherche. Lorsque le projet sera terminé, vous recevrez sur demande un rapport synthèse faisant état des principaux résultats obtenus. Enfin, conformément aux normes en vigueur, tous les documents recueillis vous concernant seront détruits cinq ans après la fin de la recherche. Si, en cours de recherche, nous constatons que des données supplémentaires nous seraient nécessaires, une nouvelle demande d'autorisation vous sera acheminée.

Nous apprécierions grandement que vous nous fassiez connaître votre réponse dans les plus brefs délais. À cet égard, il suffit de compléter le bordereau que vous trouverez plus bas et de nous le retourner dans l'enveloppe affranchie ci-jointe. Pour toute information complémentaire, n'hésitez pas à nous contacter.

Veillez agréer, madame, monsieur, l'expression de nos meilleurs sentiments.

Annie Presseau, Ph. D.

Professeure

Chercheure associée à la Chaire de recherche du Canada en Formation à l'enseignement
Membre du Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE)

Département des sciences de l'éducation

Université du Québec à Trois-Rivières

C.P. 500

Trois-Rivières, Québec (Canada)

G9A 5H7

Téléphone: (819) 376-5011 poste 3631

Télécopieur: (819) 376-5127

✂.....

J'accepte de participer à la première phase cette étude: oui _____ ; non _____

J'accepte de participer à la deuxième phase cette étude: oui _____ ; non _____

auquel cas quelques informations nous seraient utiles:

Nom: _____

École: _____

téléphone où il est possible de vous joindre: _____

APPENDICE XXI : LETTRE AUX DIRECTIONS

Trois-Rivières, le X janvier 2003

But : demande de participation à une recherche qui porte sur la réussite et la persévérance scolaires

Monsieur, Madame,

Je suis professeure au département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières et je démarre, avec une équipe de chercheurs de cette Université et de l'Université Laval, une recherche dans l'école que vous dirigez. Je sollicite votre participation à cette recherche. Elle porte sur la réussite et la persévérance scolaire chez les jeunes autochtones. La recherche vise à mieux comprendre ce qui pousse des jeunes à décrocher et à identifier ce qui les motiverait à poursuivre leurs études de niveau secondaire. Cette compréhension nous permettra ensuite d'offrir aux enseignants une formation adaptée qui leur permettra de davantage tenir compte des besoins particuliers des jeunes de la communauté.

Votre participation consiste à participer à une entrevue individuelle d'environ une heure à une heure quinze qui portera essentiellement sur votre vision de la réussite, des jeunes, de la direction d'un établissement scolaire et de l'école.

Si vous acceptez cette collaboration, soyez assuré que vous conserverez en tout temps le droit de vous retirer du projet de recherche et d'exiger que les bandes audio de nos rencontres ainsi que leur transcription sur papier soient immédiatement détruites. Nous pouvons également demander que vous vous retiriez de la recherche. Par ailleurs, nous respecterons entièrement l'anonymat et la confidentialité de vos propos. Pour ce faire, les bandes audio et leur transcription seront conservées sous clé, dans un classeur auquel seuls les chercheurs de l'équipe auront accès. De plus, aucun de ces documents ne vous identifiera formellement, chaque entrevue étant seulement numérotée. Du reste, ni votre nom, ni celui de votre école ne sera mentionné dans les communications, articles et rapports pouvant émaner de cette recherche. Lorsque le projet sera terminé, vous recevrez sur demande un rapport synthèse faisant état des principaux résultats obtenus. Enfin, conformément aux normes en vigueur, tous les documents recueillis vous concernant seront détruits cinq ans après la fin de la recherche. Si, en cours de recherche, nous constatons que des données supplémentaires nous seraient nécessaires, une nouvelle demande d'autorisation vous sera acheminée.

Nous apprécierions grandement que vous nous fassiez connaître votre réponse dans les plus brefs délais. À cet égard, il suffit de compléter le bordereau que vous trouverez plus bas et de nous le retourner dans l'enveloppe affranchie ci-jointe. Pour toute information complémentaire, n'hésitez pas à nous contacter.

Veillez agréer, madame, monsieur, l'expression de nos meilleurs sentiments.

Annie Presseau, Ph. D.

Professeure

Chercheure associée à la Chaire de recherche du Canada en Formation à l'enseignement
Membre du Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession
enseignante (CRIFPE)

Département des sciences de l'éducation

Université du Québec à Trois-Rivières

C.P. 500

Trois-Rivières, Québec (Canada)

G9A 5H7

Téléphone: (819) 376-5011 poste 3631

Télécopieur: (819) 376-5127

✂.....

J'accepte de participer à cette étude: oui _____ ; non _____

auquel cas quelques informations nous seraient utiles:

Nom: _____

École: _____

téléphone où il est possible de vous joindre: _____

APPENDICE XXII : LETTRE AUX DÉCROCHEURS

Trois-Rivières, le X janvier 2003

But : demande de participation à une recherche qui porte sur la réussite et la persévérance scolaires

Bonjour,

Je suis professeure au département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières et je démarre, avec une équipe de chercheurs de cette Université et de l'Université Laval, une recherche dans ta communauté. Je sollicite ta participation à cette recherche. Je m'intéresse au phénomène du décrochage scolaire dans ta communauté. Je veux mieux comprendre ce qui pousse des jeunes comme toi à décrocher et à identifier ce qui vous motiverait à poursuivre vos études de niveau secondaire. Cela nous permettra ensuite de donner une formation adaptée aux enseignants afin qu'ils tiennent davantage compte des besoins particuliers des jeunes comme toi.

Ta participation consiste à participer à une entrevue d'environ une heure à une heure quinze, à un moment qui te conviendra en janvier 2003. Un des chercheurs de mon équipe te rencontrera pour te poser un certain nombre de questions sur ce sujet.

Si tu acceptes de collaborer, tu peux être certain que tu auras la possibilité en tout temps de te retirer du projet de recherche et d'exiger que les bandes audio de nos rencontres ainsi que leur transcription sur papier soient immédiatement détruites. Nous pouvons également demander que tu te retires de la recherche si c'est nécessaire. Par ailleurs, nous respecterons entièrement l'anonymat et la confidentialité de tes propos. Pour ce faire, les bandes audio et leur transcription seront conservées sous clé, dans un classeur auquel seuls les chercheurs de l'équipe auront accès. De plus, aucun de ces documents ne t'identifiera formellement, chaque entrevue étant seulement numérotée. Du reste, ni ton nom, ni celui de ta communauté ne sera mentionné dans les communications, articles et rapports pouvant émaner de cette recherche. Lorsque le projet sera terminé, tu recevras sur demande un rapport synthèse faisant état des principaux résultats obtenus. Enfin, conformément aux normes en vigueur, tous les documents recueillis te concernant seront détruits cinq ans après la fin de la recherche. Si, en cours de recherche, nous constatons que des données supplémentaires nous seraient nécessaires, une nouvelle demande d'autorisation te sera acheminée.

Nous apprécierions grandement que tu nous fasses connaître ta réponse dans les plus brefs délais. Tu n'as qu'à compléter le bordereau que tu trouveras plus bas et me le poster dans l'enveloppe ci-jointe, déjà adressée à mon nom. Pour toute information complémentaire, n'hésite pas à me contacter.

Merci beaucoup.

Annie Presseau, Ph. D.

Professeure

Chercheure associée à la Chaire de recherche du Canada en Formation à l'enseignement

Membre du Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE)

Département des sciences de l'éducation

Université du Québec à Trois-Rivières

C.P. 500

Trois-Rivières, Québec (Canada)

G9A 5H7

Téléphone: (819) 376-5011 poste 3631

Télécopieur: (819) 376-5127

✂.....

J'accepte de participer à cette étude: oui _____ ; non _____

J'aimerais avoir d'autres informations:

Ton nom: _____

Ton école: _____

Téléphone où il est possible de te joindre: _____

APPENDICE XXIII : CERTIFICAT DE DÉONTOLOGIE