

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

MÉMOIRE  
PRÉSENTÉ À  
L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À CHICOUTIMI  
COMME EXIGENCE PARTIELLE  
DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION (M.A.)

PAR  
MANON PINETTE  
BACHELIÈRE EN ÉDUCATION (B.Ed.)

**Étude comparative des styles de pensée  
et des habiletés sociales d'étudiants autochtones  
et caucasiens de deuxième, troisième et quatrième secondaire**

Juin 1996



### **Mise en garde/Advice**

Afin de rendre accessible au plus grand nombre le résultat des travaux de recherche menés par ses étudiants gradués et dans l'esprit des règles qui régissent le dépôt et la diffusion des mémoires et thèses produits dans cette Institution, **l'Université du Québec à Chicoutimi (UQAC)** est fière de rendre accessible une version complète et gratuite de cette œuvre.

Motivated by a desire to make the results of its graduate students' research accessible to all, and in accordance with the rules governing the acceptance and diffusion of dissertations and theses in this Institution, the **Université du Québec à Chicoutimi (UQAC)** is proud to make a complete version of this work available at no cost to the reader.

L'auteur conserve néanmoins la propriété du droit d'auteur qui protège ce mémoire ou cette thèse. Ni le mémoire ou la thèse ni des extraits substantiels de ceux-ci ne peuvent être imprimés ou autrement reproduits sans son autorisation.

The author retains ownership of the copyright of this dissertation or thesis. Neither the dissertation or thesis, nor substantial extracts from it, may be printed or otherwise reproduced without the author's permission.

## RECONNAISSANCE

Je tiens à exprimer ma gratitude à ceux qui ont contribué généreusement à ma recherche. Ma profonde déférence va à:

Monsieur André Ouellet, Ph.D., professeur au Département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Chicoutimi, qui m'a accompagnée tout au long de ma recherche. Sa compétence, son professionnalisme et sa disponibilité m'ont permis de trouver réponse à mes interrogations au fur et à mesure qu'elles se présentaient.

Monsieur Michel Loranger qui m'a permis d'utiliser son questionnaire sur les habiletés sociales.

À la direction de la polyvalente CHARLES-GRAVEL et à la direction de l'école JOHN-NY PILOT MAK MANIKANETISH de m'avoir permis la présentation des questionnaires auprès de la clientèle de leurs écoles.

Aux titulaires des classes qui m'ont permis la partie pratique de ma recherche auprès des élèves de leur classe.

À tous les élèves impliqués dans l'étude, sans eux elle n'aurait été possible.

Enfin, à mes parents, mon époux et mon fils pour leur appui et leurs encouragements tout au long de cette entreprise.

## **CURRICULUM VITAE**

Manon Pinette naquit à Sept-Îles, province de Québec, le 26 décembre 1962. Elle obtint un baccalauréat en Éducation (Adaptation Scolaire) de l'Université de Sherbrooke en 1986. Elle poursuivit ses études à l'Université d'Ottawa à la maîtrise en Administration Scolaire. Elle poursuivit cette maîtrise à l'Université du Québec à Chicoutimi afin d'obtenir un M.A. en Éducation.

## RÉSUMÉ

Le but de l'étude était d'étudier la relation entre les styles de pensée et les habiletés sociales et de comparer les données par rapport à deux populations différentes soit la population caucasienne et la population autochtone. En effet, peu d'études sur le sujet nous permet difficilement d'ajuster l'enseignement aux caractéristiques des étudiants autochtones. Il était donc important de procéder à cette étude afin d'aider le milieu éducatif à améliorer l'enseignement, les activités d'apprentissage et l'évaluation.

Il s'agissait donc, comme objectif spécifique, d'identifier des particularités de styles de pensée et d'habiletés sociales pour les sujets autochtones qui seraient différents chez les caucasiens. Pour arriver à ce résultat, différents modèles ont été analysés afin de cerner de façon globale le style des étudiants.

La théorie de Robert J. Sternberg (1988), sur le «Mental Self-Government», pour les styles de pensée et le modèle de Loranger (1987) ont été retenus car ils représentaient de façon pertinente les dimensions importantes pour la problématique de notre recherche.

L'analyse de recherches et de théories a permis de formuler deux hypothèses qui ont été partiellement vérifiées. L'étude voulait ainsi fournir aux enseignants des pistes et des connaissances pouvant les aider à personnaliser et à adapter leur enseignement selon les caractéristiques des étudiants autochtones. Le questionnaire de Robert J. Sternber sur les styles de pensée et celui de Loranger, tiré de Goldstein, furent les instruments de mesure utilisés lors de l'étude.

Les résultats aux questionnaires des étudiants autochtones et caucasiens de deuxième, troisième et quatrième secondaire ont été comparés. En établissant les différences entre ces deux groupes de sujets, nous avons pu établir des particularités qui différenciaient les deux groupes d'étudiants. Ces étudiants vivaient dans des milieux différents, les jeunes autochtones vivant dans un milieu économiquement faible et où l'éducation ne constitue pas encore une valeur de premier plan pour les parents, soit parce qu'ils n'ont pas confiance en leur propre école, soit parce qu'elle ne fait pas partie de leurs traditions ou encore parce qu'ils ont renoncé à s'occuper de l'éducation.

Les particularités ressorties au niveau des styles de pensée touchent trois styles ne laissant aucune place à la flexibilité, à la créativité et ne correspondent aucunement avec la façon de faire autochtone qui est plus circulaire, plus abstraite, plus intuitive, basée sur l'image et le symbole. Cette observation amène des implications pour l'éducation. Il serait

peut-être plus effectif de présenter des notions nouvelles et difficiles en utilisant du matériel visuel et perceptuel plutôt que verbal.

Plusieurs jeunes autochtones utilisent une méthode globale et imagée pour comprendre mots et concepts. Ils utilisent des images mentales plutôt que des associations de mots. Ce qui suggère que l'image et le symbole sont plus concrets que le dictionnaire pour comprendre un mot ou un concept complexe. Ce procédé ne veut pas dire qu'ils sont moins intelligents que leurs pairs caucasiens, il implique seulement qu'ils ont une démarche différente d'apprendre, qu'ils ont une force dans un domaine que plusieurs étudiants caucasiens n'ont pas. De plus, le symbole et l'image sont souvent utilisés pour expliquer les concepts scientifiques les plus abstraits, par exemple, la loi de la relativité.

Les particularités des habiletés sociales sont quant à elles représentatives des comportements des jeunes autochtones. Plusieurs ont de la difficulté à exprimer leurs émotions, à demander de l'aide lorsque le besoin est là. Il leur est pénible d'initier de nouveaux contacts avec des personnes nouvelles, de trouver un moyen pour se joindre à un groupe ou de participer à une activité en cours. Il leur est également difficile d'expliquer clairement ce qu'ils pensent, veulent ou ressentent. Ces particularités sont renforcées à l'école durant les activités d'apprentissage. Les étudiants autochtones éprouvent des difficultés face à la planification de leur emploi du temps, de leurs travaux et de la priorité à établir et ils doivent donc composer avec le stress. Ces étudiants vivent des situations particulières à leur milieu et que l'on retrouve beaucoup moins chez leurs pairs caucasiens. Ces situations ne font qu'augmenter les difficultés ressenties au niveau des habiletés sociales.

## TABLE DES MATIÈRES

<b>RECONNAISSANCE .....</b>	ii
<b>CURRICULUM VITAE .....</b>	iii
<b>RÉSUMÉ .....</b>	iv
<b>TABLE DES MATIÈRES .....</b>	vi
<b>LISTE DES TABLEAUX .....</b>	viii
<b>INTRODUCTION .....</b>	1
<b>CHAPITRE PREMIER: Schème théorique .....</b>	5
1.1 Aperçu historique de l'éducation autochtone .....	6
1.2 Introduction au domaine de l'étude .....	8
1.3 Énoncé du problème .....	10
1.4 But et objectifs de l'étude .....	11
1.5 Position du problème .....	12
1.6 Aspect rationnel de l'étude .....	13
1.7 Hypothèses de recherche .....	15
1.8 Délimitation et limitation de la recherche .....	15
1.9 Définitions des termes .....	16
<b>CHAPITRE II: Recension des écrits .....</b>	20
<b>Première partie: Facteurs pouvant interférer dans la réussite scolaire des jeunes autochtones .....</b>	21
<b>Deuxième partie: Éléments de base de la théorie de Sternberg «Mental Self-Government» .....</b>	29
<b>Troisième partie: Les habiletés sociales: description des catégories et des items .....</b>	35

<b>CHAPITRE III: Schème expérimental .....</b>	<b>43</b>
3.1 Hypothèses statistiques .....	44
3.2 La population à l'étude .....	44
3.3 La sélection des sujets .....	45
3.4 Les instruments de mesure .....	46
3.5 Les procédés utilisés pour l'analyse des données .....	47
3.6 Le traitement des données .....	48
 <b>CHAPITRE IV: Analyse et interprétation des résultats .....</b>	 <b>49</b>
4.1 Première hypothèse statistique .....	51
4.2 Deuxième hypothèse statistique .....	57
 <b>CONCLUSION.....</b>	 <b>65</b>
 <b>RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES .....</b>	 <b>69</b>
 <b>ANNEXE: Questionnaire sur les styles de pensée. Questionnaire d'auto-évaluation des habiletés sociales .....</b>	 <b>72</b>

## LISTE DES TABLEAUX

### **Tableau**

<b>1</b>	Répartition des sujets de l'étude en fonction du sexe, de l'origine et du degré .....	45
<b>2</b>	Comparaison des moyennes, analyse de la variance et probabilité bilatérale des styles de pensée selon la culture entre les étudiants autochtones et caucasiens de deuxième, troisième et quatrième secondaire .....	52
<b>3</b>	Comparaison des moyennes, analyse de la variance et probabilité bilatérale des styles de pensée selon le sexe et sans égard à la culture entre les étudiants autochtones et caucasiens de deuxième troisième et quatrième secondaire .....	53
<b>4</b>	Comparaison des moyennes, analyse de la variance et probabilité bilatérale des styles de pensée selon la culture entre les étudiants de sexe féminin autochtones et caucasiens de deuxième, troisième et quatrième secondaire .....	54
<b>5</b>	Comparaison des moyennes, analyse de la variance et probabilité bilatérale des styles de pensée selon la culture entre les étudiants de sexe masculin autochtones et caucasiens de deuxième, troisième et quatrième secondaire .....	55
<b>6</b>	Comparaison des moyennes, analyse de la variance et probabilité bilatérale des habiletés sociales selon la culture entre les étudiants autochtones et caucasiens de deuxième, troisième et quatrième secondaire .....	58
<b>7</b>	Comparaison des moyennes, analyse de la variance et probabilité bilatérale des habiletés sociales selon le sexe et sans égard à la culture entre les étudiants autochtones et caucasiens de deuxième, troisième et quatrième secondaire .....	59

<b>8</b>	Comparaison des moyennes, analyse de la variance et probabilité bilatérale des habiletés sociales selon la culture entre les étudiants de sexe féminin autochtones et caucasiens de deuxième, troisième et quatrième secondaire .....	60
<b>9</b>	Comparaison des moyennes, analyse de la variance et probabilité bilatérale des habiletés sociales selon la culture entre les étudiants de sexe masculin autochtones et caucasiens de deuxième, troisième et quatrième secondaire .....	61

## **INTRODUCTION**

La présente recherche se situe dans le domaine des styles de pensée et veut rencon-trer un besoin que nous avons ressenti lors de nos expériences en enseignement auprès de clientèles autochtones et caucasiennes, à savoir la réussite scolaire des autochtones. Ce besoin fait ressortir deux questions importantes:

- Pourquoi le taux de réussite scolaire est-il plus bas chez les autochtones?
- Est-ce que les styles de pensée et les habiletés sociales nous aideraient à faire la lumière sur la question de réussite?

La première question semble préoccuper plusieurs personnes qui œuvrent dans l'é-ducation autochtone. Ces personnes ont tenté plusieurs projets afin de remédier à la situa-tion, entre autres le Projet d'Amérindianisation proposé par le ministère des Affaires in-diennes et du Nord Canada et qui n'apporta pas de preuves significatives d'amélioration de la réussite scolaire des jeunes autochtones.

La littérature abonde d'études qui démontrent que les groupes religieux du début du siècle poursuivaient inlassablement une opération de conversion, qui équivalait à de vrais massacres culturels. Les enfants qui étaient dans les pensionnats ne pouvaient faire réfé-rence à leur culture (langue, habillement, etc.).

Malgré les efforts fournis pour changer la situation, on arrive difficilement à satis-faire aux exigences de la culture. Les programmes scolaires qui sont utilisés dans les écoles autochtones véhiculent les valeurs de la société blanche. Ces valeurs ne sont pas traduites pour rejoindre la culture autochtone.

Les institutions scolaires autochtones sont particulièrement concernées par cette situation car elles sont les premiers agents de l'éducation et que c'est par elles que se reproduit la culture.

La deuxième question concernant les styles de pensée et les habiletés sociales, qui est l'objet même de la recherche, permettra de faire la lumière sur la réussite scolaire. Considérant la situation dans laquelle se trouve l'éducation autochtone, le problème mérite grandement d'être étudié afin de vérifier s'il y a des avenues qui pourraient avoir des implications intéressantes. L'éducation, telle qu'elle est aujourd'hui, ne correspond pas à l'éducation traditionnelle autochtone qui assure la continuité et la survie du bien-être mental, spirituel, émotionnel et physique de l'unité culturelle, de l'individu et de tout ce qui l'entoure. Les styles de pensée, parce qu'ils sont des tendances naturelles d'utiliser son intellect; et les habiletés sociales, parce qu'elles sont le produit de l'environnement familial, culturel et physique, sont des dimensions importantes afin d'arriver à un diagnostic pédagogique et à l'identification de critères d'évaluation.

Les lectures que nous avons faites sur ces deux éléments nous ont intriguée de telle sorte que nous désirions savoir s'il y avait un lien entre eux et la réussite scolaire des jeunes autochtones et caucasiens. Nous avons passé un questionnaire sur les styles de pensée et un questionnaire sur les habiletés sociales et comparé les résultats afin d'établir un profil pouvant aider à la compréhension de la différence dans la réussite scolaire de ces deux groupes.

Le premier chapitre présente le cadre théorique de l'étude. Le deuxième chapitre est divisé en trois parties: la première partie présente différents facteurs pouvant intervenir dans la réussite scolaire des étudiants autochtones, la deuxième partie explique les élé-

ments de base de la théorie de Sternberg et la troisième partie présente le volet sur les habiletés sociales. Le troisième chapitre décrit la méthodologie utilisée dans cette recherche. Le quatrième chapitre présente les résultats de l'analyse statistique des données qui ont été recueillies. Et finalement, un résumé et une conclusion sont présentés avec les implications des résultats de la recherche et les conclusions qui s'imposent.

Des restrictions ont été imposées lors de cette recherche. Premièrement, parmi la panoplie d'outils disponibles sur le marché, nous ne retenons que les deux qui nous permettent le traitement des variables étudiées (styles de pensée et habiletés sociales) et ceux-ci sont pas à 100% validés. Également, concernant la sélection des sujets, nous avons composé avec les classes disponibles. Tout cela limite donc la généralisation de l'étude.

## **CHAPITRE PREMIER**

### **Schème théorique**

Ce chapitre présente le cadre théorique qui a amené à la formulation des hypothèses de la recherche. Dans un premier temps, nous abordons la problématique. Par la suite, sont présentés l'introduction au domaine de l'étude, l'énoncé du problème, le but et les objectifs, la position du problème, l'aspect rationnel de l'étude, les hypothèses de recherche, la délimitation et les limites de la recherche ainsi qu'une brève description des termes utilisés.

## **1.1 APERÇU HISTORIQUE DE L'ÉDUCATION AUTOCHTONE**

Durant l'époque précolombienne, les autochtones évoluaient socialement dans leur «état originel» (Léonard, 1984). En effet, l'organisation sociale est fondée essentiellement sur la bande, en général composée entre 15 et 30 individus. Leur économie est caractérisée par une libre circulation et un partage égalitaire des ressources. Les activités principales regroupent la chasse, la pêche et la cueillette des fruits et légumes. Ce style de vie exigeait donc des déplacements souvent très longs.

L'éducation, quant à elle, sert avant tout à préserver la permanence culturelle spécifique de chacune des communautés. À cet effet, la délégation des connaissances aux plus jeunes devient importante afin d'établir le rôle de chacun dans la communauté. Cette période constitue probablement la seule, où la pleine maîtrise du système éducatif appartenait aux autochtones eux-mêmes.

Avec l'arrivée de l'homme «blanc» sur le continent, les habitudes de vie amérindiennes furent remises en cause. Les autochtones feront alors face à une perte d'autonomie sur la presque totalité des habitudes sociales caractérisant leur mode de vie.

Le système d'éducation «blanc» avait remis entre les mains des communautés religieuses, la responsabilité religieuse et civile de l'éducation des autochtones. Cette stratégie visait à la sédentarisation. La façon de procéder était d'intégrer les jeunes autochtones avec les enfants des colons français afin de les assimiler le plus rapidement possible aux valeurs religieuses et civiles des communautés blanches. Cette façon de faire eut un succès fort limité.

En 1892, une loi régissant le fonctionnement des écoles industrielles et des pensionnats fut adoptée. Peu utilisée au début, cette loi le sera davantage à partir de 1950, notamment avec l'adoption de la scolarité obligatoire chez les autochtones. Cette époque ne constitue pas une époque glorieuse dans l'histoire canadienne (enlèvement d'enfants, envoi de force à l'école, emprisonnement, etc.). Même si les pensionnats se voulaient un lieu de préservation de la langue autochtone, ils constituaient un lieu puissant d'assimilation car l'ensemble des programmes étaient offerts en français ou en anglais; la langue innu y étant interdite. À la fin des années soixante, cette méthode est abandonnée.

Les autochtones peuvent alors fréquenter trois types d'école, selon la bande, son emplacement, son importance numérique et le type d'enseignement qui y est requis.

- Les écoles fédérales sont administrées directement par le gouvernement fédéral au sein des communautés amérindiennes. Ce sont des écoles où le personnel enseignant est constitué uniquement de fonctionnaires fédéraux.
- Les écoles provinciales sont des écoles régulières fréquentées par des enfants autochtones et administrées selon les systèmes provinciaux en vertu d'entente sur les frais de scolarité entre les commissions scolaires locales et le gouvernement fédéral.

- Les écoles de bandes sont des écoles administrées directement par les bandes. La première fut ouverte en 1970-1971 à Blue Quills en Alberta.

Ces trois types d'école procurent le même programme d'enseignement aux étudiants autochtones, soit celui du ministère de l'Éducation. On peut alors se demander dans quelle mesure elles permettent la participation volontaire des communautés et le respect de la culture autochtone?

## 1.2 INTRODUCTION AU DOMAINE DE L'ÉTUDE

Nomades de tradition millénaire, les autochtones ont pris, à contrecœur, la route des écoles, il y a un peu moins de cinquante ans. Les enseignants, bien que bienveillants, demeuraient insensibles face aux besoins des jeunes autochtones et ne tenaient aucunement compte du fait que le français était pour eux une langue seconde. La tradition innue ne prévoit pas l'expression des sentiments et les comportements compétitifs nécessaires pour survivre à l'école des «blancs». Il était donc difficile pour eux de fréquenter l'école qui les assimilait et les punissait pour avoir parlé dans leur langue maternelle avec leurs camarades.

Les Innus traditionnels ont pour référent la famille immédiate qui personnifie la réalité ontologique de l'autochtone. L'amérindien contemporain est, quant à lui, pris entre deux cultures: ni traditionaliste, vivant essentiellement de chasse et de pêche, se suffisant à lui-même, ni «blanc» de centres urbains. Il est complexe de faire une synthèse des deux cultures, idéalement l'autochtone de demain est celui qui conservera les valeurs ancestrales mais qui sera enrichi des autres cultures, qui sera sorti de son isolement et qui parviendra à s'exprimer pleinement. Pour l'instant, il se limite à réaliser son potentiel et à apporter un

support et une contribution utile aux siens. Pour y parvenir, il mise sur l'éducation. Le système scolaire doit donc offrir, aux gens des communautés autochtones, une éducation qui générera chez eux des idées, des valeurs et des modes de pensée qui leurs conviendront et qui leurs bénéficieront à long terme.

Bien qu'il n'en ait pas conscience, le jeune autochtone subit l'influence du milieu socioculturel auquel il est soumis. Au cours de ce processus de socialisation, il développera valeurs, idéaux, règles de conduites et modes de pensée et d'action propres à sa culture. Les rapports vécus dans le milieu contribuent non seulement à la formation des attitudes sociales du jeune mais influencent également le développement de son intelligence, favorisant ou non l'acquisition d'habiletés et jouant un rôle primordial dans le type de relation qu'il aura avec les autres. Subissant l'influence de son environnement, de ses pairs, de l'école et de la société en général, il aura, à l'adolescence, été touché dans son développement par les échanges culturels qui auront fait de lui l'individu qu'il est devenu.

Les études qui abordent la question du rendement scolaire des autochtones en rapport avec les habiletés sociales et les styles de pensée sont inexistantes ou sinon très rares. Nous pouvons cependant affirmer que les jeunes autochtones ont un taux de succès moins élevé que les jeunes caucasiens (M.A.I.N.C., 1989). Cette performance pourrait s'expliquer par le fait que la langue maternelle diffère de la langue d'enseignement (Lamonde, 1984) ou encore, elle pourrait s'expliquer par le fait que l'enseignement qui leur est offert ait peu de relation avec leurs styles de pensée et leurs habiletés sociales.

Les institutions scolaires autochtones sont particulièrement concernées par cette question de réussite, non seulement parce qu'elles jouent un rôle public et officiel d'agent

de l'éducation mais aussi parce qu'elles contribuent indéniablement à la reproduction et à la production de la culture.

Il s'agit d'une recherche comparative qui vise principalement à vérifier si les styles de pensée et les habiletés sociales ont une responsabilité dans les performances produites par les jeunes autochtones à l'école.

Cette étude porte sur les élèves inscrits à l'enseignement régulier du deuxième, troisième et quatrième secondaire de l'école JOHNNY PILOT MAK MANIKANETISH située au 1 UKUIASS à UASHAT (Sept-Îles, Québec) et de la polyvalente CHARLES-GRAVEL située au 350 St-Gérard à Chicoutimi (Québec).

### **1.3 ÉNONCÉ DU PROBLÈME**

Le problème que cette recherche aborde est celui de la différence culturelle que nous voulons observer dans la relation des styles de pensée et des habiletés sociales. Nous visons principalement deux objectifs: l'existence du lien entre les deux variables et la qualité du lien selon les cultures et le sexe.

Ce problème mérite d'être étudié pour nombre de raisons. D'abord, l'étude sera la première à examiner de façon simultanée la relation des styles de pensée et des habiletés sociales.

Cette recherche pourra aussi fournir, à partir des profils trouvés, des éléments pour étudier la qualité du lien entre les deux concepts étudiés ainsi que des pistes pour étudier les besoins pédagogiques en milieu autochtone qui permettront l'amélioration de l'enseignement, des activités d'apprentissage et de l'évaluation.

Finalement, la recherche a des implications intéressantes dans les milieux scolaires car la connaissance des différences établies pourrait influencer le choix des stratégies pédagogiques à utiliser avec la population étudiante autochtone.

En tenant compte de ces différences, les enseignants comprendront mieux les performances produites à l'école par les autochtones et les rejoindront dans leurs approches pédagogiques.

Étant donné le contexte scolaire particulier, il convient ici de se demander:

- 1. Si les styles de pensée des autochtones diffèrent de ceux des caucasiens.**
- 2. Si les habiletés sociales des autochtones diffèrent de ceux des caucasiens.**
- 3. Si ces différences ne sont pas la clé de la compréhension des performances produites par les étudiants autochtones à l'école.**
- 4. Si l'enseignement, les activités d'apprentissage et l'évaluation sont compatibles avec leurs styles de pensée et leurs habiletés sociales.**

#### **1.4 BUT ET OBJECTIFS DE L'ÉTUDE**

Le but de cette étude est de tracer, avec l'aide des deux concepts étudiés, soit les styles de pensée et les habiletés sociales, un profil des besoins pédagogiques dans un milieu autochtone qui permettra l'amélioration de l'enseignement, des activités d'apprentissage et de l'évaluation.

Les objectifs de l'étude sont de voir s'il y a des différences significatives entre les deux formes de culture autochtone et caucasienne; de continuer le processus de validation des instruments utilisés soit le questionnaire sur les styles de pensée de Robert J. Sternberg traduit par Ouellet (1990) et le questionnaire sur les habiletés sociales de Gooldblum traduit par Loranger (1986) et finalement, de fournir un profil des besoins pédagogiques dans un milieu autochtone.

## 1.5 POSITION DU PROBLÈME

La pratique moderne de l'enseignement des «blancs» est l'antithèse de l'enseignement traditionnel autochtone pour qui l'éducation est un processus naturel se retrouvant dans les activités de tous les jours. L'enseignement et l'apprentissage dans la vision traditionnelle assurent la continuité et la survie du bien-être mental, spirituel, émotionnel et physique de l'unité culturelle, de l'environnement, de l'individu, de la famille et de la communauté. L'éducation actuelle, lorsqu'elle est examinée, a peu de ressemblance avec l'éducation traditionnelle autochtone. L'éducation telle qu'elle se porte actuellement est devenue un transfert d'information et non un processus basé sur l'acquisition de compétences qui permettrait une incursion dans la vie quotidienne.

Les styles de pensée, parce qu'ils sont des tendances naturelles d'utiliser confortablement son intellect pour un individu; et les habiletés sociales, parce qu'elles sont le produit de l'environnement culturel, physique et familial, sont des dimensions importantes afin d'arriver à un diagnostic pédagogique et à l'identification des critères d'évaluation.

De plus, aucune étude n'a été réalisée sur l'implication des styles intellectuels sur l'éducation en milieu autochtone. Pour réaliser la présente étude, nous avons retenu la

théorie de Robert J. Sternberg (1990) «MENTAL SELF-GOVERNENT», car, selon lui, l'être humain peut penser et apprendre de différentes manières. Il ajoute également que les styles de pensée et d'apprentissage sont aussi importants que les niveaux d'aptitude. Les styles de pensée permettent qu'un individu choisit d'exploiter et d'utiliser son intelligence et ses connaissances d'une manière qui lui est confortable. Cette théorie présente un intérêt particulier puisqu'elle nous offre une mesure de 13 styles de pensée différents, une définition de chacun de ces styles, les instructions et informations statistiques ainsi que les normes, la validité et la fidélité de l'instrument.

La dimension sociale de la recherche vise à contribuer à la mesure et à l'évaluation des habiletés sociales des étudiants. Plus spécifiquement, elle tend à élaborer un profil type des habiletés sociales. De plus, les auteurs s'intéressant aux habiletés sociales sont de plus en plus nombreux. Pourtant, jusqu'à maintenant, rares sont les études concernant les étudiants des communautés autochtones à ce sujet.

## **1.6 ASPECT RATIONNEL DE L'ÉTUDE**

Selon Ouellet (1990), l'attention doit porter sur la qualité de la relation maître-élève, laquelle est le fondement de la pédagogie. Il est essentiel, lors de l'analyse de cet ensemble, de considérer le profil de l'étudiant en regard de situations, des habiletés et des styles de pensée. Un questionnaire sur les styles de pensée de Sternberg (1990) nous permettra de vérifier les styles de pensée de chacun des étudiants et de répondre au premier objectif de cette recherche. Sternberg, professeur de psychologie à l'Université de Yale, mentionne que les styles de pensée sont utilisés de façon naturelle et confortable. Par exemple, un étudiant peut accomplir un travail de façon systématique et ordonnée et un autre peut accomplir la même tâche d'une manière qui défie la systématisation. Ces étudiants sont

différents dans leurs styles de pensée. Il mentionne également que si nous ignorons ces styles de pensée, c'est à leur détriment et au nôtre. Sternberg soutient également que les styles de pensée sont liés à la culture.

Sinatra et Stahl-Gemake (1983) attestent que les styles incluent les dimensions cognitive, affective et psychologique. Selon eux, les styles sont la façon selon laquelle un individu répond à son environnement et aux stimuli émotionnels, sociologiques et physiques. Les styles tiennent compte des différences psychologiques qui sont déterminées par l'héritage génétique et par le façonnement culturel.

Selon le ministère de l'Éducation du Québec (1979), l'éducation scolaire au Québec vise à développer la personne dans toutes ses dimensions: intellectuelle, physique, affective, sociale, morale et religieuse. Ces valeurs, reconnues par la société, sont reprises dans les objectifs des programmes scolaires mais sont-elles traduites en concomitance avec la culture autochtone?

Notre préoccupation dans le domaine des habiletés sociales nous amène à observer certaines situations problématiques vécues par le jeune autochtone. Il hésite à poser des questions devant son groupe, il demande rarement de l'aide, même lorsqu'il en ressent le besoin, il a de la difficulté à s'exprimer pleinement. Il se retrouve malhabile devant ces situations.

Selon Rocher (1969), la socialisation est le processus par lequel la personne humaine apprend et intérieurise, tout au cours de sa vie, les éléments socioculturels de son milieu, les intègre à la structure de sa personnalité sous l'influence d'expérience et d'agents sociaux significatifs et par là s'adapte à l'environnement social où il doit vivre.

Nous retrouvons donc ici trois aspects fondamentaux de la socialisation qui furent interdits aux autochtones dans les premières années de leur scolarisation à partir des années cinquante, soit l'acquisition de la culture, l'intégration de la culture et l'adaptation à l'environnement social. Barman *et al.* (1987) mentionnent que le gouvernement du Canada voulait remplacer les langues d'origine, la religion, les valeurs, l'histoire et la culture traditionnelle par celle des «blancs». L'éducation était conçue comme un moyen de soumission des autochtones en leur faisant perdre de vue leur identité ethnique, leur histoire et leur connaissance spirituelle. Bien que depuis les autochtones aient pris en charge leur éducation, les programmes que nous retrouvons au sein des institutions scolaires autochtones demeurent ceux du ministère de l'Éducation et représentent toujours les idéaux, les valeurs et l'histoire de canadiens.

## 1.7 HYPOTHÈSES DE RECHERCHE

- Il y a une différence significative entre les styles de pensée des étudiants autochtones et des étudiants caucasiens.
- Il y a une différence significative entre les habiletés sociales des étudiants autochtones et des étudiants caucasiens.

## 1.8 DÉLIMITATION ET LIMITATION DE LA RECHERCHE

Cette étude est restreinte par son échantillon qui ne comporte que des élèves de deuxième, troisième et quatrième secondaire de la polyvalente CHARLES-GRAVEL de Chicoutimi et de l'école JOHNNY PILOT MAK MANIKANETISH de Sept-Îles. Quoique les sujets de la polyvalente CHARLES-GRAVEL sont représentatifs de l'ensemble des écoles du Qué-

bec, on ne pourra généraliser les résultats à d'autres groupes de mêmes niveaux sans risque d'erreurs.

Par le choix d'un tel échantillon, l'expérimentation fait intervenir plusieurs facteurs hétérogènes difficilement contrôlables du point de vue de la recherche:

- Les questionnaires utilisés ne sont pas validés à 100%.
- Seul les étudiants dont les enseignant(e)s ont voulu collaborer à l'étude, ont été sélectionnés.
- Les niveaux socio-économiques sont différents.

Même si nous n'avons pas les données complètes concernant les instruments, ceci n' invalide pas la recherche puisqu'on compare les deux échantillons avec le même instrument.

## 1.9 DÉFINITIONS DES TERMES

### a) Termes généraux

#### **Autochtone**

Personne originaire par voie ancestrale du pays qu'il habite.

#### **Caucasien**

Personne de race blanche.

#### **Culture**

Ensemble des structures sociales et des manifestations artistiques, religieuses, intellectuelles qui définissent un groupe, une société par rapport à une autre.

**Performance**

Résultat obtenu dans l'exécution d'une tâche.

**Rendement**

Efficacité d'un individu dans la tâche qu'il effectue.

**Réussite**

Les critères de réussite représentent les normes acceptables selon lesquelles l'atteinte de l'objectif est évaluée.

**b) Styles de pensée****Légitif**

Prédilection pour les tâches, projets et situations qui exigent de la création, formulation et planification des idées, stratégies, produits et leurs semblables.

**Exécutif**

Prédilection pour les tâches, projets et situations qui fournissent des structures, procédures ou règlements pour travailler.

**Judiciaire**

Prédilection pour les tâches, projets et situations qui exigent l'évaluation, l'analyse, la comparaison-contraire et le jugement des idées, stratégies, projets existants.

**Hiérarchique**

Prédilection pour les tâches, projets et situations qui permettent la création d'une hiérarchie des buts à réussir.

**Monarchique**

Prédilection pour les tâches, projets et situations qui permettent le plein focus sur une chose ou sur un aspect à la fois et de rester avec cet aspect jusqu'à ce qu'il soit entièrement complété.

**Anarchique**

Prédilection pour les tâches, projets et situations qui se prêtent à une grande flexibilité d'approches. Ils sont intolérants et trop flexibles.

**Oligarchique**

Prédilection pour les tâches, projets et situations qui se prêtent à une grande flexibilité d'approches.

**Global**

Fait référence à des problèmes d'abstraction élevée. N'aime pas les détails et les ignore.

**Local**

Aime les problèmes concrets qui exigent du travail détaillé. Ils sont terre à terre.

**Interne**

Pas très sensible, travaille seul, aime appliquer leur intelligence à des choses ou idées sans se soucier des autres. Ils sont introvertis.

**Externe**

Ils sont extravertis, aiment travailler avec les autres ou à propos des autres.

**Progressif**

Ils aiment l'action et les défis qui sortent de l'ordinaire.

**Conservatif**

Ils aiment les problèmes structurés. Ils savent où ils vont et aiment les chemins déjà tracés.

## **CHAPITRE II**

### **Recension des écrits**

Comme présentée dans l'introduction, la question de réussite est un aspect important de la recherche. Elle nous a mené à la lecture de plusieurs auteurs touchant à différents domaines qui permettaient de répondre aux interrogations qui se présentaient. Ces différents auteurs nous aideront à la compréhension de la culture et de la question de réussite scolaire chez les autochtones.

Ce deuxième chapitre est divisé en trois parties: la première partie présente différents facteurs qui peuvent intervenir sur la réussite scolaire des étudiants autochtones; la deuxième partie présente les éléments de base de la théorie de Robert J. Sternberg sur les styles de pensée et la troisième partie présente le volet sur les habiletés sociales.

## **PREMIÈRE PARTIE**

### **Facteurs pouvant interférer dans la réussite scolaire des jeunes autochtones**

Établis sur ce continent depuis des milliers d'année, les autochtones ont développé des coutumes sociales, culturelles et éducatives qui leur sont propres. Transmises par voie orale, notamment à l'aide de récits et légendes, ces coutumes représentent les modes de vie de ces communautés nomades. Ces manières de vivre ont été bouleversées lors de l'arrivée de l'homme «blanc» sur le continent.

À cette époque, l'éducation servait essentiellement à préserver la culture particulière de chaque communauté. Cette phase est vraisemblablement la seule où le contrôle du système éducatif appartenait entièrement aux autochtones. «En effet, la conception, le déve-

lissement, la planification et la mise en application relevaient des autochtones eux-mêmes.»<sup>1</sup>.

Avec l'arrivée des caucasiens, les habitudes de vie autochtones furent remises en cause. «En effet, cette nouvelle situation entraîna, à plus ou moins long terme, une perte d'autonomie chez les autochtones sur la presque totalité des habitudes caractérisant leur mode de vie.»<sup>2</sup>

La culture autochtone favorise un mode de connaissance concret, fonctionnant par observation et imitation, utilisant l'image et le symbole, se situant près de la nature contrairement à celle des caucasiens qui préfèrent une pensée logique, linéaire et pragmatique, plus conceptuelle que perceptuelle. «Traditional styles of learning within Native American cultures, which emphasize the transfert of skills by observing and imitating the actions of elders» (Riner, 1979; Kaulback, 1985). «Les autochtones sont beaucoup plus portés à penser par l'image et le symbole que par la chaîne des concepts analytiques.»<sup>3</sup>

Children are expected to constantly observe the world around them and learn from it. From this it can be seen that one does not «teach» a child to learn. This amount of intervention in the child's autonomy would risk forever destroying the child's ability to observe and learn from his own motives. The child is encouraged only to seek out knowledge of human experience and skills by being present in practice or their telling.<sup>4</sup>

---

<sup>1</sup> CÔTÉ, R., *Recherche sur les perceptions et les attentes de la population de Sept-Îles et Maligotanam dans le domaine éducatif*, Sept-Îles, 1984, p.9.

<sup>2</sup> PAUL, L., *Le projet du conseil Attikamek Montagnais ou le complexe social d'Ashini.*, thèse de maîtrise en science politique, Université Laval, décembre 1984, p.29.

<sup>3</sup> BOUCHARD, S. et PANASUK, A-M., *Problématique de l'enseignement en milieu interculturel: le cas des enseignants en milieu autochtone au Québec, pour la coordination des services d'activités en milieux amérindien et inuit*, M.E.Q., p.10.

<sup>4</sup> SCOLLON, R et SCOLLON, S., *Narrative, literacy and face in Interethnic Communication*, New Jersey: Ablex Publishing Co., 1983, p.101.

L'éducation est un puissant outil de socialisation mais elle peut mener à un vibrant échec si les programmes préconisés ne répondent pas aux besoins des autochtones. Les attentes des autochtones envers l'éducation sont très bien définies par la Fraternité des Indiens du Canada.

Nous, les Indiens, nous voulons que par l'éducation nos enfants acquièrent les connaissances nécessaires à la fierté de soi et à la compréhension d'eux-mêmes et du monde qui les entoure... Nous visons un système d'éducation qui correspondra à la philosophie et aux besoins des Indiens. Nous voulons que l'éducation contribue au sens de l'identification et de la confiance en soi chez nos enfants.<sup>5</sup>

Nous voulons que l'éducation fournisse à nos enfants un milieu propice au développement des attitudes et des valeurs fondamentales qui sont en honneur dans la tradition et la culture indienne.<sup>6</sup>

L'éducation en milieu autochtone doit donc transmettre les valeurs amérindiennes aux jeunes et devenir plus près de leur langue, de leur mode de pensée et de leur culture. Plusieurs auteurs mentionnent qu'une discontinuité culturelle et une préparation scolaire inadéquate peuvent empêcher plusieurs élèves autochtones d'acquérir leur diplôme et limiter sévèrement le nombre d'étudiants admis à l'université (Lin, 1988; Medecine, 1988; Sanders, 1987).

Les autochtones sont entourés par la société «blanche». Bon nombre de jeunes innus sont influencés par cette société et rejettent leurs coutumes. Oublier sa propre culture est un danger réel et constant puisque les jeunes sont plus facilement assimilables. C'est pourquoi l'école se doit de préserver et de transmettre cette identité culturelle sans pour autant renier la société majoritaire.

---

<sup>5</sup> FRATERNITÉ DES INDIENS DU CANADA, *La maîtrise indienne de l'éducation indienne*, Ottawa, 1972, p.3.

<sup>6</sup> *Idem*, p.2.

Les parents sont très soucieux de la réussite scolaire de leurs enfants mais tous soulignent la nécessité de conserver leur culture et leur langue et se disent préoccupés du fait qu'ils risquent de perdre cette dernière. On peut dégager deux constantes dans les opinions et les désirs des Montagnais: d'une part, le désir d'une école qui soit mieux adaptée aux besoins de l'enfant et qui soit garant de la culture et de la langue montagnaise et, d'autre part, le désir d'une école qui rejoigne les standards de qualité de l'école des «blancs».7

Les autochtones cherchent à affirmer leur culture tout en composant avec la société dominante, et l'éducation est leur plus grande force car, avec elle, ils deviennent l'égal des caucasiens. Cependant, l'éducation doit promouvoir l'égalité, l'opportunité économique et permettre aux gens de bien gagner leur vie comme le souligne la Fraternité des Indiens du Canada (1972).

Il est évident que les autochtones sont un groupe défavorisé en comparaison de la population générale et ce, sur tous les points: économie, emploi, éducation, santé, ... Le bas taux de réussite des autochtones est sûrement un facteur qui contribue à cette situation avec la discrimination du marché de l'emploi, l'isolation géographique et bien d'autres. Le système éducatif ne peut donc être tenu seul responsable de cette conjoncture, mais c'est son devoir de tenir compte des différences culturelles et des préférences intellectuelles des autochtones et de les former avec des standards égaux de potentiels économiques. Il y a eu des changements radicaux au niveau de l'éducation chez les autochtones depuis quelques années mais les jeunes autochtones表演, encore de nos jours, moins bien relativement au reste de la population et décrochent bien plus tôt que la moyenne caucasienne.

---

7 DRAPEAU, Lynn, *Une expérience originale d'implantation du montagnais comme langue d'enseignement à Betsiamites*, Recherche amérindienne au Québec, vol XIV, n° 4, 1984, p.61.

Ces circonstances peuvent venir du fait que les autochtones ne reçoivent pas la même qualité d'éducation que la société dominante puisqu'ils reçoivent les mêmes programmes et le même enseignement sans tenir compte de leurs différences culturelles et de leurs préférences intellectuelles. Selon Lesser, «peoples who share a common cultural background will also share, to certain extent, common patterns of intellectual abilities, Thinking styles and interest.»<sup>8</sup>

La connotation du mot «style» varie considérablement parmi les chercheurs. Pour les uns, le style réfère aux caractéristiques psychologiques (cognitive style) qui regroupent les fonctions intellectuelles, perceptuelles et interpersonnelles (Witkin et al., 1977). D'autres considèrent le style comme étant la façon de diriger l'intellect dans les apprentissages (Hunt, 1979; Sternberg, 1990). Il y a eu bien des écrits sur les styles de pensée et d'apprentissage. Cependant, plusieurs enseignants demeurent perplexes sur ce qu'est le «style», sur les effets qu'ont les «styles» sur les performances des élèves, et sur la question d'attention qu'on doit porter aux styles. Sternberg mentionne «we ignore student's thinking styles at our peril and theirs.»<sup>9</sup> Pour soutenir ce qu'il avance, Sternberg se base sur sa théorie des styles de pensée qu'il nomme **Mental Self-Government**.

Appleton (1983) définit le style comme étant la méthode par laquelle un individu connaît ou comprend le monde qui l'entoure. C'est la façon utilisée pour acquérir de l'information, des concepts et des connaissances. La littérature suggère que les valeurs culturelles et les expériences de socialisation influencent la manière dont les autochtones voient le monde. Brewer (1977) déclare que l'observation, l'expérimentation et la démonstration

---

<sup>8</sup> LESSER, G., «Cultural differences in learning and Thinking styles», dans S. Messick, (Ed), *Individuality in learning*, San Francisco: Jossey-Bass, 1976, p.187.

<sup>9</sup> STERNBERG, Robert J., *Thinking Styles: Keys to Understanding Student Performance*, Phi Delta Kappan, january 1990, p.367.

du travail accompli pour fin d'approbation sont des étapes vitales dans les apprentissages. Des éléments similaires regardant l'observation comme prérequis à la performance sont présentés au sujet des Navajo (Longstreet, 1978) et des Yachi (Appleton, 1983). Ces cultures respectent l'habileté d'un individu à apprendre par l'expérimentation et l'expérience sans supervision constante et correction, caractéristiques de l'enseignement formel. Ce respect donne à l'individu l'autonomie de savoir quand le travail est prêt pour la démonstration devant un auditoire.

Philips (1983) fournit un modèle général pour regarder comment les enfants autochtones interagissent dans la classe. Il observe que les enfants autochtones hésitent à participer à des récitations, que ce soit dans un grand ou dans un petit groupe. Il observe toutefois qu'ils parlent plus que les enfants caucasiens lorsqu'ils ont initié un projet de groupe. Philips décrit un processus d'acquisition des connaissances qui reflète les valeurs autochtones: observation, participation, expérimentation et autocorrection. Les valeurs culturelles aident à expliquer pourquoi les jeunes autochtones ont de la difficulté à parler devant leurs camarades de classes.

Plusieurs autres circonstances peuvent affecter la performance des jeunes autochtones. Brown (1980) rapporte qu'un élève autochtone très capable peut cacher ses compétences académiques pour éviter de sembler supérieur. Il révèle que les enfants Cherokee sont plus coopératifs et moins compétitifs que leurs pairs caucasiens, ce qui semble produire une performance inférieure de la part des enfants autochtones. Brown explique que dans la société Cherokee, les valeurs traditionnelles soulèvent le maintien des relations harmonieuses, mais plus important encore est le principe qui requiert que les élèves «hold fast to the group standards of achievement that all the children are capable of meeting.

Thus, very able students may repress their knowledge and contribute to the lower achievement of the group.»<sup>10</sup>

Dans plusieurs communautés autochtones, l’humilité de l’individu est une manière d’être qu’il faut respecter et préserver. Se prendre trop au sérieux ou se sentir supérieur aux autres violent cette valeur. L’implication de ces recherches suppose que si les enfants autochtones apprennent mieux par l’observation, l’image et la coopération, ils vont se sentir inconfortables et en conflits dans les classes qui sont trop compétitives.

Tout comme Brown, Miller et Thomas (1972) ont fait des recherches sur la coopération et la compétition chez les enfants caucasiens et autochtones. Ils ont découvert des différences dramatiques entre les enfants Blackfoot et les enfants caucasiens. Ils en viennent aux mêmes conclusions que Brown, soit que les jeunes autochtones sont plus coopératifs alors que leurs camarades caucasiens ont un comportement compétitif.

Un autre facteur pouvant affecter la performance des jeunes autochtones à l’école est en rapport avec les fonctions des hémisphères cérébraux. Par l’entremise d’études produites par Sperry (1975), Bogen (1975) et Ornstein (1978), nous apprenons que chaque hémisphère fait ses propres contributions. L’hémisphère gauche se spécialise dans la pensée abstraite et linéaire alors que l’hémisphère droit se spécialise dans la pensée holistique. L’apprentissage requiert la coopération des deux hémisphères. Néanmoins, certains apprentissages demandent plus de spécialisation d’un hémisphère en particulier. Ornstein suggère que la préférence hémisphérique est influencée par le milieu socioculturel. Les cultures, en mettant l’emphase sur des croyances et des activités particulières, encouragent le développement d’un hémisphère beaucoup plus que l’autre.

---

10 BROWN, A., «Cherokee Culture and School Achievement», *American Indian Culture and Research Journal*, n° 4, p.70.

Comme nous l'avons appris, par les travaux de Piaget, les fonctions cognitives se développent par l'interaction de l'enfant avec son environnement, et ce sont les parents qui contrôlent les activités des enfants. Si l'interaction parent-enfant fait plus usage d'activités découlant de l'hémisphère droit, l'enfant est entouré d'opportunités qui optimisent le développement de cet hémisphère. Il est donc probable que les enfants autochtones arrivent à l'école avec un hémisphère droit dominant parce qu'ils sont élevés dans une culture qui encourage la dominance de l'hémisphère droit.

Les curriculums et les programmes scolaires sont linéaires et séquentiels, dominances de l'hémisphère gauche. Il n'est donc pas surprenant, alors, que les jeunes autochtones aient plus de difficultés à réussir à l'école. Les enseignants n'ont qu'à penser à leurs premiers de classe pour comprendre les styles de dominants de l'hémisphère gauche, utilisant l'abstrait, un vocabulaire bien défini et une pensée linéaire. Les élèves autochtones, de leur côté, sont plus axés sur le concret, le visuel, l'image et le symbole. Alors que les jeunes caucasiens peuvent utiliser les mots avec précision pour communiquer leur pensée, les jeunes autochtones, parce qu'ils ont une expérience holistique, ont de la difficulté à utiliser le langage concret pour exprimer leur pensée. Par conséquent, pour répondre à une question, ils doivent harmoniser les mots avec les impressions qu'ils ont emmagasinées et les réorganiser pour formuler une réponse. Brown mentionne qu'il est important de modifier les curriculums pour rencontrer les besoins des apprenants ayant une dominance de l'hémisphère droit autant que les apprenants ayant une dominance de l'hémisphère gauche.

## DEUXIÈME PARTIE

### ÉLÉMENTS DE BASE DE LA THÉORIE DE STERNBERG

#### «MENTAL SELF-GOVERNMENT»

Selon Sternberg, un individu pense et apprend de différentes façons. À titre d'exemple, un enfant peut préférer une tâche définie et structurée et un autre peut détester ça. Un autre enfant peut performer lors d'un travail de façon systématique et ordonnée alors qu'un autre arrivera à la même conclusion en défiant le système logique et rationnel. Le style de pensée de chacun de nous explique une partie importante des performances de chacun de nous. Cette partie présente cinq catégories

1. les fonctions du cerveau:
  - législative
  - exécutive
  - judiciaire
2. les niveaux de fonctionnement:
  - global
  - local
3. les formes de fonctionnement chez l'humain:
  - monarchique
  - hiérarchique
  - oligarchique
  - anarchique
4. les appuis de fonctionnement
  - conservatif
  - progressif
5. les domaines de fonctionnement:
  - interne
  - externe

Cette partie de la recherche explique chacun de ces aspects pour comprendre les styles intellectuels. Les gouvernements sont perçus comme ayant trois fonctions principales: législative, exécutive et judiciaire. Ces fonctions dans les processus mentaux, les problèmes qui les utilisent et dans les expressions des styles qui les génèrent. Un être humain qui utilise l'une ou l'autre de ces fonctions aura également une prédisposition aux processus mentaux qui prennent part de la fonction correspondante.

### **La fonction législative**

Cette fonction inclut la création, la formulation et la planification des idées, des stratégies, des produits et des semblables. Un individu ayant un style législatif aura une inclination pour la formulation, la planification et la création.

### **Le processus législatif**

Les processus législatifs englobent ceux de formes variées de création, de formulation et de planification.

### **Le style législatif**

Le style législatif caractérise des individus qui aiment créer, formuler et planifier. Ces individus tendent de graviter naturellement vers des activités législatives. En général, ce sont des gens qui aiment créer leurs propres règlements et qui font les choses de leur façon. Ces individus préfèrent les problèmes qui ne sont pas préstructurés ou préfabriqués car ils aiment construire la structure autant que le contenu dans la façon de décider l'approche des problèmes. Ils préfèrent les créations basées sur des activités comme l'écriture, la sculpture ou l'architecture.

### **La fonction exécutive**

C'est elle qui exécute les plans qui ont été formulés par la fonction législative. Il est à noter que le terme «exécutif» est utilisé dans le sens gouvernemental plutôt que dans le sens de la psychologie contemporaine. Ici, le terme exécutif réfère aux fonctions mentales qui impliquent «implantation» et non la planification.

### **Les processus exécutifs**

Ces processus véhiculent les plans législatifs. Se retrouvent parmi eux la performance et l'acquisition des connaissances qui s'encodent, se combinent et comparent l'information.

### **Le style exécutif**

Les individus qui possèdent ce style respectent les règles déjà établies. Ils aiment découvrir quel élément déjà existant devrait être utilisé pour résoudre un problème. Ce sont des gens qui se retrouveront dans des professions telles qu'avocat, médecin, policier, etc.

### **La fonction judiciaire**

Cette fonction implique les activités de jugement.

### **Les processus judiciaires**

Les processus judiciaires impliquent l'évaluation des feed-back internes et externes dans la résolution d'un problème.

### **Le style judiciaire**

Le style judiciaire implique les activités de jugement. Les individus ayant un type judiciaire aiment évaluer les règles, les procédures et les structures et contenus déjà en pla-

ce. Ces individus préfèrent les activités qui utilisent la fonction judiciaire telles que donner son opinion, juger les gens et leur travail, etc. Les juges, critiques, analystes et consultants se retrouvent dans cette catégorie.

### **La forme hiérarchique**

Leurs problèmes sont ceux qui requièrent la réussite de plusieurs buts ayant des niveaux de priorité assignés comme le choix d'une profession ou la planification d'un cours.

### **Le style hiérarchique**

Ces individus sont motivés par une hiérarchie de buts. Ils reconnaissent que certains buts sont plus importants que d'autres, ils ont une approche balancée des problèmes. Ces individus sont systématiques dans la résolution d'un problème et dans leur prise de décision.

### **La forme monarchique**

Leurs problèmes sont ceux qui requièrent la réussite d'un seul but. Les problèmes monarchiques sont plutôt rares, quoique certains problèmes qui ne sont pas intrinsèquement monarchiques peuvent être approchés de cette façon. Un problème peut sembler monarchique pour un individu et hiérarchique pour un autre.

### **Le style monarchique**

Ces individus tendent à être motivés par la réussite d'un seul but à la fois. Ils essaient de résoudre un seul problème à la fois.

### **La forme oligarchique**

Leurs problèmes sont ceux qui requièrent également la réussite de plusieurs buts. L'importance de l'égalité de ces buts peut être perçue plutôt qu'actuelle.

### **Le style oligarchique**

Les individus ayant un style oligarchique tendent à être motivés par plusieurs buts équitables. Tous leur semblent d'importance égale. Ce sont des individus tolérants, flexibles et ils éprouvent de la difficulté à établir des priorités.

### **La forme anarchique**

Leurs problèmes sont ceux qui requièrent la libération des passages existants et des procédures pour leurs solutions. Des changements radicaux sont souvent nécessaires.

### **Le style anarchique**

Les individus de style anarchique tendent à être motivé par un pot-pourri de besoins et de buts qui sont souvent difficiles tant pour eux-mêmes que pour les autres. Ces individus vont tenter de résoudre un problème par une approche de hasard, avec des forces inexplicables derrière leurs actions. Ils ne sont pas clairs ou réfléchis sur la priorité des buts qu'ils ont à atteindre. Ils ne sont pas tolérants et sont trop flexibles.

### **Le niveau global**

Les problèmes globaux ont généralement un niveau d'abstraction élevé.

### **Le style global**

Les individus de style global vont préférer des issues relativement abstraites. Ces individus n'aiment pas les détails, ils ont tendance à les ignorer.

### **Le niveau local**

Les problèmes locaux impliquent les détails et le concret.

### **Le style local**

Les individus de style local préfèrent le concret. Ils aiment un travail détaillé. Ils sont pragmatiques et terre-à-terre.

### **La possibilité interne**

Les problèmes internes concernent les tâches impliquant l'intelligence, en isolation des autres. La résolution de problèmes analytiques, la création de compositions et le travail avec des machines sont de bons exemples de problèmes internes.

### **Le style interne**

Un individu ayant un style interne est peu sensible aux autres. Il aime travailler seul et appliquer son intelligence à des choses ou des idées en s'isolant des gens qui l'entourent.

### **La possibilité externe**

Les problèmes externes concernent les autres individus ou demandent du travail en conjonction avec d'autres personnes. L'interaction devient partie intégrante du problème. Le travail en groupe, avec ses pairs, les relations entre les individus (amitié, amour) sont des exemples de problèmes externes.

### **Le style externe**

Un individu de style externe est extraverti, sensible, sociable et interpersonnellement plus au courant que l'internaliste. Il aime travailler en collaboration avec d'autres individus.

**TROISIÈME PARTIE**  
**LES HABILETÉS SOCIALES**  
**DESCRIPTION DES CATÉGORIES ET DES ITEMS**

Les habiletés sociales des élèves à l'école reçoivent depuis quelques années une attention importante de la part des chercheurs. En milieu scolaire, les habiletés sociales sont reliées au rendement scolaire et à l'adaptation de l'élève ainsi qu'aux attitudes et aux comportements des enseignants (Cartledge et Milburn, 1978; Gresham, 1981). Les spécialistes des habiletés sociales invoquent des problèmes qui sont liés à la définition des termes, compétence sociale, habiletés sociales et interaction sociale (Currant, 1979). Trower (1982) se base sur les travaux de plusieurs auteurs pour proposer une définition des habiletés sociales (Harré et Secord, 1972; Bandura, 1977; Schank et Abelson, 1977; Argyle, 1979).

Dans un premier temps, la définition des habiletés sociales proposée concerne les comportements adaptés et usuels lors d'interactions sociales (regarder, sourire, etc.), soit la séquence d'un ensemble de comportements qui sont régis par des règles. Ces habiletés seraient apprises pour ensuite faire l'objet de représentation symbolique. D'autre part, cette définition traite de l'habileté sociale comme processus générant des conduites orientées vers un but à atteindre. L'individu adapte ses conduites selon la situation et modifie continuellement sa performance en rapport avec les feed-back de son environnement et avec ses propres critères. L'individu extrait de son répertoire de comportements et organise ces derniers selon de nouvelles séquences, selon ses objectifs et selon la situation en cours.

## Description des catégories et des items

Catégorie 1 : Habilétés sociales de base

Catégorie 2 : Habilétés sociales avancées

Catégorie 3 : Habilétés à composer avec les sentiments

Catégorie 4 : Habilétés face à l'agression

Catégorie 5 : Habilétés à composer avec le stress

Catégorie 6 : Habilétés de planification

### **Catégorie 1: Habilétés sociales de base**

1. **Habilété à écouter:** Est-ce que l'élève écoute la personne qui parle et est-ce qu'il (elle) fait un effort pour comprendre ce qui est dit?
  
2. **Lier la conversation:** Est-ce que l'élève, après avoir abordé des sujets courants avec les autres, en vient à une conversation sur des sujets plus sérieux?
  
3. **Converser:** Est-ce que l'élève a, avec les autres, des sujets d'intérêt commun?
  
4. **Poser une question:** Est-ce que l'élève identifie le genre d'information qui lui est nécessaire et est-ce qu'il (elle) soumet sa demande à la personne qui peut lui fournir?
  
5. **Remercier:** Est-ce que l'élève manifeste sa reconnaissance aux gens qui lui ont rendu service?
  
6. **Se présenter:** Est-ce que l'élève initie un contact avec des nouvelles personnes?

7. **Présenter d'autres personnes:** Est-ce que l'élève aide les autres à initier de nouveaux contacts?
8. **Faire un compliment:** Est-ce que l'élève fait savoir aux autres qu'il (elle) les aime ou qu'il (elle) apprécie ce qu'ils (elles) font?

#### **Catégorie 2: Habilétés sociales avancées**

9. **Demander de l'aide:** Est-ce que l'élève demande de l'aide quand il (elle) a de la difficulté?
10. **Se joindre aux autres:** Est-ce que l'élève est capable de trouver la meilleure façon de se joindre à un groupe ou de participer à une activité en cours?
11. **Donner des instructions:** Est-ce que l'élève explique clairement aux autres comment effectuer une tâche spécifique?
12. **Suivre des directives:** Est-ce que l'élève prête attention aux directives, y réagit et y fait suite adéquatement?
13. **S'excuser:** Est-ce que l'élève est capable de dire aux autres qu'il (elle) regrette lorsqu'il (elle) a fait quelque chose de mal?
14. **Convaincre les autres:** Est-ce que l'élève essaie de convaincre les autres que ses idées sont meilleures et seront plus utiles que celles d'une autre personne?

**Catégorie 3: Habilétés à composer avec les sentiments**

15. **Connaître ses sentiments:** Est-ce que l'élève essaie d'identifier les émotions qu'il (elle) ressent?
16. **Exprimer ses sentiments:** Est-ce que l'élève communique aux autres les émotions qu'il (elle) ressent?
17. **Comprendre les sentiments des autres:** Est-ce que l'élève essaie d'imaginer ce que les autres personnes peuvent ressentir?
18. **Composer avec la colère des autres:** Est-ce que l'élève essaie de comprendre pourquoi les autres sont fâchés?
19. **Exprimer de l'affection:** Est-ce que l'élève laisse savoir aux autres qu'il (elle) se soucie d'eux?
20. **Composer avec la peur:** Est-ce que l'élève essaie de comprendre pourquoi il (elle) a peur et fait-il (elle) quelque chose pour réduire cette peur?
21. **Se récompenser:** Est-ce que l'élève se félicite et se fait plaisir quand une récompense est méritée?

**Catégorie 4: Habilétés face à l'agression**

22. **Demander une permission:** Est-ce que l'élève sait quand une permission est requise pour faire quelque chose et sait-il (elle) à qui s'adresser?

23. **Partager:** Est-ce que l'élève est prêt à partager ce qu'il (elle) a avec ceux qui l'apprécieraient?
24. **Aider aux autres:** Est-ce que l'élève apporte son aide à ceux qui pourraient en avoir besoin ou à ceux qui désirent de l'aide?
25. **Négocier:** Est-ce que l'élève propose un plan qui satisfait à la fois l'éducateur et les autres qui avaient pris des positions différentes?
26. **Se maîtriser:** Est-ce que l'élève garde son contrôle dans des situations difficiles?
27. **Affirmer ses droits:** Est-ce que l'élève affirme ses droits en faisant connaître sa position sur un sujet?
28. **Accepter les taquineries:** Est-ce que l'élève accepte d'être taquiné(e) par les autres de telle façon qu'il (elle) garde le contrôle de lui (elle)-même?
29. **Éviter les ennuis:** Est-ce que l'élève reste en dehors des situations qui pourraient lui apporter des ennuis?
30. **Éviter des batailles:** Est-ce que l'élève a recours à des moyens autres que la violence lorsqu'il (elle) a à faire face à des situations difficiles?

#### **Catégorie 5: Habiléités à composer avec le stress**

31. **Faire une plainte:** Lorsque les autres sont responsables d'un problème qu'ils ont causé, est-ce que l'élève le leur dit, et ensuite tente-t-il (elle) d'y trouver une solution?

32. **Répondre aux plaintes:** Est-ce que l'élève essaie de trouver une solution équitable lorsqu'on lui fait une plainte justifiée?
33. **Avoir l'esprit sportif:** Après un jeu, est-ce que l'élève félicite honnêtement les autres sur leur façon de jouer?
34. **Vaincre sa gêne:** Est-ce que l'élève fait des choses qui l'aident à se sentir moins mal à l'aise ou gêné(e)?
35. **Composer avec le rejet:** Est-ce que l'élève, après être convaincu(e) d'avoir été laissé(e) de côté pour une activité, fait quelque chose pour se sentir mieux face à cette situation?
36. **Défendre un ami:** Est-ce que l'élève manifeste sa désapprobation lorsqu'un/e de ses amis/es a été traité/e injustement?
37. **Réagir à la persuasion:** Est-ce que l'élève considère sérieusement la position ou le point de vue d'une autre personne, le compare au sien avant de décider ce qu'il (elle) fait?
38. **Réagir à l'échec:** Est-ce que l'élève est capable de trouver la raison d'un échec dans une situation particulière et est-il (elle) capable de prendre les mesures nécessaires pour mieux réussir à l'avenir?
39. **Composer avec les messages contradictoires:** Est-ce que l'élève reconnaît et compose avec la confusion qui se produit lorsqu'il y a contradiction entre ce que les autres lui ont dit et par ailleurs ce qu'ils ont pu dire ou faire à d'autres?

40. **Réagir face à l'accusation:** Est-ce que l'élève est capable de comprendre de quoi on l'accuse et pourquoi et trouve-t-il (elle) la meilleure façon de réagir avec la personne qui l'a accusé(e)?
41. **Se préparer à une discussion difficile:** Est-ce que l'élève pense à la meilleure façon de présenter son point de vue avant d'avoir une discussion stressante?
42. **Faire face à la pression du groupe:** Est-ce que l'élève décide de faire ce qu'il (elle) veut malgré les pressions contraires du groupe?

#### **Catégorie 6: Habilétés de planification**

43. **Se décider à faire quelque chose:** Est-ce que l'élève réagit à l'ennui en commençant une activité qui l'intéresse?
44. **Trouver la cause d'un problème:** Est-ce qu'un élève arrive à découvrir si un événement a été causé par quelque chose qu'il (elle) aurait pu contrôler?
45. **Se donner un but:** Est-ce que l'élève décide de façon réaliste ce qu'il (elle) peut accomplir avant d'entreprendre une tâche?
46. **Estimer ses habiletés:** Est-ce que l'élève peut prévoir de façon réaliste ce qu'il (elle) peut faire face à une situation particulière?
47. **Recueillir de l'information:** Est-ce que l'élève sait ce qu'il (elle) a besoin de connaître et comment il (elle) peut obtenir cette information?

48. **Établir l'ordre prioritaire de certains problèmes:** Face à plusieurs problèmes, est-ce que l'élève arrive à identifier de façon réaliste quel est le problème le plus important et s'il devrait être traité en premier?
  
49. **Prendre une décision:** Est-ce que l'élève considère les alternatives et fait les choix qui lui apparaissent les meilleurs.
  
50. **Se concentrer sur une tâche:** Est-ce que l'élève prépare tout ce qui peut l'aider avant d'accomplir un travail?

## **CHAPITRE III**

### **Schème expérimental**

La méthodologie utilisée dans cette recherche devait permettre l'identification de profils des styles de pensée et des habiletés sociales d'étudiants autochtones et caucasiens de deuxième, troisième et quatrième secondaire. Dans ce chapitre, les hypothèses statistiques, la population étudiée, la sélection des sujets, les instruments de mesure, les procédés utilisés pour l'analyse des données ainsi que les traitements statistiques seront décrits.

### **3.1 HYPOTHÈSES STATISTIQUES**

Afin de tester les hypothèses que nous retrouvons au premier chapitre, il faut formuler ces propositions sous forme d'hypothèses statistiques. Elles deviennent:

- Il n'y a pas de différence significative entre les styles de pensée des étudiants autochtones et des étudiants caucasiens.
- Il n'y a pas de différence significative entre les habiletés sociales des étudiants autochtones et des étudiants caucasiens.

### **3.2 LA POPULATION À L'ÉTUDE**

La population étudiée est constituée des étudiants autochtones et québécois, âgés entre 13 et 20 ans, qui fréquentent les classes du deuxième, troisième et quatrième secondaire du secteur régulier. Les programmes d'étude du ministère de l'Éducation, obligatoires pour toutes les écoles de la province du Québec, sont utilisés pour leur dispenser l'enseignement.

Les étudiants de la population autochtone vivent dans un milieu semi-urbain. L'exploitation des ressources naturelles constitue le pôle majeur de l'économie. La petite industrie, le commerce et les services sont des aspects plus secondaires.

Les étudiants de la population caucasienne vivent dans un milieu urbain et sont représentatifs de la population étudiante du Québec.

### 3.3 LA SÉLECTION DES SUJETS

Tous les étudiants du deuxième, troisième et quatrième secondaire de l'école JOHN-NY PILOT MAK MANIKANETISH furent choisis pour participer à l'étude. Il n'y eut donc pas d'échantillonnage au hasard pour eux. Les étudiants de la polyvalente CHARLES-GRAVEL furent choisis selon la disponibilité des enseignants, tous les étudiants des classes choisis participèrent à l'étude. Le tableau 1 présente la répartition des 163 sujets de l'étude en fonction du sexe, de l'origine et du degré.

TABLEAU 1

Répartition des sujets de l'étude  
en fonction du sexe, de l'origine et du degré.

SEXÉ	ORIGINE	DEGRÉS			TOTAL
		2	3	4	
M	A	16 (9.8%)	9 (5.5%)	15 (9.2%)	40 (24.5%)
F	A	16 (9.8%)	12 (7.3%)	18 (11%)	46 (28.1%)
M	C	16 (9.8%)	13 (8%)	11 (6.8%)	40 (24.6%)
F	C	13 (8%)	11 (6.8%)	13 (8%)	37 (22.8%)
	TOTAL	61 (37.4%)	45 (27.6%)	57 (35%)	163 (100%)

Le tableau ci-dessus montre que les 163 sujets de l'étude se répartissaient par degré, de la façon suivante: 61 (37.4%) en deuxième secondaire, 45 (27.6%) en troisième secondaire et 57 (35%) en quatrième secondaire. Les étudiants d'origine autochtone se distribuaient de la façon suivante: 32 (19.6%) en deuxième secondaire, 21 (12.8%) en troisième secondaire et 33 (20.2%) en quatrième secondaire. La répartition des étudiants caucasiens était la suivante: 29 (17.8%) en deuxième secondaire, 24 (14.8%) en troisième secondaire et 24 (14.8%) en quatrième secondaire. Tous ces étudiants recevaient un enseignement en langue française.

### 3.4 LES INSTRUMENTS DE MESURE

Les instruments de mesure suivants sont utilisés pour les besoins de cette étude:

1. Le questionnaire sur les styles de pensée de Robert J. Sternberg, traduit par Ouellet. Ce questionnaire comprend 104 items répartis dans 13 catégories de styles de pensée selon les fonctions, les formes, les niveaux, les domaines et les appuis du fonctionnement du cerveau (fonctions: législative, exécutive et judiciaire; niveaux: global et local; formes: hiérarchique, monarchique, oligarchique et anarchique; appuis: progressif et conservatif; domaines: interne et externe).
2. Le questionnaire d'habiletés sociales de Goldstein *et al.*, traduit et validé par Loranger, comprend 50 items qui sont regroupés en six catégories (habiletés de base, habiletés sociales avancées, habiletés à composer avec les sentiments, habiletés face à l'agression, habiletés à composer avec le stress, habiletés de planification).

### **3.5 LES PROCÉDÉS UTILISÉS POUR L'ANALYSE DES DONNÉES**

#### **Pour le questionnaire des styles de pensée de Sternberg**

Pour déterminer un profil des styles de pensée de chacun des étudiants, ceux-ci complètent le questionnaire sur les styles de pensée. Ce questionnaire permet de vérifier les différentes stratégies, les méthodes que les personnes utilisent pour résoudre des problèmes, pour accomplir des tâches ou des projets et pour prendre des décisions. Les directives sont données de façon orale au début de la période et le test ainsi qu'une feuille-réponse sont distribués à chacun des élèves qui ont 60 minutes pour le compléter. Par la suite, la correction s'effectue à partir de la feuille-réponse où l'élève est identifié par une lettre (A= autochtone, C= caucasien) et un numéro personnel déterminé à l'avance.

L'échelle d'évaluation est la suivante: 7= Extrêmement bien, 6= Très bien, 5= Bien, 4= Quelque peu bien, 3= Légèrement bien, 2= Pas très bien et 1= Pas tout à fait bien.

#### **Pour le questionnaire des habiletés sociales de Goldstein**

Pour déterminer le profil des habiletés sociales de chacun des étudiants, ces derniers complètent un questionnaire sur les habiletés sociales de Goldstein. Ce questionnaire permet de tracer le profil des habiletés sociales chez les étudiants. Les directives, tout comme pour le questionnaire sur les styles de pensée, sont données de façon orale au début de la période, le questionnaire est ensuite remis à chacun des étudiants qui ont 45 minutes pour le compléter. Les réponses sont inscrites directement sur le questionnaire où l'élève est identifié par une lettre (A= autochtone, C= caucasien) et un numéro personnel déterminé à l'avance.

L'échelle d'évaluation est la suivante: 5= Toujours, 4= Souvent, 3= Quelquefois, 2= Rarement et 1= Jamais.

Les résultats de ce questionnaire sont comparés à ceux du questionnaire sur les styles de pensée. Par ces résultats, nous pouvons établir une corrélation entre les styles de pensée et les habiletés sociales des étudiants autochtones et caucasiens.

### **3.6 LE TRAITEMENT DES DONNÉES**

Pour vérifier les hypothèses avancées dans cette étude, les types d'analyses statistiques suivants furent utilisés:

- L'analyse de la variance
- L'analyse de probabilité bilatérale

Le niveau de confiance a été établi, selon la probabilité bilatérale, à .025. L'analyse de la variance a été utilisée pour vérifier l'homogénéité des groupes en regard de la variance des résultats.

Les données ont été traitées statistiquement par le logiciel SPSS sur ordinateur VAXCHA version 5.5.

## **CHAPITRE IV**

### **Analyse et interprétation des résultats**

Le but de ce chapitre est de présenter les résultats de l'analyse statistique des données qui ont été recueillies.

Cette recherche vise à dégager, avec l'aide des deux concepts étudiés, soit les styles de pensée et les habiletés sociales, un profil des besoins pédagogiques dans un milieu autochtone qui permettra l'amélioration de l'enseignement, des activités d'apprentissage et de l'évaluation. Les objectifs de l'étude sont de voir s'il y a une différence significative entre les deux formes de cultures des étudiants autochtones et caucasiens de deuxième, troisième et quatrième secondaire du secteur régulier.

Le chapitre est divisé en deux sections correspondant aux hypothèses investiguées. Nous présenterons chacune des hypothèses, puis nous donnerons un sommaire des statistiques relatives à cette hypothèse, nous conclurons du rejet ou non-rejet de l'hypothèse statistique.

Les données ont été recueillies à l'aide des instruments de mesure présentés au chapitre précédent.

#### 4.1 PREMIÈRE HYPOTHÈSE STATISTIQUE

La première hypothèse statistique s'énonce ainsi:

*“Il n'y a pas de différence significative entre les styles de pensée des étudiants autochtones et des étudiants caucasiens.»*

Les tableaux 2, 3, 4 et 5 que nous retrouvons aux pages suivantes, montrent la moyenne obtenue pour chacun des groupes sujets au “questionnaire sur les styles de pensée” (voir la définition des styles à la page 35). Rappelons que le questionnaire déterminait les styles de pensée selon 104 items répartis sur 13 catégories, à l'aide d'une échelle graduée de un à sept, correspondant à la façon typique dont ils font les choses à la maison, à l'école ou au travail, allant du pas tout à fait bien (1 sur l'échelle) à extrêmement bien (7 sur l'échelle).

Ces mêmes tableaux nous montrent, pour chacun des groupes sujets, l'analyse de la variance à deux dimensions ainsi que la probabilité bilatérale .

TABLEAU 2

**Comparaison des moyennes, analyse de la variance et probabilité bilatérale des styles de pensée selon la culture entre les étudiants autochtones et caucasiens de deuxième, troisième et quatrième secondaire.**

	Origine	Nombre de sujets	Moyenne	Analyse de la variance	Probabilité bilatérale
Légitif	Groupe 1	77	4.8	1.40	.145
	Groupe 2	78	5.0		
Exécutif	Groupe 1	77	4.7	1.11	.657
	Groupe 2	78	4.8		
Judiciaire	Groupe 1	78	4.3	1.05	.834
	Groupe 2	78	4.6		
Global	Groupe 1	77	4.2	1.07	.782
	Groupe 2	78	4.3		
Local	Groupe 1	78	4.3	1.04	.872
	Groupe 2	78	4.4		
Progressif	Groupe 1	76	4.6	1.34	.202
	Groupe 2	78	4.8		
Conservatif	Groupe 1	78	4.3	1.15	.544
	Groupe 2	78	4.1		
Hiérarchique	Groupe 1	78	4.7	1.28	.287
	Groupe 2	78	4.9		
Monarchique	Groupe 1	76	4.7	1.74	.017*
	Groupe 2	78	4.6		
Oligarchique	Groupe 1	78	4.6	1.22	.395
	Groupe 2	78	4.6		
Anarchique	Groupe 1	77	4.6	1.23	.358
	Groupe 2	78	4.8		
Interne	Groupe 1	77	4.4	1.03	.883
	Groupe 2	78	4.4		
Externe	Groupe 1	77	4.8	1.30	.254
	Groupe 2	78	5.0		

Groupe 1 - Autochtones

Groupe 2 - Caucasiens

\*Significatif à 0.025

L'analyse du tableau 2 nous démontre qu'il y a une différence significative entre le style de pensée monarchique dans l'analyse de la probabilité bilatérale à .017. Nous pouvons conclure qu'il y a rejet de l'hypothèse statistique. Donc il y a une différence significative entre la dimension monarchique des étudiants autochtones et des étudiants caucasiens.

La forme monarchique vise les problèmes qui requièrent la réussite d'un seul but à la fois. Les étudiants autochtones et caucasiens fonctionnent donc différemment dans la résolution de ce genre de problème .

**TABLEAU 3**

**Comparaison des moyennes, analyse de la variance et probabilité bilatérale des styles de pensée selon le sexe et sans égard à la culture entre les étudiants autochtones et caucasiens de deuxième, troisième et quatrième secondaire.**

	Origine	Nombre de sujets	Moyenne	Analyse de la variance	Probabilité bilatérale
Légitatif	Groupe 1	73	5.0		
	Groupe 2	82	4.8	1.29	.268
Exécutif	Groupe 1	73	4.7		
	Groupe 2	82	4.7	1.64	.024*
Judiciaire	Groupe 1	75	4.5		
	Groupe 2	82	4.4	1.21	.413
Global	Groupe 1	73	4.3		
	Groupe 2	82	4.1	1.35	.194
Local	Groupe 1	76	4.3		
	Groupe 2	82	4.3	1.20	.435
Progressif	Groupe 1	73	4.7		
	Groupe 2	81	4.6	1.40	.146
Conservatif	Groupe 1	74	4.4		
	Groupe 2	82	4.1	1.05	.835
Hiérarchique	Groupe 1	74	4.7		
	Groupe 2	82	4.8	1.58	.048
Monarchique	Groupe 1	73	4.7		
	Groupe 2	81	4.6	1.10	.697
Oligarchique	Groupe 1	74	4.5		
	Groupe 2	82	4.6	1.03	.903
Anarchique	Groupe 1	73	4.6		
	Groupe 2	82	4.8	1.18	.473
Interne	Groupe 1	73	4.6		
	Groupe 2	82	4.2	1.45	.107
Externe	Groupe 1	73	4.8		
	Groupe 2	82	4.9	1.37	.178

Group 1 : Sexe masculin

Group 2 : Sexe féminin

\*Significatif à .025

Le tableau 3 démontre qu'il y a une différence significative entre le style de pensée de la fonction exécutive dans l'analyse de probabilité bilatérale à .024. Nous pouvons

conclure qu'il y a rejet de l'hypothèse statistique. Il y a donc une différence significative selon le sexe de l'étudiant touchant la fonction exécutive sans égard à la culture.

Le terme exécutif réfère, ici, aux fonctions mentales. Les femmes ont, selon cette analyse, un fonctionnement différents des hommes quant à l'acquisition des connaissances et la performance.

**TABLEAU 4**

**Comparaison des moyennes, analyse de la variance et probabilité bilatérale des styles de pensée selon la culture entre les étudiants de sexe féminin autochtones et caucasiens de deuxième, troisième et quatrième secondaire.**

	Origine	Nombre de sujets	Moyenne	Analyse de la variance	Probabilité bilatérale
Légitif	Groupe 1	43	4.7	1.01	.968
	Groupe 2	39	5.0		
Exécutif	Groupe 1	43	4.7	1.26	.467
	Groupe 2	39	4.7		
Judiciaire	Groupe 1	43	4.2	1.01	.983
	Groupe 2	39	4.6		
Global	Groupe 1	43	4.1	1.21	.548
	Groupe 2	39	4.2		
Local	Groupe 1	43	4.2	1.17	.635
	Groupe 2	39	4.4		
Progressif	Groupe 1	43	4.6	1.05	.876
	Groupe 2	39	4.9		
Conservatif	Groupe 1	43	4.3	1.06	.852
	Groupe 2	39	4.0		
Hiérarchique	Groupe 1	43	4.6	1.02	.945
	Groupe 2	39	5.0		
Monarchique	Groupe 1	43	4.7	1.61	.141
	Groupe 2	39	4.6		
Oligarchique	Groupe 1	43	4.6	1.10	.760
	Groupe 2	39	4.6		
Anarchique	Groupe 1	43	4.7	1.87	.054
	Groupe 2	39	4.9		
Interne	Groupe 1	43	4.3	1.21	.539
	Groupe 2	39	4.2		
Externe	Groupe 1	43	4.9	1.31	.405
	Groupe 2	39	5.0		

Groupe 1 - Sexe féminin autochtone  
 Groupe 2 - Sexe féminin caucasiens  
 Significatif à 0.025

Le tableau 4 confirme que l'hypothèse statistique n'est pas rejetée. Il n'y a donc pas de différence significative selon la culture entre les étudiants autochtones et les étudiants caucasiens de sexe féminin.

TABLEAU 5

Comparaison des moyennes, analyse de la variance et probabilité bilatérale des styles de pensée selon la culture entre les étudiants de sexe masculin autochtones et caucasiens de deuxième, troisième et quatrième secondaire.

	Origine	Nombre de sujets	Moyenne	Analyse de la variance	Probabilité bilatérale
Légitatif	Groupe 1	34	4.9	2.26	.016*
	Groupe 2	39	5.1		
Exécutif	Groupe 1	34	4.6	1.90	.056
	Groupe 2	39	4.9		
Judiciaire	Groupe 1	36	4.5	1.06	.855
	Groupe 2	39	4.5		
Global	Groupe 1	34	4.3	1.17	.656
	Groupe 2	39	4.4		
Local	Groupe 1	36	4.3	1.14	.697
	Groupe 2	39	4.4		
Progressif	Groupe 1	34	4.6	1.90	.058
	Groupe 2	39	4.8		
Conservatif	Groupe 1	35	4.5	1.48	.243
	Groupe 2	39	4.2		
Hiérarchique	Groupe 1	35	4.8	2.10	.027*
	Groupe 2	39	4.7		
Monarchique	Groupe 1	34	4.8	1.89	.059
	Groupe 2	39	4.7		
Oligarchique	Groupe 1	35	4.5	1.69	.118
	Groupe 2	39	4.6		
Anarchique	Groupe 1	34	4.6	1.28	.468
	Groupe 2	39	4.6		
Interne	Groupe 1	34	4.6	1.48	.246
	Groupe 2	39	4.6		
Externe	Groupe 1	34	4.6	1.16	.663
	Groupe 2	39	4.9		

Groupe 1 : Sexe masculin autochtone

Groupe 2 : Sexe masculin caucasiens

\*Significatif à 0.025

Le tableau 5 confirme que l'hypothèse statistique est rejetée concernant le style de pensée de la fonction législative, l'analyse de probabilité bilatérale étant significative à

.016. Nous concluons qu'il y a une différence significative entre le style de pensée législatif des étudiants autochtones et des étudiants caucasiens de sexe masculin.

Le processus législatif englobe les formes variées de création, de formulation et de planification. Les étudiants de sexe masculin autochtones et caucasiens vont, d'après l'analyse, utiliser des stratégies différentes dans la planification et la structuration d'un projet.

Le tableau 5 nous montre également que l'hypothèse statistique est rejetée pour le style de pensée de forme hiérarchique, l'analyse de probabilité bilatérale est de .027. Il y a donc une différence significative entre le style de pensée hiérarchique des étudiants autochtones et des étudiants caucasiens.

Les individus ayant un style hiérarchique vont assigner des niveaux de priorité dans la résolution de leurs tâches. Ils y vont de façon systématique.

### **Résumé des résultats concernant les styles de pensée**

1. Nous avons trouvé une différence significative quant à la dimension monarchique entre les étudiants autochtones et caucasiens.
2. Nous avons trouvé une différence significative quant à la fonction exécutive selon le sexe des étudiants.
3. Nous avons trouvé qu'il n'y avait pas de différence significative quant au sexe féminin des étudiants autochtones et caucasiens.
4. Nous avons trouvé une différence significative quant à la fonction législative entre les étudiants autochtones et caucasiens.

5. Nous avons trouvé une différence significative quant à la forme hiérarchique entre les étudiants autochtones et caucasiens.

Ces résultats confirment en partie la première hypothèse selon laquelle il y a une différence significative entre les styles de pensée des étudiants autochtones et des étudiants caucasiens. Ces résultats permettent de retirer un profil marquant la différence entre les étudiants autochtones et caucasiens. Les styles de pensée touchés, soit la forme monar- chique, la forme hiérarchique et la fonction législative sont trois styles ne laissant aucune place à la flexibilité. Les tâches à effectuer se font de manière nette et concise, et dans un ordre précis. Ces trois styles ne correspondent aucunement à la façon de faire autochtone qui donne à l'individu une autonomie dans ses expérimentations et lui permet de faire ses expériences sans supervision constante. L'éducation traditionnelle autochtone se voulait une éducation où l'apprentissage se faisait presque toujours dans une relation de un à un, parent-enfant. La culture autochtone privilégie un processus d'apprentissage fonctionnant par observation et imitation, utilisant le symbole. La pensée intuitive, circulaire y est plus développée alors que la pensée linéaire, rationnelle et pragmatique l'est moins.

#### **4.2 DEUXIÈME HYPOTHÈSE STATISTIQUE**

*“Il n'y a pas de différences significative entre les habiletés sociales des étudiants autochtones et des étudiantes caucasiens.»*

Les tableaux 6, 7, 8 et 9 montrent la moyenne obtenue par les groupes-sujets au “questionnaire sur les habiletés sociales”.

Les étudiants répondaient à 50 items répartis dans six (6) catégories, à l'aide d'une échelle graduée de un à cinq, de Toujours (5 sur l'échelle) à Jamais (1 sur l'échelle).

Ces mêmes tableaux nous montrent, pour chacun des groupes-sujets, l'analyse de la variance à deux dimensions ainsi que la probabilité bilatérale.

**TABLEAU 6**

**Comparaison des moyennes, analyse de la variance et probabilité bilatérale des habiletés sociales selon la culture entre les étudiants autochtones et caucasiens de deuxième, troisième et quatrième secondaire.**

	Origine	Nombre de sujets	Moyenne	Analyse de la variance	Probabilité bilatérale
Catégorie 1	Groupe 1	84	3.5	1.26	.303
	Groupe 2	78	3.7		
Catégorie 2	Groupe 1	84	3.4	1.91	.004*
	Groupe 2	78	3.7		
Catégorie 3	Groupe 1	84	3.4	1.27	.295
	Groupe 2	78	3.7		
Catégorie 4	Groupe 1	84	3.5	1.90	.005*
	Groupe 2	78	3.9		
Catégorie 5	Groupe 1	84	3.4	1.59	.042
	Groupe 2	78	3.7		
Catégorie 6	Groupe 1	84	3.5	1.88	.006*
	Groupe 2	78	4.0		

**Groupe 1 - Autochtone**  
**Groupe 2 - Caucasiens**  
\*Significatif à 0.025

Le tableau 6 nous montre que l'hypothèse statistique est rejetée pour la catégorie 2, soit les habiletés sociales avancées; la catégorie 4, soit les habiletés face à l'agression et la catégorie 6, soit les habiletés de planification.

L'analyse de probabilité bilatérale pour la catégorie 2 est de ,004. Il y a donc une différence significative entre les habiletés sociales avancées des étudiants autochtones et caucasiens selon la culture. Cette même analyse, étant significative à .005 pour la

catégorie 4, nous confirme qu'il y a une différence significative des habiletés face à l'agression entre les étudiants de cultures autochtone et caucasienne. Nous retrouvons également une différence significative à la catégorie 6 à .006, il y a également une différence significative des habiletés de planification entre les étudiants autochtones et caucasiens.

Les deux groupes vont utiliser des approches différentes lorsqu'ils se retrouvent devant une situation où ils doivent demander de l'aide, donner des instructions ou encore s'excuser. Ils vont également se comporter différemment lorsqu'ils doivent faire face à une circonstance agressive (taquineries, permission à demander, négociation, etc.). La planification est aussi abordée de façon différente par les étudiants autochtones et caucasiens. Les priorités seront identifiées et traitées de manières différentes selon la culture de l'étudiant.

**TABLEAU 7**

**Comparaison des moyennes, analyse de la variance et probabilité bilatérale des habiletés sociales selon le sexe et sans égard à la culture entre les étudiants autochtones et caucasiens de deuxième, troisième et quatrième secondaire.**

	Origine	Nombre de sujets	Moyenne	Analyse de la variance	Probabilité bilatérale
Catégorie 1	Groupe 1	78	3.6	1.14	.562
	Groupe 2	84	3.6		
Catégorie 2	Groupe 1	78	3.5	1.06	.803
	Groupe 2	84	3.6		
Catégorie 3	Groupe 1	78	3.4	1.25	.322
	Groupe 2	84	3.6		
Catégorie 4	Groupe 1	78	3.6	1.04	.860
	Groupe 2	84	3.7		
Catégorie 5	Groupe 1	78	3.6	1.16	.508
	Groupe 2	84	3.6		
Catégorie 6	Groupe 1	78	3.8	1.42	.119
	Groupe 2	84	3.7		

Groupé 1 - Sexe masculin  
 Groupé 2 - Sexe féminin  
 \*Significatif à 0.025

Le tableau 7 nous confirme que l'hypothèse statistique n'est pas rejetée. Il n'y a donc pas de différence significative des habiletés sociales selon le sexe des étudiants sans égard à la culture.

**TABLEAU 8**

**Comparaison des moyennes, analyse de la variance et probabilité bilatérale des habiletés sociales selon la culture entre les étudiants de sexe féminin autochtones et caucasiens de deuxième, troisième et quatrième secondaire.**

	Origine	Nombre de sujets	Moyenne	Analyse de la variance	Probabilité bilatérale
Catégorie 1	Groupe 1	45	3.5	1.11	.751
	Groupe 2	39	3.6		
Catégorie 2	Groupe 1	45	3.4	1.84	.058
	Groupe 2	39	3.8		
Catégorie 3	Groupe 1	45	3.4	1.96	.026*
	Groupe 2	39	3.8		
Catégorie 4	Groupe 1	45	3.5	2.53	.004*
	Groupe 2	39	4.0		
Catégorie 5	Groupe 1	45	3.4	1.53	.184
	Groupe 2	39	3.7		
Catégorie 6	Groupe 1	45	3.5	1.58	.153
	Groupe 2	39	4.0		

Groupe 1 - Sexe féminin autochtone  
 Groupe 2 - Sexe féminin caucasiens

\*Significatif à 0.025

Le tableau 8 établit qu'il y a rejet de l'hypothèse statistique pour la catégorie 3, soit les habiletés à composer avec les sentiments et pour la catégorie 4, soit les habiletés face à l'agression.

L'analyse de probabilité bilatérale étant de .026 pour la catégorie 3 confirme qu'il y a une différence significative des habiletés à composer avec les sentiments entre les étudiants autochtones et les étudiants caucasiens de sexe féminin. Cette même analyse nous démontre à .004, pour la catégorie 4, qu'il y a également une différence significative des habiletés face à l'agression entre les étudiants autochtones et caucasiens de sexe féminin.

Les étudiantes des deux cultures n'auront pas la même façon d'exprimer leurs émotions, leurs colères et leurs craintes. Elles vont, également, être différentes dans la façon de composer avec l'agression, quelqu'en soit la forme.

**TABLEAU 9**

**Comparaison des moyennes, analyse de la variance et probabilité bilatérale des habiletés sociales selon la culture entre les étudiants de sexe masculin autochtones et caucasiens de deuxième, troisième et quatrième secondaire.**

	Origine	Nombre de sujets	Moyenne	Analyse de la variance	Probabilité bilatérale
Catégorie 1	Groupe 1	39	3.4	1.46	.247
	Groupe 2	39	3.7		
Catégorie 2	Groupe 1	39	3.4	2.06	.028*
	Groupe 2	39	3.7		
Catégorie 3	Groupe 1	39	3.3	1.20	.584
	Groupe 2	39	3.6		
Catégorie 4	Groupe 1	39	3.5	1.73	.095
	Groupe 2	39	3.8		
Catégorie 5	Groupe 1	39	3.4	1.62	.143
	Groupe 2	39	3.7		
Catégorie 6	Groupe 1	39	3.6	2.43	.008*
	Groupe 2	39	4.0		

Groupe 1 : Sexe masculin autochtone  
 Groupe 2 : Sexe masculin caucasiens  
 \*Significatif à 0.025

Le tableau 9 confirme qu'il y a rejet de l'hypothèse statistique pour la catégorie 2, soit les habiletés sociales avancées et la catégorie 6, soit les habiletés de planification.

Selon l'analyse de probabilité bilatérale (.028), il y a une différence significative des habiletés sociales avancées entre les étudiants autochtones et caucasiens de sexe masculin. Cette même analyse montre qu'il y a également une différence significative des habiletés de planification entre les étudiants autochtones et les étudiants caucasiens de sexe masculin.

Les étudiants autochtones et caucasiens n'utilisent pas les mêmes stratégies lorsque vient le temps de se joindre à un groupe, de participer à une activité qui est déjà en cours, ou de demander de l'aide. Ils vont également planifier leurs activités, leurs travaux et leurs tâches de façons différentes.

### **Résumé des résultats concernant les habiletés sociales**

1. Nous avons trouvé une différence significative quant à la catégorie 2, les habiletés sociales avancées, entre les étudiants autochtones et caucasiens.
2. Nous avons trouvé une différence significative quant à la catégorie 4, les habiletés face à l'agression, entre les étudiants autochtones et caucasiens.
3. Nous avons trouvé une différence significative quant à la catégorie 6, les habiletés de planification, entre les étudiants autochtones et caucasiens.
4. Nous avons trouvé qu'il n'y avait pas de différence significative selon le sexe des étudiants.
5. Nous avons trouvé une différence significative quant à la catégorie 3, les habiletés à composer avec les sentiments, entre les étudiants autochtones et caucasiens de sexe féminin.
6. Nous avons trouvé une différence significative quant à la catégorie 4, les habiletés face à l'agression, entre les étudiants autochtones et caucasiens de sexe féminin.
7. Nous avons trouvé une différence significative quant à la catégorie 2, les habiletés sociales avancées, entre les étudiants autochtones et caucasiens de sexe masculin.
8. Nous avons trouvé une différence significative quant à la catégorie 6, les habiletés de planification, entre les étudiants autochtones et caucasiens de sexe masculin.

Ces résultats confirment l'hypothèse selon laquelle il y a des différences significatives quant aux habiletés sociales entre les étudiants autochtones et les étudiants caucasiens. On retire de ces résultats un profil des habiletés sociales éloquent; nous retrouvons des différences significatives dans quatre des six catégories.

Ces résultats permettent de conclure qu'il y a une différence significative quant à la catégorie 2. Cette catégorie comportait six questions portant sur les habiletés sociales avancées, entre autres, est-ce que l'élève demande de l'aide quand il(elle) a de la difficulté? Est-ce que l'élève explique clairement aux autres comment effectuer une tâche spécifique? La catégorie 3, les habiletés à composer avec les sentiments, comporte aussi des différences significatives. Cette catégorie comportait sept questions portant sur l'identification de ses émotions, l'expression de ses sentiments, la compréhension des sentiments des autres, l'expression de l'affection qu'il(elle) porte aux autres. Ces résultats sont également concluants quant à la catégorie 4. Cette catégorie comportait neuf questions sur les habiletés face à l'agression, on y retrouvait des questions sur l'affirmation de ses droits, sur la maîtrise de soi et sur le partage. La catégorie 6, les habiletés de planification, démontre également une différence significative. Les huit questions de cette catégorie portaient entre autres sur la prise de décision, l'estimation de ses habiletés et l'établissement d'un ordre prioritaire.

Ces résultats confirment ce que nous affirmions au premier chapitre quant aux situations problématiques que vivent les autochtones fréquentant les institutions scolaires. Les étudiants autochtones sont plus renfermés que les étudiants caucasiens et c'est perçu dans leurs habiletés sociales, ils sont moins portés à demander de l'aide, même lorsqu'ils en ressentent le besoin, ils sont d'une nature gênée, ils sont donc limités dans leurs relations avec leurs pairs et leurs enseignants.

Deux aspects des étudiants ont été étudiés, soit les styles de pensée et les habiletés sociales, les résultats présentés confirment nos attentes. Les résultats obtenus sont moins concluants en ce qui concerne les styles de pensée que les habiletés sociales.

## **CONCLUSION**

Cette étude qui a été faite au deuxième, troisième et quatrième secondaire met en relation les styles de pensée et les habiletés sociales des étudiants autochtones et caucasiens. Les styles d'intelligence présentés, ici, ne sont pas, évidemment, uniques dans leur domaine. Il existe plusieurs théories dans le domaine de l'intelligence et il nous est impossible d'en faire une revue exhaustive.

Ces théories sont différentes les unes des autres. Certaines sont plus cognitives, d'autres sont basées sur la personnalité. La théorie de Robert J. Sternberg est une interface entre l'intelligence et la personnalité. Elle relate comment l'intelligence est utilisée dans la vie de tous les jours, à l'école, à la maison et au travail. Les styles utilisés pour l'étude sont différents modes d'adaptation, de sélection et de façonnement de l'environnement. Ces styles intellectuels sont importants car ils représentent, en partie, la façon dont la personnalité se manifeste lors d'une tâche, d'une action intelligente. Bien que cette théorie ne soit pas la seule, elle semble donner une façon utile de comprendre certains aspects de performances intellectuelles des étudiants et des différences culturelles de ces deux groupes.

Le questionnaire utilisé pour mesurer les habiletés sociales vise à situer les habiletés sociales des étudiants autochtones et caucasiens. Il semble évident que cette dimension en est une d'importance entre les deux cultures. Les différences qui sont ressorties dans ce domaine sont éloquentes et démontrent bien que chaque groupe culturel agit de manière divergente devant une même situation.

La façon de vivre des autochtones n'est pas une exclusivité des musées. C'est une réalité de tous les jours. La relation entre la culture autochtone et la culture caucasienne est

très complexe. Cette complexité est reflétée, non seulement dans les styles de pensée et dans les habiletés sociales, mais aussi dans plusieurs autres domaines. En ce qui concerne la relation entre la culture autochtone et la culture caucasienne, il est certain que chacune doit faire preuve d'une ouverture à la culture de l'autre. Il faut également être sensible aux différences en ce qui concerne la langue puisque le français est plus abstrait que la langue autochtone.

Certaines différences culturelles méritent d'être regardées plus attentivement, et, quand elles sont évidentes à une culture, les programmes scolaires devraient être révisés selon les besoins éprouvés. La discontinuité culturelle dans les écoles a affecté de beaucoup la réussite scolaire des jeunes autochtones et est, en partie, la cause du nombre peu nombreux d'autochtones possédant un diplôme.

Nous ne pouvons affirmer que notre échantillon d'étudiants autochtones et caucasiens soit représentatif de la population étudiante autochtone et caucasienne en général mais les résultats obtenus montrent que les deux concepts comparés permettent d'identifier des différences entre ces deux groupes. Ces constats amènent à s'interroger sur la pertinence d'études plus avancées dans le domaine des styles de pensée et dans le domaine des habiletés sociales chez les étudiants autochtones.

Ce dernier point a une importante implication pour l'éducation des jeunes autochtones. C'est auprès de cette clientèle que nous pouvons retirer nos informations et les besoins pour l'amélioration du système éducatif dans les institutions scolaires les desservant.

Dans une autre étude, il serait intéressant de poursuivre la recherche pour décrire des profils pédagogiques qui découleraient des faits retenus.

**RÉFÉRENCES  
BIBLIOGRAPHIQUES**

BOUCHARD, S. et PANASUK, A-M. (1983). *Problématique de l'enseignement en milieu interculturel: le cas des enseignants en milieu autochtone au Québec., pour la coordination des services d'activités en milieux amérindien et inuit.* Québec: M.E.Q. 33 p.

BROWN, A. (1980). «Cherokee culture and school achievement», *American Indian Culture and Research Journal*, n° 4, pp. 55-74.

CÔTÉ, R. (1984). *Recherche sur les perceptions et les attentes de la population de Sept-Îles et Maliotenam dans le domaine éducatif.* Sept-Îles, p.9

DRAPEAU, L. (1984). «Une expérience originale d'implantation du montagnais comme langue d'enseignement à Betsiamites», *Recherche amérindienne au Québec*, vol XIV, n° 4, p. 61.

FRATERNITÉ DES INDIENS DU CANADA (1972). *La maîtrise indienne de l'éducation indienne.* Ottawa

HAWTHORN, H.B. (1967). *A Survey of the Contemporary Indians of Canada: A Report on Economic, Political and Educational Needs And Policies.* Ottawa: Indian Affairs Branch.

KAULBACK, B. (1984). «Styles of Learning Among Native Children: A Review of the Research», *Canadian Journal of Native Education*, 11, n° 3, pp. 27-37.

LESSER, G. (1976). «Cultural differences in learning and thinking styles», dans S. Mesick (Ed), *Individuality in learning.* San Francisco: Jossey-Bass, p.187.

LORANGER M., VERRET, C. et ARSENAULT, R. (1986). «Les enseignants et les conduites sociales de leurs élèves», *Revue Canadienne des Sciences du Comportement*, 18, pp.257-269.

LORANGER, M, COUTURE, R. et FORTIN, C. (1981). «La réussite scolaire de l'élève et ses habiletés sociales», *Apprentissage et Socialisation*, 4, pp.207-215.

LORANGER, M. (1987). *Les conduites sociales des adolescents à l'école*, Rapport de recherche présenté au Conseil Québécois de la Recherche Sociales. École de psychologie, Université Laval.

- LORANGER, M. *et al.* (1979). «Les conduites sociales des élèves et l'absentéisme à l'école secondaire», *Apprentissage et Socialisation*, 2, pp.217-227.
- LORANGER, M., POIRIER, M. et GAUTHIER, D. (1983). «Questionnaire d'auto-évaluation des conduites sociales à l'école», *Revue Canadienne des Sciences du Comportement*, 15, pp.94-114.
- OUELLET, A. (1987). *Processus de recherche: une approche systémique*. Québec: PUIC, 250 p.
- PAUL; L. (1984). *Le projet du conseil Attikamek Montagnais ou le complex social d'Ashini.*, Thèse de maîtrise en science politique, Université Laval, p.29.
- ROSS, A.C. (1982). «Brain Hemispheric Functions And The Native American», *Journal of American Indian Education*, pp. 2-5.
- SCOLLON, R. et SCOLLON, S. (1983). *Narrative, Literacy and Face in Interethnic Communication*. NewJersey: Ablex Publishing Co., p.101.
- STERNBERG, R.-J. (1990). «Thinking styles: keys to understanding student performance», *Phi Delta Kappan*, 71, n° 5, pp.366-372.
- STERNBERG, R.-J. (1988). «Mental self-government: a theory of intellectual styles and their development», *Human Development*, 31, pp.197-224.

## **ANNEXE**

**Questionnaire sur les styles de pensée.**

**Questionnaire d'auto-évaluation des habiletés sociales.**

## Questionnaire sur les styles de pensée

Voici un questionnaire sur les différentes stratégies et les méthodes que les personnes utilisent pour résoudre des problèmes, pour accomplir des tâches ou des projets, et pour prendre des décisions. Veuillez lire chaque énoncé soigneusement et décidez celui qui vous décrit le mieux. Utilisez l'échelle donnée pour indiquer à quel degré l'énoncé correspond à la façon typique dont vous faites les choses à l'école, à la maison ou au travail. Encerclez le numéro 7 si l'énoncé correspond extrêmement bien. C'est-à-dire que vous faites presque toujours les choses de cette façon. Utilisez les valeurs entre 1 et 7 pour indiquer à quel degré l'énoncé vous convient. Il y a, naturellement, aucune réponse correcte (bonne) ou incorrecte (mauvaise). Veuillez lire chaque énoncé et encercler le nombre sur l'échelle qui accompagne l'énoncé qui indique le mieux à quel degré l'énoncé vous décrit.

\*Traduit et adapté par Ouellet (1990) avec la permission de Sternberg.

1	2	3	4	5	6	7
Pas tout à fait bien	Pas très bien	Légèrement bien	Quelque peu bien	Bien	Très bien	Extrêmement bien

Veuillez procéder à votre propre vitesse/rythme, mais ne passez pas trop de temps sur chaque énoncé.

Si vous avez des questions, vous êtes libres de les poser maintenant.

1	2	3	4	5	6	7
Pas tout à fait bien	Pas très bien	Légèrement bien	Quelque peu bien	Bien	Très bien	Extrêmement bien

- 603.** Quand je discute ou écris des idées, j'aime critiquer les méthodes que les autres utilisent pour faire les choses.      1      2      3      4      5      6      7
- 805.** Je préfère travailler avec des problèmes spécifiques, plutôt que des questions générales.      1      2      3      4      5      6      7
- 306.** J'aime travailler à des projets qui me permettent d'essayer des façons originales pour faire les choses.      1      2      3      4      5      6      7
- 401.** Quand je prends les décisions, je tends (j'ai tendance) à compter sur mes propres idées ou façons de faire les choses.      1      2      3      4      5      6      7
- 702.** Quand je discute ou écris des idées, je suis les règles formelles de présentation.      1      2      3      4      5      6      7
- 109.** Quand je parle ou écris au sujet des idées, je me tiens à une idée principale.      1      2      3      4      5      6      7
- 313.** Quand je commence une tâche, j'aime remuer les idées avec mes amis ou mes pairs.      1      2      3      4      5      6      7
- 510.** Je tends (j'ai tendance) à baser mes décisions seulement sur les intérêts qui sont importants pour mon groupe ou mes pairs.      1      2      3      4      5      6      7
- 703.** Quand je prends une décision, j'aime comparer les points de vue qui s'opposent.      1      2      3      4      5      6      7

1	2	3	4	5	6	7
Pas tout à fait bien	Pas très bien	Légèrement bien	Quelque peu bien	Bien	Très bien	Extrêmement bien

- 508.** J'aime établir une priorité pour les choses que je dois faire, avant de commencer à les faire. **1 2 3 4 5 6 7**
- 104.** J'aime les situations ou les tâches dans lesquelles je ne suis pas concerné par les détails. **1 2 3 4 5 6 7**
- 801.** Quand je suis confronté à un problème, j'utilise mes propres idées et stratégies pour le résoudre. **1 2 3 4 5 6 7**
- 505.** Quand je discute un sujet ou j'écris sur un sujet, je pense que les détails et les faits sont plus importants que l'image globale. **1 2 3 4 5 6 7**
- 804.** Je tends à (j'ai une tendance à) faire peu attention aux détails. **1 2 3 4 5 6 7**
- 502.** J'aime créer une méthode pour résoudre un problème en suivant certaines règles. **1 2 3 4 5 6 7**
- 705.** Je préfère les tâches qui s'occupent d'un seul problème concret, plutôt que les tâches générales ou multiples. **1 2 3 4 5 6 7**
- 612.** J'aime contrôler toutes les étapes d'un projet, sans avoir à consulter les autres. **1 2 3 4 5 6 7**
- 710.** J'aime travailler aux tâches différentes qui sont importantes pour mon groupe de pairs. **1 2 3 4 5 6 7**

1	2	3	4	5	6	7
Pas tout à fait bien	Pas très bien	Légèrement bien	Quelque peu bien	Bien	Très bien	Extrêmement bien

- 206.** J'aime les situations où je peux essayer de nouvelles façons de faire les choses. 1 2 3 4 5 6 7
- 107.** J'aime faire les choses avec les méthodes qui ont été utilisées dans le passé. 1 2 3 4 5 6 7
- 701.** J'aime jouer avec mes idées et voir jusqu'où elles peuvent m'entraîner/ m'emmener. 1 2 3 4 5 6 7
- 602.** Je prends garde d'utiliser la méthode correcte pour résoudre n'importe quel problème. 1 2 3 4 5 6 7
- 209.** J'aime traiter des questions ou des thèmes majeurs, plutôt que des détails ou des faits. 1 2 3 4 5 6 7
- 802.** J'aime travailler aux choses que je peux faire en suivant des instructions. 1 2 3 4 5 6 7
- 406.** J'aime les projets qui me permettent de voir une situation dans une nouvelle perspective. 1 2 3 4 5 6 7
- 308.** En parlant ou en écrivant des idées, j'aime avoir les questions organisées dans l'ordre d'importance. 1 2 3 4 5 6 7
- 407.** Je me tiens aux règles standard ou aux méthodes de faire les choses. 1 2 3 4 5 6 7

1	2	3	4	5	6	7
Pas tout à fait bien	Pas très bien	Légèrement bien	Quelque peu bien	Bien	Très bien	Extrêmement bien

- 412.** Je préfère lire des rapports pour avoir les informations dont j'ai besoin, plutôt que de les demander aux autres. 1 2 3 4 5 6 7
- 311.** Quand j'aime beaucoup de choses à faire, je fais ce qui me vient à l'idée d'abord. 1 2 3 4 5 6 7
- 205.** J'aime mémoriser les faits et les bouts d'informations sans aucun contexte particulier. 1 2 3 4 5 6 7
- 208.** Avant de commencer un projet, j'aime savoir les choses que je dois faire, et dans quel ordre je dois les faire 1 2 3 4 5 6 7
- 201.** J'aime résoudre les problèmes ou je peux expérimenter mes propres façons de les résoudre. 1 2 3 4 5 6 7
- 312.** Quand j'essaie de prendre une décision, je compte sur mon propre jugement de la situation. 1 2 3 4 5 6 7
- 511.** Je peux passer d'une tâche à une autre facilement, parce que toutes les tâches me semblent être également importantes. 1 2 3 4 5 6 7
- 613.** Si j'ai besoin de plus de renseignements, je préfère en parler avec d'autres, plutôt que d'en lire les rapports. 1 2 3 4 5 6 7
- 713.** Dans une discussion, ou un rapport, j'aime combiner mes propres idées avec celles des autres. 1 2 3 4 5 6 7

1	2	3	4	5	6	7
Pas tout à fait bien	Pas très bien	Légèrement bien	Quelque peu bien	Bien	Très bien	Extrêmement bien

- 609.** En essayant de finir une tâche, je tends à ne tenir aucun compte des problèmes qui surviennent. **1** **2** **3** **4** **5** **6** **7**
- 403.** Quand je suis confronté à des idées qui s'opposent, j'aime décider de celle qui est la façon correcte de faire quelque chose. **1** **2** **3** **4** **5** **6** **7**
- 504.** Je suis plus intéressé à l'effet général qu'aux détails d'une tâche que je dois faire. **1** **2** **3** **4** **5** **6** **7**
- 808.** Quand je travaille à une tâche, je peux voir comment les parties se rapportent au but global de la tâche. **1** **2** **3** **4** **5** **6** **7**
- 103.** J'aime des situations où je peux comparer et évaluer les façons différentes de faire les choses. **1** **2** **3** **4** **5** **6** **7**
- 211.** Lorsqu'il y a beaucoup de choses importantes à faire, j'essaie de faire autant que je peux (dans/pendant) quel que soit le temps que j'ai. **1** **2** **3** **4** **5** **6** **7**
- 212.** Quand je fais face à un problème, j'aime le résoudre moi-même. **1** **2** **3** **4** **5** **6** **7**
- 305.** Je tends à diviser un problème en beaucoup de problèmes plus petits, que je peux résoudre, sans regarder le problème en totalité. **1** **2** **3** **4** **5** **6** **7**
- 607.** Quand je suis en charge de quelque chose, j'aime suivre les méthodes et les idées utilisées dans le passé. **1** **2** **3** **4** **5** **6** **7**

1	2	3	4	5	6	7
Pas tout à fait bien	Pas très bien	Légèrement bien	Quelque peu bien	Bien	Très bien	Extrêmement bien

- 210.** Quand je suis confronté à un problème, je m'assure que ma façon de le résoudre est approuvée par mes pairs. **1 2 3 4 5 6 7**
- 809.** J'utilise n'importe quel moyen pour atteindre mon but. **1 2 3 4 5 6 7**
- 303.** J'aime vérifier et évaluer les points de vue opposés ou les idées contradictoires. **1 2 3 4 5 6 7**
- 605.** J'aime recueillir les renseignements détaillés ou spécifiques pour les projets sur lesquels je travaille. **1 2 3 4 5 6 7**
- 708.** En traitant les difficultés, j'ai une bonne perception de leur importance, et je sais dans quel ordre les aborder. **1 2 3 4 5 6 7**
- 207.** J'aime les situations où je peux suivre une routine fixe. **1 2 3 4 5 6 7**
- 410.** Quand je discute ou écris sur un sujet, je m'en tiens aux points de vue acceptés par mes pairs. **1 2 3 4 5 6 7**
- 307.** J'aime les tâches et les problèmes qui ont des règles fixes à suivre pour les compléter. **1 2 3 4 5 6 7**
- 810.** Je préfère travailler à un projet ou une tâche accepté et approuvé par mes pairs. **1 2 3 4 5 6 7**

1	2	3	4	5	6	7
Pas tout à fait bien	Pas très bien	Légèrement bien	Quelque peu bien	Bien	Très bien	Extrêmement bien

- 807.** J'aime les situations où le rôle que je joue est traditionnel. 1 2 3 4 5 6 7
- 310.** Lorsqu'il y a plusieurs choses importantes à faire, je fais celles qui sont les plus importantes pour moi et pour mes pairs. 1 2 3 4 5 6 7
- 608.** En discutant ou en écrivant les idées, j'accentue l'idée principale et comment toutes les choses s'assemblent. 1 2 3 4 5 6 7
- 402.** J'aime les projets qui ont une structure claire, un plan fixe et un but. 1 2 3 4 5 6 7
- 101.** En travaillant à une tâche, j'aime commencer avec mes propres idées. 1 2 3 4 5 6 7
- 408.** Lorsqu'il y a beaucoup de choses à faire, j'ai un sens précis de l'ordre dans lequel je dois les faire. 1 2 3 4 5 6 7
- 213.** J'aime participer aux activités où je peux interagir avec les autres dans une équipe. 1 2 3 4 5 6 7
- 102.** Avant de commencer une tâche ou un projet, je vérifie pour voir quelle méthode ou procédé devrait être utilisé. 1 2 3 4 5 6 7
- 204.** En faisant une tâche, j'aime voir comment ce que je fais cadre avec l'ensemble du projet. 1 2 3 4 5 6 7

1	2	3	4	5	6	7
Pas tout à fait bien	Pas très bien	Légèrement bien	Quelque peu bien	Bien	Très bien	Extrêmement bien

- 411.** J'aime aborder toutes sortes de problèmes, même ceux qui semblent insignifiants. **1 2 3 4 5 6 7**
- 301.** Avant de commencer une tâche, j'aime élaborer moi-même la façon de faire le travail. **1 2 3 4 5 6 7**
- 707.** Quand je fais face à un problème, j'aime le résoudre d'une manière traditionnelle. **1 2 3 4 5 6 7**
- 712.** J'aime travailler seul à une tâche ou à un problème. **1 2 3 4 5 6 7**
- 704.** Je tends à accentuer l'aspect général des questions où l'effet global d'un projet. **1 2 3 4 5 6 7**
- 302.** J'aime suivre des règles définies où des directives en résolvant un problème ou en faisant une tâche. **1 2 3 4 5 6 7**
- 611.** Quand je discute ou écris des idées, j'utilise ce qui me vient à la mémoire. **1 2 3 4 5 6 7**
- 113.** En travaillant à un projet, j'aime partager mes idées et obtenir celles des autres. **1 2 3 4 5 6 7**
- 601.** Je me sens plus satisfait d'un travail quand je peux décider par moi-même du travail et de la façon de le faire. **1 2 3 4 5 6 7**

1	2	3	4	5	6	7
Pas tout à fait bien	Pas très bien	Légèrement bien	Quelque peu bien	Bien	Très bien	Extrêmement bien

- 503.** J'aime les projets où je peux étudier et évaluer les vues ou les idées différentes. **1 2 3 4 5 6 7**
- 202.** J'aime les situations dans lesquelles mon rôle ou la façon dont j'y participe est définie clairement. **1 2 3 4 5 6 7**
- 509.** En essayant de prendre une décision, je tends à voir un seul facteur majeur. **1 2 3 4 5 6 7**
- 105.** J'aime les problèmes où j'ai besoin de faire attention aux détails. **1 2 3 4 5 6 7**
- 513.** J'aime les projets où je peux travailler avec les autres. **1 2 3 4 5 6 7**
- 404.** J'aime les situations où je peux me concentrer sur les questions générales plutôt que sur les choses spécifiques. **1 2 3 4 5 6 7**
- 507.** Je n'aime pas les problèmes qui se présentent quand je fais quelque chose d'une façon usuelle. **1 2 3 4 5 6 7**
- 606.** J'aime remettre en question les vieilles idées ou les façons de faire et en chercher de meilleures. **1 2 3 4 5 6 7**
- 512.** En discutant ou en écrivant des idées, je n'aime qu'utiliser mes propres idées. **1 2 3 4 5 6 7**
- 813.** J'aime les situations où j'interagis avec les autres et où tout le monde travaille ensemble. **1 2 3 4 5 6 7**

1	2	3	4	5	6	7
Pas tout à fait bien	Pas très bien	Légèrement bien	Quelque peu bien	Bien	Très bien	Extrêmement bien

- 711.** Je trouve que la résolution d'un problème mène usuellement à d'autres problèmes qui sont aussi importants. **1** **2** **3** **4** **5** **6** **7**
- 413.** En prenant une décision, j'essaie de tenir compte des opinions des autres. **1** **2** **3** **4** **5** **6** **7**
- 604.** J'aime travailler aux projets qui traitent les questions générales, non les petits détails spécifiques. **1** **2** **3** **4** **5** **6** **7**
- 501.** J'aime les situations où je peux utiliser mes propres idées et façons de faire les choses. **1** **2** **3** **4** **5** **6** **7**
- 709.** S'il y a plusieurs choses importantes à faire, je fais celle qui est la plus importante pour moi. **1** **2** **3** **4** **5** **6** **7**
- 706.** J'aime prendre les vieux problèmes et trouver de nouvelles méthodes de les résoudre. **1** **2** **3** **4** **5** **6** **7**
- 803.** Je préfère les tâches ou les problèmes où je peux évaluer les plans/dessins ou les méthodes des autres. **1** **2** **3** **4** **5** **6** **7**
- 610.** Lorsqu'il y a plusieurs choses importantes à faire, je choisis celles qui sont les plus importantes pour mon groupe de pairs. **1** **2** **3** **4** **5** **6** **7**
- 506.** Quand je suis confronté à un problème, je préfère essayer de nouvelles stratégies ou méthodes pour le résoudre. **1** **2** **3** **4** **5** **6** **7**

1	2	3	4	5	6	7
Pas tout à fait bien	Pas très bien	Légèrement bien	Quelque peu bien	Bien	Très bien	Extrêmement bien

- 309.** J'aime me concentrer sur une tâche à la fois. **1** **2** **3** **4** **5** **6** **7**
- 112.** J'aime les projets que je peux compléter indépendamment. **1** **2** **3** **4** **5** **6** **7**
- 811.** En essayant de prendre une décision, j'essaie de tenir compte de tous les points de vue. **1** **2** **3** **4** **5** **6** **7**
- 108.** En commençant quelque chose, j'aime dresser une liste des choses à faire et mettre les choses en ordre selon leur importance. **1** **2** **3** **4** **5** **6** **7**
- 203.** J'aime le travail qui inclut l'analyse, l'évaluation ou la comparaison des choses. **1** **2** **3** **4** **5** **6** **7**
- 106.** J'aime faire les choses de nouvelles façons non utilisées par les autres dans le passé. **1** **2** **3** **4** **5** **6** **7**
- 110.** Quand je commence une tâche ou un projet, je me focalise sur les parties les plus pertinentes à mon groupe de pairs. **1** **2** **3** **4** **5** **6** **7**
- 409.** Je dois finir un projet avant d'en commencer un autre. **1** **2** **3** **4** **5** **6** **7**
- 304.** En parlant ou en écrivant des idées, j'aime montrer la portée et le contexte de mes idées, c'est-à-dire, l'image globale. **1** **2** **3** **4** **5** **6** **7**

1	2	3	4	5	6	7
Pas tout à fait bien	Pas très bien	Légèrement bien	Quelque peu bien	Bien	Très bien	Extrêmement bien

- 405.** Je fais plus attention aux parties d'une tâche qu'à son effet global ou sa signification.      1      2      3      4      5      6      7
- 812.** Je préfère les situations où je peux suivre mes propres idées, sans compter sur les autres.      1      2      3      4      5      6      7
- 806.** J'aime changer les routines pour améliorer la façon de faire des tâches.      1      2      3      4      5      6      7
- 111.** Quand je commence une tâche, j'aime considérer toutes les façons possibles de la faire, même les plus ridicules.      1      2      3      4      5      6      7

**Thinking Styles Questionnaire Tables**  
**Subscale score by percentile**  
**Grade 9 et 10**

1. LÉGISLATIVE	SUBSCALE	SEXÉ	90 %	75 %	50 ET	25 %	10 %
			M	F	M	F	M
2. EXECUTIVE		M	5.2	4.6	4.1	3.6	3.0
			5.2	4.4	4.0	3.5	2.9
3. JUDICIAL		M	5.0	4.7	4.1	3.7	3.3
			5.0	4.7	4.0	3.6	3.4
4. GLOBAL		M	5.0	4.5	4.0	3.6	3.2
			4.9	4.2	4.0	3.6	3.2
5. LOCAL		M	5.0	4.5	4.1	3.6	3.2
			5.0	4.4	4.1	3.5	3.2
6. PROGRESSIVE		M	6.1	5.1	4.5	4.1	3.6
			5.7	5.1	4.4	4.0	3.3
7. CONSERVATIVE		M	5.1	4.5	3.9	3.2	2.7
			5.2	4.5	3.9	3.2	2.7
8. HIERARCHIQUE		M	5.1	4.5	3.9	3.2	2.7
			5.0	4.5	3.9	3.2	2.4
9. MONARCHIQUE		M	5.5	5.0	4.5	4.0	3.4
			5.4	5.0	4.4	3.9	3.1
10. OLIGRACHIQUE		M	5.9	5.1	4.6	4.1	3.5
			5.0	4.5	4.1	3.8	3.5
11. ANARCHIQUE		M	4.9	4.5	4.0	3.7	3.2
			4.9	4.4	4.0	3.6	3.1
12. INTERNAL		M	5.0	4.5	4.1	3.6	2.9
			5.8	5.1	4.1	3.6	2.7
13. EXTERNAL		M	5.3	4.9	4.4	3.9	3.4
			5.3	4.9	4.2	3.6	3.2
		F	5.4	4.9	4.6	4.1	3.7
			5.3	4.5	4.1	3.5	2.6
		F	5.4	4.6	4.1	3.5	2.6
			6.1	5.5	4.8	4.2	3.9

**Thinking Styles Questionnaire Tables**  
**Subscale score by percentile**  
**Grade 11**

1. LÉGISLATIVE	SUBSCALE	SEXÉ	90 %	75 %	50 ET	25 %	10 %
			M	F	M	F	M
2. EXECUTIVE		M	5.1	4.6	4.1	3.5	2.9
		F	4.9	4.6	4.0	3.2	2.7
3. JUDICIAL		M	5.0	4.5	4.1	3.5	3.2
		F	5.0	4.5	4.2	3.7	3.3
4. GLOBAL		M	4.9	4.4	4.1	3.6	3.3
		F	5.2	4.5	4.1	3.7	3.2
5. LOCAL		M	4.7	4.4	4.0	3.6	3.4
		F	5.1	4.4	3.9	3.6	3.2
6. PROGRESSIVE		M	5.1	4.4	3.9	3.6	3.0
		F	5.1	4.4	3.8	3.4	3.4
7. CONSERVATIVE		M	5.1	5.0	4.4	3.8	3.3
		F	5.7	5.0	4.5	4.0	3.3
8. HIERARCHIQUE		M	5.4	5.9	4.4	3.7	3.2
		F	4.9	4.4	3.9	3.4	2.8
9. MONARCHIQUE		M	5.0	4.6	4.0	3.5	3.1
		F	5.7	5.0	4.2	3.8	3.3
10. OLIGRACHIQUE		M	5.0	4.5	4.1	3.6	3.1
		F	5.0	4.4	3.9	3.5	3.1
11. ANARCHIQUE		M	5.1	4.5	4.2	3.8	3.5
		F	5.1	4.8	4.3	3.8	3.5
12. INTERNAL		M	5.2	4.7	4.1	3.8	3.3
		F	5.1	4.4	4.1	3.2	2.5
13. EXTERNAL		M	5.6	5.0	4.4	3.9	3.1
		F	5.7	4.9	4.3	3.8	3.1
		F	5.6	5.1	4.4	3.9	3.1

## Questionnaire d'auto-évaluation des habiletés sociales

NOM: \_\_\_\_\_

PRÉNOM: \_\_\_\_\_

DEGRÉ: \_\_\_\_\_

ÂGE: \_\_\_\_\_

*Dans les pages suivantes, plusieurs comportements sont énumérés. Tu dois lire attentivement chaque question et indiquer de quelle façon tu te comportes.*

- Tu encercles le numéro un si tu ne le fais jamais.
- Tu encercles le numéro deux si tu le fais rarement.
- Tu encercles le numéro trois si tu le fais quelquefois.
- Tu encercles le numéro quatre si tu le fais souvent.
- Tu encercles le numéro cinq si tu le fais toujours.

### ATTENTION

- Tu dois répondre à chaque question le plus honnêtement possible.
- Tu ne dois encercler qu'une seule réponse par question.
- Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses.
- Tu dois répondre en te basant sur ce que tu fais réellement.
- Tu réponds selon ce que tu penses de toi et non pas selon ce que les autres pensent de toi.
- Tu dois porter des jugements extrêmes (1 : jamais ou 5 : toujours) toutes les fois que c'est justifié.

\* Traduit et adapté par Loranger (1986).

	1 JAMAIS	2 RAREMENT	3 QUELQUEFOIS	4 SOUVENT	5 TOUJOURS
1.	J'écoute la personne qui parle et je fais des efforts pour comprendre ce qui est dit.			1 2 3 4 5	
2.	Après avoir discuté avec les autres de sujets habituels, je discute de sujet plus sérieux.			1 2 3 4 5	
3.	Lorsque je parle avec d'autres, j'amène la conversation sur des sujets qui nous intéressent tous.			1 2 3 4 5	
4.	Je suis capable de savoir que genre d'information il me faut et je demande ces informations à la personne qui peut le mieux me renseigner.			1 2 3 4 5	
5.	Lorsque des gens m'ont rendu service, je les remercie ou leur montre ma reconnaissance.			1 2 3 4 5	
6.	J'engage la conversation avec des personnes que je ne connais pas.			1 2 3 4 5	
7.	J'aide les autres à faire connaissance avec des personnes nouvelles.			1 2 3 4 5	
8.	Je fais savoir aux autres que je les aime ou que j'apprécie ce qu'ils font.			1 2 3 4 5	
9.	Je demande de l'aide quand j'ai de la difficulté.			1 2 3 4 5	
10.	Je suis capable de trouver la meilleure façon pour me joindre à un groupe ou pour participer à une activité déjà commencée.			1 2 3 4 5	
11.	J'explique clairement aux autres comment ils doivent s'y prendre pour accomplir un travail précis.			1 2 3 4 5	
12.	J'écoute attentivement les directives, je manifeste mes réactions et je suis les directives comme il se doit.			1 2 3 4 5	
13.	Je regrette lorsque j'ai fait quelque chose de mal.			1 2 3 4 5	

	1 JAMAIS	2 RAREMENT	3 QUELQUEFOIS	4 SOUVENT	5 TOUJOURS
14.	J'essaie de convaincre les autres que mes idées sont meilleures et qu'elles seront plus utiles que celles d'une autre personne.			1 2 3 4 5	
15.	J'essaie de reconnaître les émotions que je ressens.			1 2 3 4 5	
16.	Je dis ou montre aux autres les émotions que je ressens.			1 2 3 4 5	
17.	J'essaie de comprendre ce que les autres personnes ressentent.			1 2 3 4 5	
18.	J'essaie de comprendre pourquoi les autres sont fâchés.			1 2 3 4 5	
19.	Je laisse voir aux autres que je m'intéresse à ce qu'ils vivent.			1 2 3 4 5	
20.	Lorsque j'ai peur, j'essaie de comprendre pourquoi et je fais quelque chose pour diminuer cette peur.			1 2 3 4 5	
21.	Quand je mérite une récompense, je me félicite et me fais plaisir.			1 2 3 4 5	
22.	Je sais quand j'ai besoin d'une autorisation pour faire quelque chose et je sais à qui je dois la demander.			1 2 3 4 5	
23.	Je partage ce que j'ai avec ceux qui pourraient apprécier cela.			1 2 3 4 5	
24.	J'apporte mon aide aux personnes qui la demandent ou à celles qui pourraient en avoir besoin.			1 2 3 4 5	
25.	Quand l'éducateur et les autres élèves sont en désaccord, je propose un plan qui satisfait tout le monde.			1 2 3 4 5	
26.	Je sais me contrôler dans des situations difficiles.			1 2 3 4 5	
27.	J'affirme mes droits en faisant connaître mon opinion sur un sujet.			1 2 3 4 5	
28.	J'accepte d'être taquiné par les autres et je garde alors le contrôle de moi-même.			1 2 3 4 5	

	1 JAMAIS	2 RAREMENT	3 QUELQUEFOIS	4 SOUVENT	5 TOUJOURS
29.	Je reste en dehors des situations qui pourraient m'apporter des ennuis.			1 2 3 4 5	
30.	Je me sers de d'autres moyens que la violence quand j'ai à faire face à des situations difficiles.			1 2 3 4 5	
31.	Lorsque les autres sont responsables d'un de mes problèmes, je leur dis et ensuite je tente d'y trouver une solution.			1 2 3 4 5	
32.	J'essaie de trouver une solution juste lorsque quelqu'un me fait un reproche justifié.			1 2 3 4 5	
33.	Après un jeu, je félicite honnêtement les autres sur leur façon de jouer.			1 2 3 4 5	
34.	Lorsque je suis gêné, je fais des choses qui m'aident à me sentir moins mal à l'aise.			1 2 3 4 5	
35.	Lorsque je suis convaincu d'avoir été laissé de côté pour une activité particulière, je fais quelque chose pour me sentir mieux face à cette situation.			1 2 3 4 5	
36.	Je manifeste mon désaccord lorsqu'un de mes amis a été traité de façon injuste.			1 2 3 4 5	
37.	Je pense sérieusement au point de vue d'une autre personne, je le compare au mien avant de décider ce que je fais.			1 2 3 4 5	
38.	Je suis capable de trouver la raison d'un échec dans une situation particulière et je suis capable de prendre les moyens nécessaires pour mieux réussir à l'avenir.			1 2 3 4 5	
39.	Lorsque je m'aperçois qu'il y a une différence entre ce que les autres m'ont dit et ce qu'ils font ou disent à d'autres, je fais ce qu'il faut pour clarifier la situation.			1 2 3 4 5	
40.	Je suis capable de comprendre de quoi on m'accuse et pourquoi et alors, je trouve la meilleure façon de réagir avec la personne qui m'a accusé.			1 2 3 4 5	

	1 JAMAIS	2 RAREMENT	3 QUELQUEFOIS	4 SOUVENT	5 TOUJOURS
41.	Je pense à la meilleure façon de présenter mon point de vue avant d'avoir une discussion stressante.			1 2 3 4 5	
42.	Je décide de faire ce que je veux même si les autres veulent que je fasse autre chose.			1 2 3 4 5	
43.	Lorsque je m'aperçois que je m'ennuie, je commence une activité que je trouve intéressante.			1 2 3 4 5	
44.	Je suis capable de trouver si un événement a été causé par quelque chose que j'aurais pu maîtriser.			1 2 3 4 5	
45.	Je détermine de façon réaliste ce que je peux accomplir avant de commencer une tâche.			1 2 3 4 5	
46.	Je suis capable de prévoir, de façon réaliste, ce que je pourrais faire dans une situation particulière.			1 2 3 4 5	
47.	Je décide ce que j'ai besoin de savoir et comment m'y prendre pour obtenir cette information.			1 2 3 4 5	
48.	Devant plusieurs problèmes, je suis capable de reconnaître, de façon réaliste, le problème le plus important et qui devrait être résolu en premier.			1 2 3 4 5	
49.	Face à un problème, je pense sérieusement aux différentes possibilités et je fais les choix qui m'apparaissent les meilleurs.			1 2 3 4 5	
50.	Je prépare tout ce qui peut m'aider avant d'accomplir un travail.			1 2 3 4 5	