

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

MÉMOIRE

PRÉSENTÉ À

L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À CHICOUTIMI

COMME EXIGENCE PARTIELLE

DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION

PAR

KAREEN LANGEVIN

Bachelière en psychologie

L'ADAPTATION DES ÉTUDIANTS AUTOCHTONES AU COLLÉGIAL

DÉCEMBRE 2006



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.

Résumé

La présente recherche s'intéresse au sens de l'expérience scolaire vécue par les étudiants autochtones au collégial. Historiquement, la scolarisation de cette population a pris place au Québec dans un contexte plutôt négatif. Cette clientèle est, encore aujourd'hui, sous-représentée dans les niveaux supérieurs de l'éducation. Ces étudiants doivent quitter leur communauté pour aller étudier au collège et ils sont alors confrontés à une culture différente.

Il n'y a que très peu de recherches qui s'intéressent aux significations données à l'expérience scolaire de cette population car plusieurs travaux sont de nature quantitative. Cette recherche s'inscrit dans un paradigme compréhensif car nous souhaitons connaître ce que disent ces étudiants de leur expérience au collège et comprendre cette expérience telle qu'elle est vécue par ces étudiants. Afin d'accéder à cette expérience nous avons utilisé le récit de vie scolaire en employant la méthode de l'entretien semi dirigé. Les résultats obtenus indiquent que cette expérience scolaire est teintée positivement.

Au sujet des dimensions affectives et sociales de l'expérience, on peut dire que les relations avec les amis et les enseignants sont décrites le plus souvent en termes positifs. Ce qui ressort de négatif des rapports sociaux est la discrimination vécue par certains participants.

Pour ce qui est de la dimension cognitive de l'expérience, les participants ont réussi, en général, à donner un sens aux apprentissages réalisés et à demeurer motivés. Chaque participant interprète à sa manière l'expérience scolaire, il construit le réel à la lumière des significations qu'il donne à ses apprentissages et à ses interactions.

Bien que souvent il soit question d'intégration pour parler de cette population, nous interprétons plutôt leur expérience en parlant d'une adaptation aux études collégiales et nous pensons que le concept de résilience scolaire peut expliquer, en partie, la persévérance et la réussite de ces étudiants au niveau collégial.

Remerciements

Je tiens à remercier ma directrice de recherche, Madame Marta Anadón, professeure-chercheuse au Département des sciences de l'éducation à l'Université du Québec à Chicoutimi. Sans son support et ses encouragements, il m'aurait été impossible de mener à terme cette recherche.

Je remercie également mon amie Sylvie, mes proches et mes collègues de travail qui m'ont appuyée tout au long de ma démarche de recherche.

Enfin, j'adresse un merci spécial aux étudiants autochtones qui ont participé à cette recherche car ils m'ont permis d'apprendre beaucoup plus que ce qui est consigné par écrit dans ce document.

Table des matières

RÉSUMÉ	ii
REMERCIEMENTS	iii
TABLE DES MATIÈRES	iv
LISTE DES TABLEAUX	vi
INTRODUCTION	1
CHAPITRE I : PROBLÉMATIQUE DE LA RECHERCHE	4
1.1 État de la situation	4
1.2 Aperçu historique de l'éducation des populations autochtones	7
1.3 L'éducation autochtone aujourd'hui : un portrait	11
1.4 Portrait statistique de l'évolution de la situation scolaire des Autochtones au Québec et au Canada	13
1.5 L'intégration des étudiants autochtones au collégial	17
CHAPITRE II : CADRE THÉORIQUE DE LA RECHERCHE	30
2.1 Les modèles théoriques	31
CHAPITRE III : CADRE MÉTHODOLOGIQUE	57
3.1 Type de recherche, choix méthodologique et analyse	58
CHAPITRE IV : ANALYSE ET INTERPRÉTATION	73
4.1 Dimension cognitive de l'expérience (niveau de scolarité primaire et secondaire)	78
4.2 Dimensions affective et sociale de l'expérience (niveau de scolarité primaire et secondaire)	86
4.3 L'expérience au collégial	96
4.3.1 Dimension cognitive de l'expérience vécue au collège	99
4.3.2 Dimensions affective et sociale de l'expérience vécue au collège	102

4.4	Interprétation des résultats : l'expérience d'une adaptation.....	110
4.4.1	Dimension cognitive	111
4.4.2	Dimensions affective et sociale.....	114
CONCLUSION.....		125
RÉFÉRENCES		130
ANNEXE I : Protocole d'entrevue		135
ANNEXE II : Formulaire d'information et de consentement.....		138

Liste des tableaux

Tableau	Page
1.1 Distribution de la population âgée de 15 ans et plus ayant déclaré une identité autochtone et distribution de la population non autochtone au Québec, selon le plus haut niveau de scolarité atteint, recensement de 2001	15
4.1 Dimension cognitive de l'expérience incluant les catégories et les thèmes	79
4.2 Dimensions affective et sociale de l'expérience incluant les catégories et les thèmes	87
4.3 Dimension cognitive de l'expérience incluant les catégories et les thèmes	99
4.4 Dimensions affective et sociale de l'expérience incluant les catégories et les thèmes	102

Introduction

Depuis quelques années, et principalement en raison des conflits entre autochtones et allochtones qui sont très médiatisés, la population québécoise prend de plus en plus conscience de l'existence des autochtones et du fait que ces populations ont survécu aux visées assimilatrices des politiques de colonisation qui ont marqué l'histoire de ce pays. La scolarisation de ces populations s'est inscrite dans ce contexte négatif. Depuis les années 70, les autochtones ont repris en main leur éducation et de nombreuses écoles ont vu le jour dans les communautés. Les autochtones peuvent maintenant réaliser leur scolarité primaire et secondaire dans leur communauté. C'est pourquoi nous nous interrogeons, dans le cadre de cette recherche, sur l'expérience qu'ils vivent lorsqu'ils doivent s'exiler pour poursuivre des études collégiales. Cette population est sous représentée dans les niveaux supérieurs de l'éducation et elle rencontre différents problèmes pour s'intégrer et s'adapter.

Dans cette recherche nous présentons l'état de la situation dans le premier chapitre. Il sera question de l'historique de l'éducation pour cette population de même que de la situation actuelle. Aussi, nous faisons un portrait statistique et nous abordons la question de l'intégration de ces étudiants dans les niveaux supérieurs de l'éducation.

Dans le second chapitre, celui du cadre théorique, nous exposons les différentes positions théoriques qui tentent d'expliquer les difficultés rencontrées par cette population dans son cheminement scolaire. La première thèse est celle dite déficitariste qui conçoit les problèmes des étudiants autochtones en termes de ce qui leur manque pour s'adapter à l'école. La seconde thèse est celle dite conflictualiste qui analyse les rapports sociaux et qui fait une distinction entre les minorités volontaires et les minorités involontaires. Une troisième thèse parle de la discontinuité culturelle, c'est-à-dire du fait que le système d'éducation actuel n'est pas en mesure de mettre en place un contexte qui favorise l'intégration de ces étudiants (Gauthier, 2005). D'autres positions théoriques sont également abordées dans ce chapitre (Garrod et Larimore, 1997 ; Montgomery *et al.*, 2000). Nous amenons la position de l'interactionnisme symbolique qui voit l'expérience en termes de significations que les individus donnent aux interactions, au monde social (Mead, 1967 ; Blumer, 1969). De même, nous parlons du modèle de la sociologie de l'expérience de Dubet (1994). Nous terminons en parlant du modèle d'intégration au niveau collégial de Larose et Roy (1992) pour enfin ouvrir vers une perspective théorique plus large qui est celle de l'adaptation (Tremblay, 2001).

Dans le troisième chapitre, il est question du paradigme compréhensif/interprétatif dans lequel prend place cette recherche, de la méthodologie employée, de la sélection des participants et de la démarche de collecte et d'analyse des données.

Le quatrième chapitre est celui de la présentation et de l'interprétation des résultats. Nous organisons les résultats en fonction de différentes dimensions : la dimension cognitive, la dimension affective et la dimension sociale de l'expérience scolaire des participants.

Finalemeht, dans la conclusion, nous rappelons les résultats qui se démarquent et les interprétations plausibles. Nous nous questionnons aussi sur notre démarche, ses forces et ses limites et nous identifions les apports de cette recherche à la compréhension de l'expérience scolaire vécue par cette population dans la poursuite des études collégiales.

Chapitre I

Problématique de la recherche

1.1 État de la situation

Pour parler de la place qu'occupent les Autochtones dans le système d'éducation et des facteurs concernant leur intégration à un niveau d'éducation postsecondaire au Québec, il faut nécessairement tenir compte du contexte historique, politique, géographique, économique, anthropologique et psychologique, dans lesquels s'insèrent les relations entre Autochtones et non autochtones au pays. On doit aussi regarder ce qui se passe dans d'autres pays, car la situation des Autochtones au Québec n'est peut-être pas très différente de celle d'autres peuples autochtones ailleurs dans le monde.

Selon Jaccoud (1995), « au Canada le terme autochtone désigne les descendants des premiers habitants; la loi constitutionnelle de 1982 précise que ce terme s'applique aux Indiens, aux Inuit et aux Métis » (p. 93). Ce terme signifie également « né du sol lui-même » (Petawabano *et al.*, 1994).

C'est le gouvernement fédéral qui, pour des raisons statistiques, divise la population autochtone du Canada en quatre catégories : les Indiens d'Amérique du Nord inscrits

conformément à la *Loi sur les Indiens*, les Indiens non inscrits (en regard de la *Loi sur les Indiens*), les Métis et les Inuit (RCPA, 1996b, p.17). Au Québec, la population autochtone se compose de dix nations amérindiennes, s'ajoute à ces nations celle des Inuit, considérée séparément. Les dix (10) nations se répartissent selon deux grandes familles linguistiques. La famille iroquoienne (Mohawks et Huron-Wendats) et la famille algonquienne (Abénakis, Algonquins, Attikameks, Cris, Malécites, Micmacs, Montagnais et Naskapis) (MEQ, 1998).

En vertu de la *Loi sur les Indiens*, ceux qui sont reconnus comme Indiens inscrits « bénéficient de certains privilèges, notamment en ce qui concerne la résidence dans les réserves et la possibilité que le gouvernement fédéral prenne en charge l'ensemble de leurs frais d'éducation » (MEQ, 1998, p. 1).

Comme il est mentionné par la Commission Royale sur les Peuples Autochtones (RCPA, 1996b), le terme « autochtone » ne décrit pas adéquatement la diversité des premiers peuples du Canada : les Inuit, les Métis et les Premières nations. Sur le plan linguistique, par exemple, on compte plus de 50 groupes distincts parmi les Premières nations seulement. La société prend de plus en plus conscience de la grande diversité qui existe chez ces peuples et des nombreuses différences entre les nations. Toutefois ce n'est que récemment, avec l'entente intervenue entre le gouvernement du Québec et les Cris de la Baie James dans les années 1970, ou encore lors de la crise d'Oka dans les années 1990, que les relations entre autochtones et non autochtones sont réapparues dans le portrait social du Québec. Les revendications territoriales de ces peuples nous amènent à nous questionner sur la nature et la qualité des relations entre québécois et autochtones. Les négociations en cours entre les Innus de la Côte Nord et le gouvernement du Québec ont

ravivé de vieilles tensions et des non autochtones réagissent vivement à ces revendications. Dans ce contexte, les premières nations se font entendre : elles ne veulent plus être confinées dans les réserves, elles ne veulent plus être victimes de discrimination et affirment leur existence en tant que peuple à part entière avec tous les enjeux politiques, territoriaux, économiques et sociaux que cela implique. Les pourparlers actuels entre les Innus et le gouvernement du Québec visent l'adoption d'un traité qui va dans le sens de cette nouvelle affirmation des peuples autochtones. Cette entente veut redéfinir les rapports entre le gouvernement du Québec et les autochtones et contient des articles « à propos des droits de chasse, du régime territorial, des redevances sur le développement, de la fiscalité innue et l'abolition des réserves », (Nadeau, 2002).

Afin de faire la lumière sur la discrimination envers les populations autochtones, l'ONU a demandé une étude dans les années 1970. Celle-ci a donc été réalisée entre 1972 et 1984 et a donné lieu au Rapport Martinez Cobo. Lepage (1995) cite un extrait de ce rapport en lien avec les agressions dont sont l'objet les différentes populations autochtones dans différents pays :

On a enlevé aux populations autochtones la plus grande partie de leurs terres, et celles qui leur restent font l'objet d'intrusions constantes. Leur culture, leurs institutions et leurs systèmes sociaux et juridiques sont constamment attaqués à tous les niveaux par les moyens d'information, les lois et les systèmes officiels d'enseignement. Il est donc tout naturel qu'elles se soient opposées à ce qu'on leur enlève encore d'autres terres, qu'elles rejettent toute déformation ou négation de leur histoire et de leur culture et qu'elles réagissent, par la défensive ou l'offensive, contre les agressions linguistiques et culturelles permanentes et contre les atteintes à leurs modes de vie, à leur intégrité sociale et culturelle, voire à leur existence physique. Elles ont le droit de continuer d'exister, de défendre leurs terres, de conserver et de transmettre leur culture, leur langue, leurs institutions et leurs systèmes sociaux et juridiques ainsi que leur mode de vie qui font l'objet d'atteintes illégales et abusives. (p. 37)

Ces atteintes à la culture autochtone et à l'existence même de ces peuples ont commencé il y a très longtemps avec les tentatives de colonisation par les grands empires un peu partout dans le monde, plus spécifiquement en Amérique en ce qui nous concerne. Le principal instrument de colonisation utilisé alors était l'éducation. L'éducation permet de transmettre le patrimoine culturel d'un peuple et les colonisateurs l'avaient compris car c'est par le biais de l'éducation et de la catéchisation qu'ils ont tenté d'assimiler les peuples autochtones au Canada. Nous pouvons toutefois nous questionner sur la définition du mot éducation. L'éducation est un « ensemble de valeurs, de concepts, de savoirs et de pratiques dont l'objet est le développement de l'être humain et de la société » (Legendre, 1993, p. 435). Dans la section suivante qui traite de l'éducation autochtone au début de la colonisation des Amériques et du contexte dans lequel elle s'est réalisée, il sera aisé de constater que l'éducation a été en partie dénaturée. Sur le plan de l'expérience vécue par les autochtones, les différentes études permettent de constater que le but visé par l'éducation était l'endoctrinement plutôt que le plein développement des potentialités des individus impliqués.

1.2 Aperçu historique de l'éducation des populations autochtones

Pour les Autochtones, l'éducation au Québec se réalise durant la colonisation de l'Amérique par les Français dans un contexte visant l'assimilation à une culture européenne. « Lorsque les premiers Européens s'installèrent pour de bon dans le territoire qui s'appelle aujourd'hui le Québec, ils le firent pour étendre ici le royaume de France ou le royaume d'Angleterre sans se soucier de consulter les Amérindiens ou d'obtenir leur consentement » (Petawabano *et al.*, 1994). Les premiers rapports des Européens avec les Indiens (nommés aujourd'hui les Premières nations) s'inscrivent dans un contexte militaire,

teinté par la domination. Cette façon de faire a été fortement inspirée par les politiques assimilatrices en matière d'éducation de nos voisins américains. Aux États-Unis le gouvernement fédéral a assumé un contrôle complet sur l'éducation des Autochtones à la fin du 19^e siècle. Ils ont pris les enfants dans leurs familles pour les envoyer s'instruire dans des pensionnats (appelés écoles de métier) où les influences militaires et les pratiques christianisantes ont remplacé alors les voies sacrées et les influences de la tribu (Wright, 1991).

Les premières politiques du gouvernement canadien suivent ce courant idéologique et sont teintées de préjugés négatifs, percevant ainsi les Autochtones comme des êtres primitifs, inférieurs ; qui ne sont pas arrivés au même niveau de civilisation que les européens de l'époque. Quand le gouvernement s'acquitte de ses responsabilités envers les Indiens et leurs terres, il adopte à travers la Loi constitutionnelle de 1867, une politique d'assimilation. « Le but était d'amener les collectivités indiennes et, à la longue, l'ensemble des peuples autochtones à sortir de leur état primitif et démunis et à accéder à la civilisation et à l'autonomie, contribuant du même coup à faire du Canada une communauté homogène, c'est-à-dire non autochtone et chrétienne » (RCPA, 1996b, p. 361).

À leur arrivée sur le continent, les Européens constatèrent assez rapidement que l'économie des amérindiens était une économie de subsistance, basée sur la pêche, la chasse et la culture de fruits et de légumes (Pichette, 1996) ; et que ces peuples étaient pour la plupart des nomades qui se déplaçaient durant une bonne partie de l'année pour obtenir les ressources nécessaires à leur subsistance (Bruneau, 2000). Dans la foulée de ses visées assimilatrices, l'éducation devint l'instrument par excellence pour les gouvernements. Pour instruire ces enfants autochtones les décideurs du moment ont dû trouver un moyen

pour les asseoir, jour après jour, sur les bancs des écoles : il fallait les sédentariser. Cette sédentarisation amena par la suite des changements importants sur le plan de l'organisation sociale de ces peuples. Deux politiques ont principalement contribué à la sédentarisation : d'une part, la création de réserves c'est-à-dire des terres réservées où les Indiens devaient vivre et d'autre part, la création d'un réseau de pensionnats (RCPA, 1996a). En les confinant dans des endroits délimités et en envoyant leurs enfants dans les pensionnats, on croyait voir rapidement les résultats de l'assimilation.

Après une longue période d'acculturation forcée, les Premières nations tentent aujourd'hui de se réapproprier leurs valeurs, leurs langues, leurs traditions, leur éducation ; et cela ne se fait pas toujours sans problèmes (Petawabano *et al.*, 1994). Pourtant, le ministre des Affaires indiennes en 1908, Frank Oliver, prédisait que « l'éducation sortirait l'Indien de son état primitif, l'élèverait et ferait de lui un membre autonome de la nation et, finalement, un honnête citoyen » (RCPA, 1996b, p. 361). Pour résoudre la question indienne qui gênait les dirigeants politiques de l'époque, on a donc recommandé, après avoir étudié ce qui s'était fait aux États-Unis, la création d'un réseau de pensionnats en 1896. Ces pensionnats ont contribué à la marginalisation des Autochtones et constituaient un moyen direct pour prendre en main le destin des peuples autochtones (RCPA, 1996b). Les enseignants et le personnel des pensionnats « devaient lutter par tous les moyens contre tout ce qui pouvait entretenir dans la mémoire des enfants des habitudes et des souvenirs que la formation industrielle a justement pour objet de faire disparaître » (RCPA 1996b, p. 364).

L'éducation permet de transmettre le patrimoine culturel d'une génération à l'autre (RCPA, 1996a). En enlevant les enfants à leurs parents pour les envoyer dans les pension-

nats, on les privait ainsi de ce bagage culturel, d'autant plus que les connaissances et les éléments spécifiques de la culture étaient transmis par voie orale chez les Autochtones. Même si les pensionnats étaient supposés préserver la langue autochtone, les programmes offerts aux élèves étaient en anglais ou en français, et on interdisait l'utilisation de la langue maternelle (RCPA, 1996a). Beaucoup de problèmes psychosociaux ont résulté de ce vécu collectif et les problèmes se sont, en quelque sorte, transmis de génération en génération. Au sujet des pensionnats et de leurs effets sur les populations autochtones, la RCPA (1996b, p. 441) mentionne que « le problème des mauvais traitements avait cependant envahi les collectivités autochtones, de sorte que même une fois fermés, les pensionnats ont continué d'avoir des répercussions sur les enfants des générations subséquentes ». D'autres éléments provenant de la RCPA (1996b) vont dans le sens de cette transmission de problèmes psychosociaux d'une génération à l'autre :

Dans bon nombre de cas, la vie des survivants des pensionnats pour autochtones continue d'être empoisonnée par le passé. Ceux et celles qui ont fréquenté ces pensionnats sont toujours aux prises avec un problème d'identité personnelle, après avoir été encouragés pendant des années à se détester et à détester leur culture. Les pensionnats ont empêché les principes d'éducation de se transmettre d'une génération à l'autre. Privés de ces principes, de nombreux survivants ont eu du mal à élever leurs propres enfants. Dans les pensionnats, ils ont appris que les adultes recouraient souvent à la violence pour exercer contrôle et autorité. Les leçons apprises dans l'enfance se répètent souvent dans la vie adulte, avec le résultat fréquent que de nombreux survivants des pensionnats maltraitent leurs propres enfants. Ces enfants, à leur tour, emploient les mêmes méthodes avec leur progéniture. (p. 412)

On peut également ajouter que dans son rapport, la RCPA(1996a) indique que le gouvernement n'a pas consacré assez de ressources financières pour remédier à l'effet des politiques antérieures.

Au cours des années 1960, le Canada adopte une politique visant à intégrer les enfants des réserves dans les écoles provinciales les plus proches. Les pensionnats sont

délaissés vers la fin de la décennie mais certains sont restés en activité jusqu'au milieu des années 1970 (RCPA, 1996a). La Commission Royale sur les Peuples Autochtones (1996a, p. 492) mentionne « qu'en 1972, la Fraternité des Indiens du Canada (qui devient plus tard l'Assemblée des Premières nations) a publié un énoncé de principe proclamant "La maîtrise indienne de l'éducation indienne" ». C'est donc à ce moment qu'ont débuté les échanges entre les dirigeants autochtones et les représentants du gouvernement concernant la prise en charge de l'éducation autochtone par les Autochtones.

Jusqu'au milieu des années 1970, une trentaine d'écoles primaires dans les communautés autochtones étaient financées et administrées par le MAINC (ministère des Affaires indiennes et du Nord Canada) (MEQ, 1998). Pour ce qui est des étudiants du niveau secondaire et postsecondaire, ils devaient s'inscrire dans le réseau public québécois; existaient alors des ententes entre le gouvernement fédéral et les organismes scolaires concernés.

En résumé on peut affirmer qu'au Canada, l'éducation des Indiens s'est inscrite dans un contexte à visées assimilatrices. Elle avait pour but de les christianiser : ce sont les religieux qui se sont d'abord chargés d'éduquer les Indiens, ils étaient mandatés et financés par le gouvernement. En somme, l'éducation avait comme visée de « blanchir » les Indiens (RCPA, 1996b).

1.3 L'éducation autochtone aujourd'hui : un portrait

La situation actuelle de plusieurs communautés formant les Premières nations n'est pas très enviable: mauvaises conditions d'habitation, santé déficiente, problèmes d'eau

potable, pauvreté, etc. «La situation économique des réserves et des communautés autochtones au Québec est le plus souvent dans un état précaire, pour ne pas dire désespérant », (Petawabano *et al.*, 1994, p. 21). L'école prend racine dans ce contexte social.

En 1996 la Commission Royale sur les Peuples Autochtones publie son rapport qui est le résultat de la plus vaste enquête jamais menée au Canada concernant les Premières nations. Dans ce rapport beaucoup de sujets sont traités et font l'objet de recommandations, notamment l'éducation. La RCPA conclue que presque trente ans après la proclamation de « La maîtrise indienne de l'éducation indienne » (RCPA, 1996a), beaucoup de travail reste encore à réaliser. Par exemple, les transferts de fonds permettant aux communautés autochtones de prendre en charge leur éducation sont encore insuffisants. Les autorités scolaires autochtones, malgré les transferts progressifs des pouvoirs commencés en 1972, disent avoir encore aujourd'hui un contrôle limité sur leur système d'éducation. Ils sont obligés de se conformer à des règlements provinciaux en matière de programmes d'étude, de calendrier scolaire, etc. Ceci a pour effet de freiner considérablement leurs efforts d'autonomie et d'approches novatrices valorisant leurs cultures spécifiques. La RCPA (1996a) fait d'ailleurs des recommandations pour l'avenir allant dans le sens d'une prise en charge plus globale de l'éducation par les Premières nations.

Depuis 1972, les enfants autochtones peuvent fréquenter trois types d'école : les écoles fédérales au sein des communautés amérindiennes, les écoles provinciales administrées selon les systèmes provinciaux d'éducation et les écoles de bandes qui sont administrées directement par les Autochtones (Pichette, 1996). Ces trois types d'établissement enseignent les programmes de l'école élémentaire et secondaire du ministère de l'Éducation du Québec.

Au cours des dernières années, la situation en regard du nombre d'écoles administrées par les Autochtones au Québec a beaucoup évolué. Deux commissions scolaires ont été créées, la commission scolaire crie et Kativik de même qu'une école naskapi. Ces deux commissions scolaires et l'école sont administrées par les Autochtones et financées par les deux paliers du gouvernement (MEQ, 1998).

Il y a également eu un mouvement de prise en charge important par les conseils de bandes locaux des écoles situées sur les réserves. En 2002-2003, le système scolaire comprenait soixante-trois écoles gérées par les différentes communautés autochtones du Québec. Une amélioration sur le plan quantitatif qui entraînera probablement pour ces populations des changements sur le plan qualitatif. En examinant ces données on peut supposer que le problème de l'intégration et des facteurs connexes à celle-ci deviendra plus préoccupant pour les niveaux supérieurs de l'éducation. En effet, plusieurs Autochtones seront alors confrontés pendant une plus longue période à une autre culture qui mettra en relief leur différence et leur manière de composer avec le système d'éducation. C'est pour cette raison que dans cette démarche de recherche notre intérêt se porte sur la présence des autochtones dans les niveaux postsecondaires de l'éducation, plus spécifiquement ce qui concerne les étudiants autochtones au collégial. Afin de mieux comprendre le cheminement scolaire de ces étudiants il faut commencer par une description statistique de leur présence dans les institutions et c'est ce dont il sera question dans la section suivante.

1.4 Portrait statistique de l'évolution de la situation scolaire des Autochtones au Québec et au Canada

Selon les données relatées par la Commission Royale sur les Peuples Autochtones (RCPA, 1996a), une majorité d'enfants autochtones sont intégrés dans les systèmes sco-

lares provinciaux, soit 68,7% avant le mouvement de prise en charge par les communautés; chiffre qui regroupe les enfants vivant sur les réserves et à l'extérieur de celles-ci. Actuellement, nous ne disposons pas de chiffre précis sur l'intégration des enfants dans les systèmes scolaires provinciaux après la prise en charge par les communautés. Nous savons toutefois que cette prise en charge a continué de progresser et que de plus en plus de communautés peuvent offrir à leurs enfants de réaliser leur scolarité primaire et secondaire dans la communauté. Cela nous mène à penser qu'il y a probablement moins d'enfants autochtones intégrés aux systèmes scolaires provinciaux, du moins pour les niveaux de scolarité primaire et secondaire. Les écoles provinciales ont fait un accueil variable aux enfants autochtones et à leurs parents. Ainsi celles qui avaient un plus grand nombre d'élèves autochtones ont mis en place des structures d'accueil, des programmes permettant d'établir des liens entre la collectivité et l'école. À propos de cette situation la Commission royale sur les Peuples Autochtones (RCPA, 1996a, p. 494), mentionne que « la plupart des élèves autochtones fréquentent des établissements où rien n'est fait pour les intégrer, eux et leurs familles, à la vie scolaire ». Ce problème de l'accueil réservé aux élèves autochtones ne se pose plus aujourd'hui, du moins pour les niveaux primaires et secondaires puisque les autochtones fréquentent en majorité des écoles situées dans leur communauté. À ce sujet le MEQ (2004), nous indique que :

Depuis l'année scolaire 1977-1978, on constate une augmentation du total des effectifs scolaires de l'ordre de 57,3 %. On note également le déplacement des effectifs scolaires des écoles fédérales vers les écoles de bande et celles des territoires conventionnés, de même que la réduction du nombre d'élèves qui fréquentent, par entente, une école d'une autre commission scolaire du réseau public québécois ou une école privée. Le résultat de ce mouvement est la concentration de la scolarisation dans les communautés. Ainsi, en 2001-2002, 87,8 % des élèves amérindiens et Inuits, tant à l'enseignement primaire que secondaire, ont été formés dans le réseau scolaire autochtone (p.7).

Ces dernières données nous confirment donc que l'intégration des étudiants autochtones ne se pose comme difficulté que lorsque ces étudiants décident de poursuivre des études dans les niveaux supérieurs de l'éducation.

Les données statistiques les plus récentes concernant les populations autochtones âgées de 15 ans et plus nous proviennent du recensement de 2001. Le plus haut degré de scolarité atteint demeure inférieur à celui de la population non autochtone. Étant donné que notre intérêt porte davantage sur la population des étudiants autochtones au niveau collégial, nous examinerons plus en détails les statistiques qui les concernent et également celles du niveau universitaire. Le tableau qui suit (MEQ, 2004) nous renseigne sur le plus haut niveau de scolarité atteint pour ces populations.

Tableau 1.1

Distribution de la population âgée de 15 ans et plus ayant déclaré une identité autochtone et distribution de la population non autochtone du Québec, selon le plus haut niveau de scolarité atteint, recensement de 2001.

Plus haut niveau de scolarité atteint (en %)	Identité Inuite	Identité Amérindienne (résidant dans une réserve)	Identité Amérindienne (résidant hors des réserves)	Population non Autochtone
Inférieur au diplôme d'études secondaires	67,9	62,5	40,1	31,5
Diplôme d'études secondaires seulement	6,5	5,7	15,8	17,2
Formation postsecondaire partielle	10,2	9,4	10,3	8,6
Certificat ou diplôme d'une école de métiers	9,3	11,8	10,6	10,8
Certificat ou diplôme collégial	4,3	6,5	13,7	14,6
Certificat ou diplôme universitaire inférieur au baccalauréat	0,9	1,3	2,1	3,3
Grade universitaire	0,9	2,8	7,5	14,0

Source : MEQ, 2004, p. 18

En regardant le tableau précédent, on constate que le pourcentage d'individus inuits et autochtones qui ont un diplôme d'études secondaires (respectivement 6,5% et 5,7%) est très inférieur à celui de la population non autochtones qui est de 17,2%. Le MEQ (2004) indique que « l'obtention d'un diplôme d'études collégiales ou universitaires est encore le fait d'une minorité » (p.20). Les chiffres du recensement de 2001 confirment cet état de fait : il y a un grand écart entre les données des populations autochtones et non autochtones concernant l'obtention d'un diplôme d'études collégiales ou d'un grade universitaire (MEQ, 2004). Il faut aussi ajouter que les données du recensement montrent que le cheminement scolaire des autochtones est plus long que celui des non autochtones (MEQ, 2004).

Toutes ces données présentent une image peu reluisante de la scolarisation des populations autochtones. Ces dernières ne nous renseignent pas sur les raisons qui poussent les jeunes à abandonner leurs études ni à quel moment ils le font. Elles ne parlent pas des facteurs liés à la réussite des études et à la persévérance à l'école, ni des autres facteurs en cause lorsqu'il est question d'intégration au collégial, ou encore d'intégration scolaire dans un contexte plus large. Des données supplémentaires et plus précises sont requises si nous voulons servir adéquatement les besoins des populations autochtones. Afin d'en connaître plus il faut aborder la question de l'intégration scolaire et des facteurs sous-jacents à celle-ci. Aussi, nous devons passer par le concept d'intégration pour ouvrir sur une perspective plus large, celle de l'adaptation aux études postsecondaires. Il sera question de cette distinction entre intégration et adaptation lors de la présentation du cadre théorique de la présente recherche. Dans la section suivante nous examinons certains facteurs liés à l'intégration ainsi que le contexte social plus global qui teinte le vécu scolaire des étudiants autochtones au niveau collégial.

1.5 L'intégration des étudiants autochtones au collégial

L'intégration c'est « le processus d'incorporation d'une nouvelle personne ou d'un nouveau sous-groupe d'individus au sein d'une collectivité », (Legendre, 1993). Ce même auteur mentionne aussi que l'intégration est « un processus par lequel une personne ou un sous-groupe d'individus adoptent les normes et les us et coutumes d'une collectivité » (p. 733). Il est à noter que peu de résultats sont disponibles à propos des efforts qui ont été fournis à ce jour pour faciliter l'intégration des étudiants autochtones, d'où l'intérêt de cette étude. Mentionnons également que les études disponibles qui impliquent uniquement les populations autochtones au Québec dans les niveaux postsecondaires de l'éducation ne sont pas nombreuses et celles disponibles sont le plus souvent de nature confidentielle.

Par ailleurs, il existe des structures d'accueil pour les étudiants autochtones dans plusieurs collèges au Québec. Il y en a une au Cégep de Chicoutimi, au Collège John Abott, au Cégep de Sept-Îles et au Collège d'Alma ; et peut-être en existe-t-il d'autres. Toutefois les données qui concernent ces étudiants n'ont pas été comptabilisées ni évaluées, sinon de façon très ponctuelle. On retrouve ces étudiants dans différents programmes réguliers et aussi dans certains programmes de la formation continue. Ce que nous savons à propos de cette population d'étudiants nous vient de certaines études réalisées dans les collèges qui accueillent ces étudiants. Par exemple, une étude de Bherer (1987) au cégep de Sept-Îles met en évidence le fait que les étudiants autochtones sont différents et leurs besoins également. L'âge moyen de ces étudiants est plus élevé (23,4 ans), ils viennent en grande partie de l'extérieur, plusieurs ont des enfants. D'autres données de cette étude sont intéressantes : « taux de réussite scolaire à 44%, échecs sessionnels par absence qui contribuent significativement à l'abaissement du taux de réussite ; cheminement sco-

laire marqué par de fréquents changements de programme, de fréquentes interruptions et un temps de diplomation très long, pour n'en citer que quelques unes » (Bherer, 1987, p. 179). De la même manière, les données disponibles concernant les autochtones aux États-Unis sont éparées. Les autochtones constituent une minorité parmi les minorités et souvent, en raison de leur petit nombre, ils sont oubliés et regroupés dans la catégorie « autres » lors d'études statistiques (Grant *et al.*, 1993).

Pour aborder la problématique de l'intégration des autochtones au niveau collégial, il est nécessaire de se pencher sur la question du contexte social plus général dans lequel prend place cette intégration. Dès lors la nature des perceptions que la société a des autochtones au Québec doit être prise en compte car ces mêmes perceptions peuvent se retrouver dans nos institutions et il est possible que celles-ci affectent la qualité de l'accueil que nous réservons à ces minorités et la volonté d'offrir des services qui répondent à leurs besoins. Dans l'optique d'une meilleure intégration, Bherer (1987) mentionne qu'il faut permettre l'expression de l'identité culturelle autochtone dans l'institution et que les services parallèles à l'enseignement doivent jouer un rôle important. Il dit aussi que le collège doit créer un contexte qui favorise cette expression sinon « nous ne traiterons pas les autochtones comme des êtres à part entière : nous les accepterons au collège mais à condition qu'ils laissent au vestiaire une part importante d'eux-mêmes, leur personnalité profonde, leur culture » (p. 117).

Dans les médias, l'image que l'on nous présente des autochtones est le plus souvent stéréotypée. Nous entendons ici par stéréotype « ce processus par lequel nous catégorisons les individus selon les caractéristiques proéminentes de leurs groupes d'appartenance » (Bergeron *et al.*, 1979, p. 72). Les individus sont souvent représentés comme des fi-

gures historiques perpétuant ainsi des images fausses et romantiques (Almeida, 1996). Selon Mihesuah (1998), la télévision, les films, les dessins animés, les livres et l'école contribuent à véhiculer des idées qui montrent les autochtones comme des païens, des sauvages, des ignorants, des paresseux. D'autres auteurs (Grant *et al.*, 1993) mentionnent que lorsque nous voyons des autochtones à la télévision c'est lorsqu'ils font quelque chose de typiquement autochtone, par exemple on présente l'image des autochtones lors d'un rassemblement, vêtus de peaux et coiffés de plumes dansant au rythme des tambours traditionnels. Dans les régions des États-Unis où les autochtones et allochtones sont en conflit en regard de traités pour l'obtention des droits de chasse et pêche (ou d'autres ressources économiques), les stéréotypes concernant les autochtones sont négatifs (Mihesuah, 1998). On peut supposer que le même phénomène se soit produit en Gaspésie lors du litige opposant les Micmacs et la population pour l'obtention de droits de pêche, ou sur la Côte nord suite aux revendications territoriales des Innus auxquelles s'opposent plusieurs allochtones.

Dans son livre *Le Québec en changement, entre l'exclusion et l'espérance*, Bruneau (2000), nous soumet l'affirmation suivante :

La population québécoise, en général, considère encore les Autochtones comme des privilégiés de la société vivant de l'aide des gouvernements et ne payant pas de taxes. Elle accepte le fait que les Autochtones soient encore confinés dans des réserves et qu'ils fassent l'objet de politiques distinctes de la part des gouvernements. Un sondage publié récemment révélait qu'une majorité de québécois estiment que le gouvernement devrait recourir à la force armée pour régler les conflits avec eux. (p. 162).

Les institutions d'enseignement ne sont pas en dehors de la société, elles en font partie. Il est possible de supposer que les attitudes et les perceptions envers les Autochtones dans les milieux scolaires puissent être une sorte de prolongement de ce que l'on re-

trouve dans la population québécoise en général. Certains auteurs américains abondent dans ce sens. Gibson et Ogbu (1991) nous font part de certaines conclusions auxquelles en sont venues des enquêtes gouvernementales auprès de ces populations :

Le sous-comité a trouvé qu'un climat teinté de discrimination et d'irrespect était commun dans les villes situées près des réserves. Ces villes accueillaient plusieurs enfants autochtones dans leurs écoles publiques. Les autochtones subissaient l'exploitation et la discrimination, a rapporté le sous-comité. Les autochtones étaient tenus en échec par la structure qui détenait le pouvoir, de telle sorte que leur situation ne pouvait pas changer. Ces attitudes ont été transportées dans les écoles. James Coleman *et al.* (1996) a trouvé, par exemple, qu'au milieu des années 1960 près d'un quart de tous les enseignants des écoles publiques préféraient ne pas enseigner aux enfants autochtones (p. 295) [Traduction libre de l'anglais].

Les témoignages entendus lors de la Commission Royale sur les peuples autochtones (1996a) convergent dans cette direction. Les Autochtones qui ont fait des études dans les différents établissements canadiens ont dit avoir été aux prises avec le racisme, lequel ne s'exprimait pas uniquement dans des actions individuelles comme par exemple des propos haineux, mais aussi sous une forme de discrimination dite collective par « le rejet des valeurs, des points de vue et des cultures autochtones dans les programmes et la vie des établissements d'enseignement » (RCPA, 1996a, p. 490).

Cette discrimination collective renvoie à un point très important lorsqu'il est question de la présence des étudiants autochtones au collège : les différences culturelles. De manière générale, la culture peut être définie comme:

Ensemble des manières de voir, de sentir, de percevoir, de penser, de s'exprimer et de réagir ; ensemble des modes de vie, des croyances, des connaissances, des réalisations, des us et des coutumes, des traditions, des institutions, des normes, des valeurs, des mœurs, des loisirs et des aspirations qui distingue les membres d'une collectivité et qui cimente son unité à une époque. La culture est la masse des comportements que les êtres humains de toute société apprennent de leurs ancêtres et transmettent à la génération plus jeune ». (Legendre, 1993, p. 284).

Quant à elles, les différences culturelles se retrouvent à plusieurs niveaux. Le cadre de référence culturel, qui chapeaute les conduites, est l'un de ces niveaux et il en sera question lors de la présentation du cadre théorique de cette recherche. Il peut s'agir aussi des préférences, des goûts et croyances qui se manifestent souvent dans les arts. Les conventions, les normes sociales et les valeurs peuvent différer. Une étude a relevé des différences culturelles chez les autochtones au niveau du style d'apprentissage cognitif, du mode de pensée, de la façon de percevoir le temps, une manière différente de se comporter en classe et une réaction différente face à l'autorité de l'enseignant (Bherer, 1987). Évidemment toutes ces différences n'ont pu être constatées que lorsque les étudiants autochtones sont entrés en contact avec les étudiants de la culture majoritaire, aux États-Unis, au Canada ou ailleurs. Pour entrer en contact avec la culture majoritaire, les étudiants Autochtones qui souhaitent poursuivre des études au niveau postsecondaire doivent quitter leur communauté.

Plusieurs communautés autochtones sont situées loin des centres d'enseignement postsecondaires (collèges et universités). Bon nombre de ces jeunes Autochtones doivent quitter famille et amis, et ils doivent parcourir de grandes distances pour fréquenter ces établissements scolaires. Dans ces établissements ils sont en présence d'une culture différente, de milieux et de coutumes qui leurs sont étrangers, et ils constatent qu'ils ne représentent qu'une petite partie de la population étudiante et que peu d'Autochtones sont présents dans le corps professoral. (Smith-Mohamed, 1998). Ceci contribue probablement à créer un sentiment d'isolement. Le fait de se sentir isolé et différent de la culture majoritaire peut entraîner un sentiment de marginalisation chez les étudiants Autochtones. De fait, les sentiments de marginalisation et d'acculturation sont deux variables psychosociales que l'on retrouve dans la littérature pour expliquer, en partie, les problèmes de réussite

scolaire des étudiants autochtones. À ce propos, Petawabano *et al.* (1994, p. 69) écrivent : « toute société traverse inévitablement à travers les âges des phases évolutives au cours desquelles certaines valeurs traditionnelles cèdent graduellement le pas à d'autres, lentement élaborées de l'intérieur ou importées d'ailleurs. C'est le phénomène de l'acculturation ». Ce phénomène n'est pas négatif en soi et n'entraîne pas de conséquences négatives s'il est choisi.

Dans le cas des Autochtones, cette acculturation a été imposée et mise en œuvre systématiquement « par l'adoption en 1867 de l'Acte de l'Amérique du Nord britannique, qui les faisait passer sous autorité fédérale » (Petawabano *et al.*, 1994, p. 70). Ces peuples passaient alors d'un statut de fondateurs à un statut de pupilles de l'État, ils n'étaient, en quelque sorte, plus des citoyens à part entière et étaient maintenus dans un état de dépendance. Cet état de faits a peut être contribué à semer une image négative des Premières nations dans la population en général.

Les différences culturelles ne constituent pas un problème en elles-mêmes mais elles peuvent faire partie d'un problème si elles deviennent le point de départ d'un conflit culturel. Pour un étudiant autochtone qui fréquente un collège, les différences risquent de mener au conflit culturel lorsqu'elles marquent une rupture par rapport au milieu social de l'individu. Les valeurs véhiculées à l'école qui vont à l'encontre de celles des étudiants autochtones peuvent même ébranler ces derniers jusque dans leur identité. Certaines valeurs véhiculées dans nos écoles comme par exemple la discipline, l'autorité du professeur, l'importance de la réussite individuelle et la compétition, sont à l'opposé des valeurs prônées dans le milieu familial autochtone comme l'entraide et la coopération, le partage, la non-intervention (RCPA, 1996a). Toujours selon la RCPA (1996a, p.513), « les valeurs

et les traditions des peuples et nations autochtones diffèrent mais elles ont en commun des éléments qui s'opposent bien souvent à ceux qui dominent dans l'école conventionnelle ».

À propos du conflit culturel qui peut être vécu par les étudiants autochtones dans une école conventionnelle, il convient ici de reprendre la description de Wuttunee (cité dans RCPA, 1996a) :

Beaucoup de parents craignent que l'école ne menace l'épanouissement de l'identité de leur enfant, principalement lorsque les valeurs et la conception du monde que véhicule l'école contredisent l'expérience que l'enfant vit chez lui ou n'en tiennent aucun compte. Dans le cas des élèves d'origine autochtone, cette situation n'est que trop fréquente. L'enfant peut alors vivre de graves conflits et mettre en doute la validité de son identité. Lorsqu'un enfant autochtone se sent menacé dans son identité, il peut réagir de différentes façons : il se retire, se tait et refuse toute participation pour se protéger des critiques et du rejet; il essaie d'abandonner son identité et de se mouler dans la culture qui lui paraît plus valide ou plus acceptable; il adopte une attitude non productive ou de rejet qui débouche généralement sur l'échec ou le décrochage (p. 513).

Le conflit culturel que peuvent vivre les étudiants autochtones à leur entrée au collégial peut être vécu de manière différente en comparaison avec d'autres minorités qui elles, ont choisi de vivre dans cette culture majoritaire. Du moins, c'est ce qu'affirme Ogbu (1995) qui indique aussi qu'il y a nécessairement un conflit culturel lors du contact avec la culture majoritaire. Nous croyons qu'il est possible qu'un étudiant autochtone vive ce type de conflit mais nous ne pensons pas que ce soit la norme et nous en reparlerons au chapitre suivant. Il faut aussi ajouter que la distinction entre minorité volontaire et involontaire est importante car ces deux types de minorité ont des réponses différentes quand elles rencontrent des problèmes lors du contact avec la culture majoritaire. Les minorités volontaires ont choisi de vivre dans un pays d'accueil, ce sont des immigrants qui aspirent à de meilleures conditions de vie. Quant aux minorités involontaires, elles ont été incorporées de force soit par l'esclavage, la conquête ou la colonisation. Nous préciserons cette

distinction importante entre minorité volontaire et involontaire dans la section suivante lors de la présentation du cadre théorique.

Dans la littérature ce conflit culturel est identifié comme un facteur permettant d'expliquer, en partie, la sous représentation et l'échec scolaire des étudiants autochtones dans les niveaux supérieurs de l'éducation (Krueger, 1995). Dans le contexte éducationnel, Wright (1991) nous dit que l'acculturation implique que l'identité de l'étudiant doit se fondre avec les attitudes, modes de vie et les valeurs de la culture dominante.

L'intégration est, en elle-même, une autre des variables retrouvées dans les écrits quand il est question de persistance et de réussite scolaire chez les étudiants provenant de minorités. Un modèle parmi ceux en vigueur depuis quelques années pour expliquer l'échec scolaire chez ces populations met l'accent, entre autres, sur l'intégration. Ce modèle élaboré par Tinto (cité dans Krueger, 1995; Pavel, 1991) insiste sur les interactions entre les caractéristiques précollégiales des individus et les systèmes académiques et sociaux de l'institution. Les caractéristiques des individus avant d'entrer au collège sont définies par Tinto (cité dans Krueger, 1995; Pavel, 1991) comme suit : le bagage que l'étudiant a acquis de sa famille et sa communauté, ses habiletés intellectuelles et sociales, les ressources financières disponibles, les expériences et succès vécus à l'école. Toutes ces caractéristiques interviennent indirectement dans la formulation de ses buts et intentions dans son cheminement à venir. La thèse principale du modèle est que les étudiants arrivent avec leurs caractéristiques personnelles, qui ont un impact sur leurs buts et engagements qui, à leur tour, affectent directement les interactions qu'ils ont avec le système social (formel et informel) et le système académique de l'institution scolaire (Krueger, 1995, p. 11). Ce modèle soutient que les interactions (formelles et informelles) avec les systèmes académiques

et sociaux de l'institution ont un impact direct sur le départ de l'étudiant (Krueger, 1995). Dans sa recension des écrits scientifiques concernant l'éducation postsecondaire et les minorités, Krueger (1995) parle aussi d'un autre groupe de facteurs liés à la persistance scolaire :

Un autre groupe de facteurs qui influence la persistance se trouve dans le climat institutionnel ou l'environnement : rencontrer un environnement hostile, éprouver des sentiments d'aliénation et d'isolation, le manque de modèles, des difficultés à s'intégrer académiquement et socialement, le support de l'administration, et des services de support aux étudiants inadéquats (p. 32) [Traduction libre de l'anglais]

Toujours selon Krueger (1995), le facteur relié au climat institutionnel qui semble avoir le plus d'effet sur la persistance est le conflit culturel. L'identification des difficultés culturelles et leur éventuel lien au succès et à l'échec sont des éléments encore à éclaircir. Le même auteur nous fait part de raisons individuelles qui sont souvent invoquées pour expliquer les barrières rencontrées dans le cheminement scolaire des étudiants provenant des minorités : l'abus de substances toxiques, la santé, les aspirations en matière d'éducation, le concept de soi, la motivation personnelle, le niveau de scolarité des parents en sont quelques exemples.

Pour Pavel (1991), il y a des moyens qui peuvent aider à faire face aux problèmes reliés à la vie académique : promouvoir les études ethniques et la fierté, constituer des enclaves de minorités, des activités culturelles appropriées. Ces moyens peuvent aider les étudiants à s'adapter à la vie académique sur le campus, et aussi à cultiver un sentiment de contrôle et un concept de soi positifs qui sont des éléments importants dans le maintien du niveau de motivation nécessaire pour compléter le collège.

À la lumière des facteurs, liés à l'intégration, que nous venons d'expliquer et compte tenu que Krueger (1995) dit qu'il y a encore des éclaircissements à apporter à propos des difficultés culturelles rencontrées par les étudiants autochtones, un des principaux facteurs que nous retiendrons pour cette recherche est celui du conflit culturel. Nous croyons qu'il est important et qu'en l'étudiant, nous devons nécessairement aborder la question du climat institutionnel puisque plusieurs auteurs le considèrent comme étant lié au conflit culturel. Nous souhaitons étudier le facteur du conflit culturel en partant du point de vue de l'étudiant, dans le but d'en apprendre plus sur l'expérience vécue par celui-ci durant ses années passées au collège. L'éventuel conflit culturel vient nécessairement de cette rencontre avec les autres. Cela implique donc, que l'expérience scolaire se caractérise, entre autres, par une dimension sociale. Nous expliquerons en détails les différentes dimensions de l'expérience dans la section du cadre théorique de cette recherche.

Certaines statistiques décrivant le parcours scolaire des autochtones aux États-Unis (Garrod, 1997), sont intéressantes cependant, elles ne nous apprennent rien sur l'expérience vécue par ces étudiants lors de leur cheminement scolaire. Elles nous indiquent que 60% de ces étudiants réussissent leur secondaire et que parmi ces 60%, vingt seront acceptés dans un établissement postsecondaire et trois recevront leur diplôme après quatre années de collège. Ces chiffres nous donnent un portrait d'ensemble mais renvoient le plus souvent à des variables sociales plus englobantes comme les institutions, les règles qui les régissent, les forces sociales en présence, etc. Ceux-ci n'expliquent pas pourquoi seulement trois étudiants obtiennent un diplôme, ils ne nous renseignent pas non plus sur ce qui s'est passé pour les dix-sept étudiants qui n'ont pas réussi à l'obtenir. Alors c'est ici qu'intervient la notion d'expérience et qu'elle peut devenir significative. Elle peut nous éclairer sur le cheminement de ces étudiants au collège, autant celui de ceux qui réussissent que le

cheminement de ceux qui échouent, étant donné que les modèles sociologiques traditionnels ne sont pas en mesure d'expliquer le vécu scolaire de ces étudiants autochtones.

En effet, les modèles de la sociologie classique définissent la société comme un système d'action et « l'action résulte de l'intériorisation du système par les acteurs » (Dubet, 1994, p. 50). Dans l'action, l'individu s'approprie, en quelque sorte, des normes et des valeurs qui sont institutionnalisées : l'acteur intériorise les rôles qu'il a à jouer pour prendre part à la collectivité. Dans cette vision classique, le système et l'acteur sont les deux faces d'une même réalité. Les nouvelles représentations de la société séparent l'acteur et le système. À ce propos, Dubet (1994) mentionne que « l'éloignement de la sociologie classique signifie que la société et l'acteur se séparent, que l'action n'a plus de centre, que la diversité des logiques de l'action est aujourd'hui devenue le problème le plus crucial de l'analyse sociologique » (p.89). C'est cette diversité que nous voulons scruter en abordant principalement le conflit culturel du point de vue de l'expérience vécue par l'étudiant autochtone : donner la parole aux acteurs du système.

Le problème de cette recherche s'inscrit dans le contexte du manque de données relatives à l'expérience vécue par les Autochtones dans les collèges régionaux. Les individus recrutés pour participer à cette étude pourront provenir de différentes communautés autochtones. De plus en plus, ces étudiants ont la possibilité de compléter les niveaux de scolarité précédant le collège dans leur communauté, d'où notre intérêt concernant le problème de l'intégration au niveau collégial dans leur cheminement scolaire. Nous ne souhaitons pas aborder la problématique de l'intégration sous l'angle des différences constatées dans les styles cognitifs chez les étudiants autochtones. Puisque certains auteurs (Bherer, 1987) ont fait état d'un parcours scolaire au collégial plus long avec de fréquentes

interruptions, nous souhaitons connaître les raisons d'un tel parcours. Pour Krueger (1995), le conflit culturel permet d'expliquer en partie les échecs scolaires de ces étudiants. Nous voulons centrer notre intérêt sur ce dernier facteur tout en essayant de tracer un portrait de l'expérience scolaire vécue par ces étudiants dans toutes ses dimensions : cognitive, affective, sociale. Nous souhaitons voir de quelle manière ces différentes dimensions s'amalgament pour former l'expérience scolaire d'un individu au niveau collégial. La réussite ou l'échec ne sont pas des éléments qui seront pris en considération de façon prioritaire, à moins qu'ils soient des éléments significatifs dans le vécu des étudiants, au même titre que bien d'autres facteurs que nous ne connaissons probablement qu'après les avoir interrogés sur ce qu'ils vivent. Aussi, notre intérêt découle de la considération démographique suivante : selon la RCPA (1996a) les 15 prochaines années seront cruciales car un nombre croissant de jeunes adulte autochtones atteindront l'âge des études postsecondaires et entreront sur le marché du travail. À notre avis suivant ces prévisions démographiques, le temps est venu de se questionner à propos de l'intégration des étudiants autochtones au collégial.

La question qui guidera cette étude est la suivante : qu'est-ce que les étudiants autochtones disent de l'expérience qu'ils vivent pendant qu'ils fréquentent le collège?

Cette question de recherche nous mène à poursuivre les objectifs de recherche suivants :

1. Identifier les significations qu'ils donnent à leur expérience au collège.
2. Comprendre l'expérience telle qu'elle est vécue par ces étudiants.

Après avoir exposé l'intérêt de la problématique de l'intégration des étudiants autochtones au collégial, nous devons maintenant mieux définir les principaux concepts qui découlent de notre question de recherche. Le chapitre suivant amènera des précisions nécessaires concernant le type de minorité auquel les autochtones appartiennent et le lien qui existe entre ce type de minorité et un conflit culturel possible. Il sera aussi question de l'expérience scolaire et ses dimensions et nous expliquerons ce qu'implique l'intégration en contexte scolaire, et indiquerons de quelle manière l'intégration constitue une étape en chemin vers l'adaptation.

Chapitre II

Cadre théorique de la recherche

Comme nous l'avons vu dans la section précédente, la question de la présence des étudiants autochtones dans les niveaux postsecondaires de l'éducation a déjà fait l'objet d'études (MEQ, 1998; Bherer, 1987; RCPA, 1996; Krueger, 1995) mais celles de nature qualitative et réalisées au Québec sont plutôt rares. Les études réalisées représentent le plus souvent un regard extérieur posé sur des individus et les données recueillies quand elles sont de nature quantitative ne permettant pas d'appréhender toute la complexité de l'expérience vécue par un étudiant.

Notre intérêt dans ce chapitre portera sur les différentes thèses qui tentent d'expliquer les insuccès de cette clientèle à l'école. Nous insisterons plus spécialement sur les modèles qui sont liés au concept de conflit culturel. Nous parlerons du contexte des interactions entre les étudiants provenant de ces minorités et les autres étudiants, les professeurs ou l'institution appartenant au groupe majoritaire. Le rôle de l'individu dans ces interactions sera discuté. Ensuite, pour comprendre ce qui est vécu par le sujet, nous parlerons de la notion d'expérience, les dimensions qui la composent et ce qu'elle peut signifier en contexte scolaire pour un étudiant. Enfin nous terminerons avec la question de l'intégration en contexte scolaire et nous nous demanderons s'il ne serait pas plus approprié,

lorsqu'il s'agit des étudiants autochtones au collège, de parler de leur adaptation plutôt que de leur intégration. Nous poserons cette question car le concept d'adaptation est peut-être plus approprié parce que plus englobant : il faut d'abord être capable de s'intégrer afin de s'adapter aux études collégiales.

2.1 Les modèles théoriques

Nous ne ferons pas ici une description détaillée de chacune des nations amérindiennes qui vivent au Canada et au Québec. Nous ne retiendrons pas non plus les méandres sinueux dans lesquels la terminologie pour l'appellation de ces peuples peut nous entraîner parce que très différente lorsqu'envisagée du point de vue des autochtones et des non autochtones. Nous parlerons d'abord des principales thèses qui tentent d'expliquer les difficultés rencontrées par cette clientèle à l'école. Celles-ci peuvent être regroupées en trois positions interprétatives (Gauthier, 2005). La première est la thèse déficitariste qui aborde «le problème sous l'angle des lacunes adaptatives des Autochtones en regard du processus de scolarisation formelle» (Gauthier, 2005): cette thèse insiste sur l'analyse des habitudes de vie de ces populations. Nous avons déjà brièvement exposé cette thèse au premier chapitre quand nous avons décrit le modèle de Tinto (cité dans Krueger, 1995) qui tente d'expliquer l'abandon scolaire en évoquant les caractéristiques des étudiants avant leur entrée dans les niveaux postsecondaires, dont les traits personnels et le bagage familial, les buts et l'engagement des étudiants, pour en nommer quelques unes. On reproche toutefois au modèle de Tinto de considérer le conformisme à la culture majoritaire comme la norme, et également de ne pas faire de distinction entre les individus à intégrer et comment les intégrer; ainsi la possibilité du conflit culturel pour les étudiants des minorités n'est pas réellement prise en compte (Krueger, 1995).

Une seconde thèse est celle dite conflictualiste et elle mise sur l'analyse des rapports sociaux (Gauthier, 2005). Elle explique les différences qui existent entre les minorités volontaires et celles dites involontaires. Des auteurs ont écrit à ce sujet (Gibson et Ogbu, 1991) et des différences importantes ressortent chez ces minorités en regard du cadre de référence culturel adopté et de l'implication de celui-ci dans les relations entre autochtones et non autochtones, de même qu'au niveau scolaire. La distinction faite entre minorités volontaires et involontaires a trait à la manière dont ces minorités ont été incorporées dans nos sociétés. Elles sont qualifiées de volontaires quand elles ont décidé de venir habiter un pays comme dans le cas des immigrants qui ont choisi une société d'accueil (Gibson et Ogbu, 1991). Ces minorités ont quitté leur pays d'origine et sont venues s'établir au Canada, par exemple avec l'idée d'aspirer à de meilleures conditions socio-économiques ou avec l'espoir de se voir offrir de meilleures opportunités ou encore avoir plus de liberté sur le plan politique (Gibson et Ogbu, 1991).

Contrairement aux minorités volontaires, les minorités involontaires (non immigrantes) n'ont pas choisi de venir s'établir au pays. Ces gens ont été incorporés dans nos sociétés soit par le biais de l'esclavage (les noirs aux États-Unis), de la conquête ou de la colonisation en ce qui concerne les autochtones. Selon Gibson et Ogbu (1991, p. 9), ces minorités « ressentent souvent la perte d'une ancienne liberté et ils [minorités involontaires] perçoivent les barrières sociales, politiques et économiques dressées contre eux comme faisant partie d'une oppression non méritée ». Plusieurs études ont été réalisées pour comparer ces deux types de minorités en regard du succès scolaire. Gibson et Ogbu (1991) nous soumettent leur point de vue à ce sujet:

Ce qui est important concernant la réussite scolaire ce ne sont pas seulement les variables les plus souvent considérées comme par exemple les variables linguistiques, cognitives, motivationnelles, etc. Ce qui est important est le fait que les mi-

norités qui obtiennent plus de succès sur le plan académique diffèrent de celles qui ont moins de succès dans le type de modèle culturel qui les guide. Il y a donc une différence dans le type de compréhension qu'elles ont du travail dans la société au sens large et de la place des minorités dans l'ordre social (p. 8). [Traduction libre de l'anglais]

Ce que nous disent ces auteurs à propos des minorités volontaires et involontaires c'est qu'il y a une différence dans leur manière de percevoir la culture majoritaire. Le rôle de la perception dans les attitudes que nous adoptons à l'égard des autres et dans nos comportements est bien documenté en psychologie sociale. La perception d'autrui est un « processus par lequel nous recevons, organisons et interprétons l'information sur les autres ainsi que leurs messages » (DeVito *et al.*, 2001, p. 179). En fonction de nos expériences passées, nos croyances, motivations et émotions, nous sélectionnons certaines informations. Ces facteurs ont également une grande influence sur l'interprétation et sur l'évaluation des comportements d'autrui (DeVito *et al.*, 2001). Cette interprétation est synonyme de représentation cognitive et celle-ci peut être définie comme un « mode intellectuel propre à une personne de conceptualiser sa pensée » (Legendre, 1993). La représentation que nous avons des autres peut influencer notre comportement face à ceux-ci. L'*effet pygmalion*, étudié en psychologie, en est un bon exemple (DeVito *et al.*, 2001) :

Des chercheurs ont signalé à des enseignants que certains de leurs élèves - dont les noms avaient, en fait, été choisis au hasard- réussiraient exceptionnellement bien. À la fin de la session, ces élèves ont effectivement obtenu de meilleures notes que les autres (p. 187).

Dans ce même ordre d'idées le contexte culturel dans lequel nous évoluons ou avons évolué par le passé tient aussi un rôle dans le type d'information que nous sélectionnons, dans notre interprétation et enfin dans les représentations que nous nous faisons des gens et du monde. Les résultats d'études comparatives entre les minorités volontaires et involontaires vont dans ce sens (Gibson et Ogbu, 1991). Face aux problèmes collectifs

auxquels doivent faire face les différents types de minorités, les réponses des minorités volontaires et involontaires ne sont pas les mêmes.

Il faut d'abord mentionner que les réponses diffèrent selon le type de minorité en regard du cadre de référence culturel auquel ces individus adhèrent. Ogbu (1995, p. 193) définit le cadre de référence culturel comme une manière adéquate ou idéale de se comporter dans notre culture d'appartenance. Cela inclut les attitudes, les croyances, les préférences, les pratiques et les symboles considérés comme appropriés pour les membres d'une même culture. Selon Gibson et Ogbu (1991), les cadres de référence culturels peuvent être semblables, différents ou en opposition. C'est lorsque deux cultures sont en contact qu'il est possible de constater les différences quant au cadre de référence culturel. En premier lieu, voyons ce qui se produit pour les minorités volontaires (immigrantes) au contact de la culture majoritaire. Les réponses qu'ils adoptent peuvent être perçues comme étant positivement orientées. Ils ont tendance à considérer les barrières qu'ils rencontrent comme des problèmes temporaires qu'ils pourront surmonter en travaillant plus fort, en maîtrisant mieux la langue du pays d'accueil ou en s'instruisant plus longtemps (Gibson et Ogbu, 1991). S'ils n'obtiennent pas les meilleurs emplois ils se disent que c'est parce qu'ils ont étudié ailleurs et parce qu'ils ne parlent pas bien la langue. Ces mêmes auteurs nous disent que les individus des minorités volontaires considèrent souvent que les préjugés et la discrimination dont ils sont victimes constituent, en quelque sorte, le prix à payer pour vivre dans un autre pays. Autrement dit, la discrimination qu'ils peuvent subir n'est pas vécue de la même manière puisqu'elle est perçue comme un obstacle de plus à franchir pour réussir dans le pays d'accueil. De plus lorsqu'ils comparent leur situation actuelle avec l'ancienne, la comparaison se solde par un bilan positif des bénéfices par rapport aux coûts (Gibson et Ogbu, 1991). En d'autres termes, leur vie dans le pays d'accueil est

plus clément à bien des égards même si elle n'est pas parfaite. Dans le contexte scolaire, ils apprennent la langue du pays d'accueil et croient en de meilleures chances de succès scolaire et de mobilité s'ils y mettent les efforts nécessaires. Lors d'un contact fréquent et continu avec la culture majoritaire on peut observer des cadres de référence culturels différents mais qui réussissent à coexister (Gibson et Ogbu, 1991).

En second lieu, expliquons ce qui se passe pour les minorités involontaires dont les autochtones font partie. Les réponses face aux problèmes rencontrés sont différentes. Historiquement, lors du contact continu avec le groupe majoritaire, ces minorités ont plutôt développé un cadre de référence culturel en opposition, principalement en raison du climat négatif dans lequel ont pris place les interactions sociales (Ogbu, 1995). Pour qu'un cadre de référence culturel soit en opposition il faut, en plus du contact continu, que les relations entre le groupe majoritaire et le groupe subordonné soient caractérisées par des problèmes insolubles dans le système existant, des problèmes à propos du statut individuel (mobilité sociale, entre autres choses) ou collectif (problèmes complexes liés à l'autodétermination : politique, économique, territoriale, etc). C'est donc dire que les relations intergroupes ne permettent pas aux membres de progresser individuellement ou collectivement dans la société et que les différents problèmes vécus finissent par avoir un impact négatif sur les individus appartenant au groupe subordonné (Ogbu, 1995).

Une nouvelle identité collective s'est développée chez les minorités involontaires après leur incorporation et leur subordination et suite à une coexistence marquée par des événements négatifs et parfois traumatisants (expérience des pensionnats pour les autochtones au Canada et aux États-Unis, litiges concernant le respect des traités et des droits ancestraux, divergences à propos de la gestion des territoires). En raison des mau-

vaises expériences vécues par le passé avec les institutions dirigées par le groupe majoritaire, les minorités involontaires ont développé une profonde méfiance face à ces institutions ce qui teinte le climat relationnel. Au sujet des traces laissées par les pensionnats et des conséquences possibles sur le climat relationnel entre autochtones et non autochtones, la RCPA (1996b) nous dit:

Bien sûr, le souvenir ne s'est pas dissipé et n'a toujours pas disparu des mémoires. Il a persisté, s'est amplifié et a pris l'allure d'un spectre lugubre qui continue de hanter la vie de nombreux autochtones, de miner des communautés entières et de compromettre la possibilité de jeter les bases d'une nouvelle relation entre autochtones et non autochtones au Canada (p. 365).

Contrairement aux minorités volontaires, les minorités involontaires ne peuvent pas se servir de leur pays d'origine comme point de comparaison. Le bilan se solde plutôt par du négatif car ils ont l'impression d'avoir perdu quelque chose. Ils comparent leur situation d'emploi ou leurs institutions scolaires avec celles des membres du groupe majoritaire. Dans cette comparaison ils se perçoivent comme perdants et ils voient la discrimination et les préjugés subits comme permanents et institutionnalisés. Contrairement aux immigrants, les individus provenant des minorités involontaires ne croient pas en leurs chances de succès ni que ces chances soient en lien avec une meilleure éducation (Gibson et Ogbu, 1991). Parce qu'elles ne croient pas en l'éducation, elles peuvent avoir tendance à utiliser des stratégies différentes pour réussir à se tailler une place dans la société.

C'est en réaction à tout cela que les minorités dites involontaires adoptent un cadre de référence culturel en opposition. Dans ce cadre de référence, les pratiques et croyances qu'ils adoptent deviennent des mécanismes d'adaptation à leur subordination (Gibson et Ogbu, 1991). Cela signifie que ce cadre de référence devient une nouvelle identité collective. Dans ce contexte, la différence est valorisée et elle constitue une référence pour le

groupe. Cette différence, qui se structure en opposition, permet au groupe de survivre dans une culture majoritaire qui, à plusieurs égards, n'offre pas les opportunités désirées. Ces différences rencontrées chez les individus des minorités sont persistantes car elles sont interprétées comme des traits de l'identité qu'il faut maintenir. En somme, Gibson et Ogbu (1991) assument d'emblée qu'il y a conflit culturel lorsque les gens des minorités involontaires doivent s'intégrer à la culture majoritaire, comme par exemple dans les institutions scolaires. Les barrières culturelles deviennent très difficiles à franchir pour ces minorités à l'école puisque s'intégrer est synonyme de s'aliéner, de perdre une partie de son identité; ce qui peut être déstabilisant sur le plan psychologique.

Donc, ce conflit culturel fait en sorte que les minorités involontaires font face à un dilemme affectif et identitaire: s'ils adoptent les pratiques langagières et les coutumes du groupe majoritaire ils auront probablement de meilleures chances de réussite. Toutefois, ils auront aussi le sentiment de perdre leur identité, de ne plus être solidaires de leur communauté ou seront effectivement rejetés par leurs pairs (Ogbu, 1995). Ce dilemme affectif et identitaire peut ressembler à ce que Festinger (1968) nomme la dissonance cognitive. Elle peut se définir comme suit (Popplestone *et al.*, 1988, p. 54) : « une détresse qui apparaît lorsque nous sommes confrontés avec une information, des croyances ou des actions qui sont contradictoires ou inconsistantes ». Par exemple, un étudiant autochtone qui a appris certains comportements comme acceptables dans sa culture peut vivre de la dissonance lorsqu'il se voit contraint d'adopter à l'école des comportements contraires à son cadre de référence culturel. Quant à lui De Vos (1980), préfère parler de dissonance affective. Ce dernier mentionne que c'est « l'éveil d'une dissonance dans les états émotionnels qui nécessitent certaines formes de résolution cognitive » (p. 115). Il dit aussi :

L'incorporation d'expériences inconsistantes demande le déploiement d'une énergie psychique considérable. L'individu peut même renoncer à des avantages sociaux pour empêcher l'inévitable conflit interne qui accompagne certains aspects de l'acculturation, de la mobilité sociale ou de changements dans l'identité ethnique » (p. 115) [Traduction libre de l'anglais].

Ce bagage culturel porté par l'individu le suit lorsqu'il est au collège. Ce cadre de référence est le fil conducteur de l'expérience vécue par l'individu. À ce sujet certains auteurs (Camilleri *et al.*, 1989), mentionnent :

Dans la mesure où son système culturel est cohérent à l'intérieur de son modèle de départ, il passe d'une situation à l'autre sans surprise et sans à-coup, ce système étant vécu comme le liant des situations affrontées : la culture est le grand facilitateur de la « circulation sociale », ce dont nous nous apercevons bien quand nous passons dans une société où elle nous est tout à fait inconnue (p. 48).

Si on suit ce raisonnement on peut penser qu'il n'est pas possible pour un étudiant autochtone de s'intégrer dans un collège sans vivre un dilemme affectif. Il faut amener ici une définition de l'intégration différente de celle d'abord introduite dans notre premier chapitre. Dans la politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle du Cégep du Vieux Montréal (2001, p. 2), on retrouve cette définition de l'intégration : « prise au sens large, l'intégration scolaire signifie à la fois la participation à la vie collégiale, l'adaptation au système scolaire et le développement d'un sentiment d'appartenance au Collège ». Dans ce contexte, vivre un dilemme affectif devient inévitable si on envisage le vécu des étudiants Autochtones sous l'angle d'Ogbu (1991) puisque pour celui-ci, lorsque l'individu est en présence d'une autre culture qui est majoritaire, il doit maintenir son identité pour survivre et cela se fait en développant un cadre de référence culturel en opposition.

Bien qu'il soit probable que plusieurs étudiants vivent ce dilemme affectif et que cela fasse partie de leur expérience scolaire, nous doutons que ce soit la norme et que tous

y soient soumis au même degré. Au contact de cette clientèle il est possible d'observer des différences de comportement probablement en lien avec leur communauté d'origine et dû au fait que celle-ci soit plus ou moins éloignée des grands centres urbains. Nous supposons que les individus provenant de communautés situées près des centres urbains ont eu des contacts plus fréquents avec la culture majoritaire et que cela peut influencer leur intégration aux études collégiales dans un milieu de vie différent. De plus nous croyons possible de voir émerger des différences dans le vécu de ces étudiants en fonction de leur expérience concrète. En résumé, le conflit culturel est inévitable pour Ogbu (1995) : lors du contact avec la culture majoritaire, les pratiques, les croyances et les symboles s'entrechoquent. Tout ceci a des répercussions sur le plan affectif. De ce choc des cultures peut naître un dilemme affectif et identitaire, et c'est un peu comme si l'individu devait choisir entre le succès académique et le maintien de son identité; on comprend qu'il puisse alors être ambivalent par rapport à l'école. Comme Ogbu (1995), nous croyons que conflit culturel et dilemme affectif sont difficiles à dissocier et que le meilleur moyen d'en saisir la complexité dans le témoignage des participants à notre recherche est d'utiliser le concept d'expérience, qui est plus englobant. Nous en reparlerons un peu plus loin dans ce chapitre.

Comme Erickson (cité dans Smith, 1995), nous pensons aussi que la théorie d'Ogbu souffre de déterminisme mais elle amène une vision intéressante et donne une place aux variables culturelles qui sont loin d'être négligeables à l'école.

Lavoie (2001), prend un autre chemin pour expliquer en partie les échecs de ces étudiants, celui des variables environnementales liées aux milieux défavorisés : on quitte un déterminisme pour adhérer à un autre. De fait, nous ne souhaitons pas avec cette re-

cherche mettre en lumière des processus communs à tous ou des lois qui mènent à des généralisations. Nous essaierons de ne pas tomber dans un déterminisme et c'est pour cette raison que l'expérience individuelle nous semble plus intéressante et significative. Nous voulons dégager des significations, notre but est d'essayer de comprendre à un niveau microsociologique ce que vivent ces individus. Nous concentrerons nos efforts de recherche sur des données de nature plus subjective et qualitative puisque ce type de données n'est pas abondant dans la littérature qui traite des étudiants autochtones. Ce choix permettra de faire une étude des significations que les étudiants élaborent à propos de leur expérience scolaire dans le cadre des études collégiales.

Enfin, la troisième thèse englobe les théories de la discontinuité culturelle, théories qui «insistent sur les difficultés du système scolaire à fournir un contexte favorable à l'intégration et au développement des jeunes Autochtones» (Gauthier, 2005). «L'hypothèse de la discontinuité culturelle assume que les différences qu'il y a entre les types de communication que les étudiants des minorités utilisent chez eux et ceux de l'école, insérée et contrôlée par la culture majoritaire, amènent des conflits, des incompréhensions et, de façon ultime, mènent à l'échec pour ces étudiants» (Ledlow, 1992). Huffman (2001) nous indique que parmi toutes les difficultés et barrières que rencontrent ces étudiants dans leur cheminement scolaire, aucune ne semble plus problématique que le conflit culturel qu'ils peuvent vivre. Il ajoute également que ce facteur est celui que l'on retrouve le plus souvent dans les écrits en lien avec les mauvaises performances académiques de ces étudiants.

À l'opposé des thèses que nous venons d'exposer, des études ont cherché à identifier les facteurs qui affectent positivement ces étudiants. Garrod et Larimore (1997) ont recueilli les témoignages de plusieurs étudiants qui avaient gradué dans un collège améri-

cain. Toutefois, les critiques pourront dire qu'il ne s'agissait pas de données recueillies et organisées à l'aide d'une méthode scientifique étant donné qu'il n'y a pas eu d'analyse systématique de ces données. Une étude encore plus récente (Montgomery *et al.*, 2000) utilise l'entrevue comme méthode de cueillette et les résultats sont intéressants. Ces auteurs ont pu identifier, à travers les histoires racontées par les participants, quatre éléments importants en lien avec la résilience. La résilience peut être définie « comme la capacité d'atteindre ou l'atteinte d'une adaptation fonctionnelle malgré des circonstances adverses ou menaçantes » (Larose *et al.*, 2001, p. 160). Un des éléments de l'étude de Montgomery (2000) retient particulièrement notre attention puisqu'il renvoie aux notions de culture et d'identité de l'étudiant. Cet élément nous ramène au fait que l'étudiant qui poursuit son cheminement scolaire réussit à apporter sa propre culture dans le cadre universitaire. Cela signifie, dans le cas qui nous concerne, qu'il conserve son identité autocotone, mais en plus que de ses expériences émerge une nouvelle identité qui se situe quelque part entre celle liée à sa culture d'origine et celle de la culture majoritaire. En d'autres termes, l'étudiant s'adapte. Nous reviendrons à cette notion d'adaptation lorsque nous parlerons de l'intégration aux études collégiales à la fin de ce chapitre. La position théorique de Montgomery (2000) rejette donc la notion de conflit culturel dont nous avons parlé plus tôt.

Tous les éléments exposés précédemment l'ont été dans l'unique but de mieux comprendre dans quel contexte social prend place l'adaptation des étudiants autochtones au niveau collégial. Bien que ces éléments soient en rapport avec la réussite scolaire nous ne discuterons pas de celle-ci puisque c'est leur expérience au sens plus large qui nous intéresse. Ce qui se dégage des écrits des différents auteurs cités est que l'on peut penser que collectivement, lorsqu'ils s'intègrent dans une école, les étudiants autochtones éprouvent des difficultés à franchir les différentes barrières rencontrées. On peut aussi croire

qu'il est possible pour eux de se retrouver dans un dilemme affectif et identitaire et que ce dilemme soit plus intense pour plusieurs étudiants lors de leur première année au collège puisqu'ils ont, pour la première fois, un contact continu avec la culture majoritaire. Des statistiques confirment que certains individus parviennent à franchir ces barrières. Il faut donc conclure que l'individu peut se démarquer du collectif, qu'il vit une expérience unique qui se forge à travers des interactions dont il est devenu le protagoniste.

Certaines théories sociologiques classiques ne permettent pas de comprendre pourquoi certains étudiants autochtones se démarquent et réussissent à obtenir leur diplôme. C'est le cas, notamment, du paradigme déterministe qui comprend le fonctionnalisme et le structuralisme et les théories d'inspiration marxiste. Dans ce paradigme la réalité sociale se fonde sur deux propositions essentielles (De Coster, 1992, p. 70) : « la première postule que tout fait social ne s'explique que par des phénomènes qui lui sont antérieurs ou préexistants. La seconde, déduite logiquement de la première, conclut au caractère extérieur de ces phénomènes qui orientent le comportement de tout acteur social ». Dans un même ordre d'idées, la sociologie de Durkheim nous dit que « l'acteur est social par l'intériorisation de l'objectivité de la société considérée comme un fait » (Dubet, 1994, p. 23). D'une certaine manière donc, les êtres humains sont soumis à des forces sociales, des normes; la société s'attend à ce que les individus adoptent certaines valeurs et certains comportements pour son fonctionnement.

De la même façon certaines théories psychologiques qui ont encore beaucoup d'influence, voient l'individu comme un être qui réagit à des stimulations : « Watson était donc convaincu que les gens agissaient en fonction de leurs antécédents d'apprentissage, des influences situationnelles et des récompenses en cause plutôt qu'en raison d'un choix

conscient ou de leur hérédité » (Rathus, 2000, p. 18). La faiblesse principale de ces approches conventionnelles est de concevoir le comportement humain comme la conséquence de conditions antérieures et préexistantes, minimisant ainsi le rôle créatif de l'individu en tant que « Soi » (Larsen, 1986, p. 14). Si on suivait la ligne dictée par ces théories aucun étudiant autochtone ne devrait réussir ses études ou être capable de demeurer au collège un certain temps. Avant d'en arriver à bien définir cette expérience vécue par l'étudiant autochtone, il faut d'abord parler des interactions qui prennent place entre cet étudiant et les gens qu'il rencontre.

La nature des interactions a fait l'objet de nombreux écrits tant en sociologie qu'en psychologie sociale. Une perspective semble se distinguer et elle concerne plus précisément notre sujet d'étude. Elle se trouve à la frontière de la sociologie et de la psychologie : l'interactionnisme symbolique. Selon cette perspective, initialement développée par Mead (1967) et Blumer (1969), le monde social est plus facile à comprendre lorsqu'il est envisagé à travers les expériences de l'acteur individuel. L'accent est mis sur l'acteur individuel et les approches méthodologiques qui en découlent permettent l'observation directe du monde social à partir de ce que l'acteur vit, non pas à partir des perceptions de ceux qui observent Roberts (1991).

Étant donné que l'interactionnisme symbolique part du point de vue de l'individu; l'expérience individuelle y est vue comme étant façonnée par l'interprétation que l'individu fait de son propre vécu. Ces interprétations résultent de l'interaction que l'individu établit avec les autres. Quelques postulats de base ont été énoncés par Blumer (1969) et ils rejoignent essentiellement les écrits de Mead (1967). Le premier postulat (Blumer, 1969, p. 2) indique que « les êtres humains agissent sur les choses sur la base des significations

que ces choses ont pour eux ». Ce postulat recadre la réalité dans un paradigme interprétatif. Cette réalité devient, en quelque sorte, « quelque chose d'incertain, de moins évident et plus réflexif : il n'est plus question d'une réalité simple mais de multiples réalités » (Roberts, 1991, p. 11). Le second postulat énoncé par Blumer (1969, p. 2), mentionne que « la signification de ces objets provient ou émerge des interactions sociales que la personne a avec les autres ». En d'autres termes, « c'est dans l'interaction entre les gens que le fait s'élabore » (Campeau *et al.*, 1998, p. 69). Le dernier postulat nous dit que « ces significations sont maintenues et modifiées à travers un processus d'interprétation qu'utilise la personne quand elle doit composer avec les objets qu'elle rencontre » (Blumer, 1969, p. 2). L'individu crée ses propres significations à travers les expériences qu'il vit.

En analysant les postulats énoncés précédemment on peut dire que dans le contexte de l'interactionnisme symbolique, les interactions se font à partir de la capacité de prévoir comment l'autre va se comporter dans un contexte donné. Cette capacité d'imaginer ou d'interpréter est orientée par la connaissance des symboles culturels tels que : l'habillement, le sexe, l'âge, le métier, le contexte, etc. Il ressort de cette perspective que nos interactions se font dans un contexte où l'individu en arrive même à ajuster l'image qu'il a de lui-même en fonction de ce qu'il se représente que les autres pensent de lui. L'interactionnisme symbolique amène une conception différente des rapports sociaux : l'individu est responsable de ses actes et la priorité est mise sur les interactions entre les individus et entre les groupes. Une des limites de cette théorie réside dans le fait qu'elle n'est pas en mesure d'expliquer des concepts généraux et englobants comme celui de culture (Roberts, 1991, p. 20). On lui reproche aussi « d'ignorer les facteurs historiques et le poids des institutions sur l'individu, et de mettre de côté les rapports de domination qui peuvent exister dans une société » (Campeau *et al.*, 1998, p. 72). Même si l'individu tient le premier rôle,

nous croyons que cela n'exclut pas qu'il y ait des pressions sociales et des facteurs historiques qui puissent intervenir directement ou non dans son expérience : la vérité se situe peut-être quelque part entre les deux positions théoriques c'est-à-dire que les facteurs historiques influencent jusqu'à un certain point l'expérience et l'individu, quant à lui, façonne pour une autre part son expérience. À propos du poids des facteurs historiques Rochex (1995) mentionne que « l'histoire et l'expérience scolaires de chaque jeune, son rapport à l'avenir et à la scolarité, aux activités d'apprentissage et à leurs contenus, laissent toujours entendre l'écho d'une autre histoire qui les déborde » (p. 10). Cet auteur sous-entend que l'étudiant a son rôle à jouer et qu'il est un acteur important mais que cet étudiant s'insère dans un contexte scolaire à un moment précis et qu'avant sa présence, des politiques ont été décidées et appliquées, de même que bien d'autres événements ont eu lieu et auxquels il ne peut rien changer. Cet individu doit donc composer avec un contexte donné à une certaine époque, son expérience peut alors dépendre de beaucoup de facteurs sur lesquels il n'a que très peu d'influence.

Pour les tenants de l'interactionnisme symbolique le comportement humain ne provient pas des conditions antérieures. Cette approche affirme plutôt « que la conduite relationnelle se construit dans un processus intelligent d'interaction sociale » (Larsen, 1986 p.2). Les gens sont actifs, ils sélectionnent, ils interprètent et réajustent leur conduite en recréant sans cesse le monde qui les entoure. Dubet (1994) parle aussi de cette responsabilité de l'individu en termes d'une certaine distance entre l'acteur et le système :

La socialisation n'est pas totale, non parce que l'individu échappe au social, mais parce que son expérience s'inscrit dans des registres multiples et non congruents. C'est là ce qui fonde ce que l'on pourra considérer comme l'autonomie de l'individu (p. 96).

Ce même auteur ajoute que « chaque individu peut être considéré comme un intellectuel, comme un acteur capable de maîtriser consciemment, dans une certaine mesure, en tout cas, son rapport au monde » (Dubet, 1994, p. 105). Dans le cadre de l'interactionnisme symbolique le processus de l'interaction est fondamental, les réalités sont interpersonnelles et la société est vue comme une représentation d'une multitude de petites interactions et d'influences réciproques. Dans cette façon de concevoir la société le comportement individuel est toujours lié au comportement des autres. L'expérience individuelle est unique puisqu'elle se construit à travers les interprétations que nous faisons des objets de notre monde. Dans cette perspective on doit sonder l'individu pour comprendre ses interactions et les significations qu'il leur attribue. Cette théorie permet d'envisager plus de souplesse et plus de possibilités au niveau des interprétations concernant l'acte relationnel et les significations que l'individu donne à ses interactions. En ce sens, Larsen (1986, p. 19) affirme: « l'interactionnisme symbolique nous fournit un concept de l'acte relationnel comme une tentative, un tâtonnement, un processus qui n'est jamais totalement déterminé par le passé et qui est toujours capable de changer » (Larsen, 1986, p.19).

Selon les idées avancées par la théorie de l'interactionnisme symbolique, on peut se demander si les étudiants qui n'abandonnent pas ont réussi à résoudre le dilemme affectif dont il a été question précédemment de même qu'ils ont peut-être réussi, suite à des interactions significatives, à faire les ajustements relationnels pour se tailler une place à la lumière des nouvelles significations et interprétations. Si tel est le cas, ils reconstruisent alors le monde qui les entoure sur la base de ces nouvelles significations ce qui leur permet de rester partie prenante de ce monde, de ne pas en ressortir et être exclu. À ce propos, Roberts (1991) ajoute :

On en vient à comprendre que dans les groupes, l'introduction de nouveaux acteurs ou l'absence d'autres acteurs a le potentiel d'influencer quels objets ont une signification, lesquels n'en possèdent pas, et comprendre la nature du changement culturel. Cette théorie nous permet d'explorer la culture et le changement à partir de la perspective de ceux qui forgent l'environnement culturel (p. 23). [Traduction libre de l'anglais]

Même si certains étudiants réussissent à obtenir leur diplôme ou à rester un certain temps en formation, Brady (1996) mentionne que le dilemme affectif vécu par l'étudiant autochtone peut prendre la forme d'un conflit culturel, en cela sa position théorique rejoint celle d'Ogbu (1995) dont nous avons parlé plus tôt dans ce chapitre. Il attribue en partie la baisse de performance des étudiants au secondaire (qui avaient complété leur primaire dans leur communauté) à « une discontinuité culturelle non résolue qui est vécue comme un conflit » (Ogbu, 1995, p.12). On conçoit donc que s'il le vit comme un conflit culturel, c'est qu'il n'a probablement pas réussi à trouver des significations positives à ses interactions, des significations qui auraient peut-être été en mesure de donner un autre sens à son cheminement. Ce sens ne semble pas directement accessible par le biais des nombreux facteurs déjà considérés et que nous avons brièvement abordés dans le chapitre précédent; et ceux-ci sont le plus souvent en lien avec l'échec ou l'abandon scolaire : dilemme affectif, conflit culturel, difficultés d'apprentissage, style cognitif différent, difficultés avec la langue seconde, etc. Tous ces facteurs, croyons-nous, doivent être considérés mais envisagés dans une perspective plus globale, celle de l'expérience.

Selon Dubet (1994), les pratiques individuelles et collectives ne doivent pas être étudiées en termes de rôles joués, elles doivent plutôt être conçues comme des expériences vécues. Cette nouvelle perspective diffère de la sociologie classique selon laquelle l'individu n'était intégré que s'il était socialisé, c'est-à-dire qu'il avait intériorisé le système et savait quel rôle jouer dans celui-ci. La société était perçue comme un système d'action

avec des règles et des normes pour guider les actions des acteurs. Aujourd'hui des auteurs comme Dubet nous ramènent à une hétérogénéité des logiques de l'action, la pluralité, la coexistence de différents systèmes obéissant à des logiques variées. L'acteur y reprend une place de choix, il se responsabilise face au système et se sépare de celui-ci. Sa conduite n'est pas totalement dictée par les logiques du système et elle fait référence à des dimensions complexes et reliées entre elles. L'expérience vécue par le sujet est hétérogène, variée (Dubet, 1994).

Legendre (1993, p. 595), définit l'expérience comme étant un « contact direct avec un objet ou un phénomène, qui contribue à l'élargissement des connaissances et des habiletés d'une personne ». Cette définition nous éclaire un peu sur ce que peut vivre un étudiant autochtone à sa première année au collège mais elle fait surtout référence à l'expérience scolaire qui se rapporte aux apprentissages. Dubet (1994) amène une autre dimension à cette première définition et nous dit que « l'expérience est une manière d'éprouver, d'être envahi par un état émotionnel suffisamment fort pour que l'acteur ne s'appartienne pas vraiment tout en découvrant une subjectivité personnelle » (p. 92). L'acteur ressent alors la société comme une émotion car il ne s'appartient plus mais c'est à travers cette fusion symbolique qu'il découvre en même temps qui il est. L'expérience est donc ressentie, elle a une forte connotation émotionnelle. Lorsqu'il est question d'émotion on parle d'un état affectif qui implique plusieurs composantes; la composante physiologique, la composante cognitive et la composante comportementale (Huffman *et al.*, 2000). La composante physiologique inclut les réactions physiques et les changements qui surviennent dans notre corps lorsque nous ressentons une émotion. La composante cognitive réfère aux pensées, croyances ou encore aux attentes que nous pouvons avoir et celles-ci déterminent jusqu'à un certain point le type d'émotion ressentie par un individu et l'intensité de cette émotion

(Huffman *et al.*, 2000). Enfin la composante comportementale renvoie à l'expression des émotions. Toujours à propos de l'émotion considérée comme une dimension de l'expérience, Kirouac (1996, p. 12) nous dit : « ainsi, bien loin d'être de simples réactions désorganisatrices, les émotions sont au contraire décisives pour l'adaptation de l'individu et ceci, dès sa naissance. Elles continuent de l'être, par la suite, en tant qu'adaptations circonstanciées à des modèles sociaux ».

Dubet (1994) parle également d'une dimension cognitive quand il définit l'expérience vécue par le sujet : « l'expérience est une activité cognitive, c'est une manière de construire le réel et surtout de le vérifier, de l'expérimenter » (p. 93). En cela son point de vue n'est pas si différent de l'interactionnisme symbolique qui considère l'individu comme un artisan capable de modifier son comportement et capable d'ajustements suite aux interprétations qu'il donne aux objets du monde dans lequel il vit. Ces interprétations, bien que de nature cognitive, ne peuvent être complètes sans l'éclairage nécessaire de ce qui provient du domaine affectif et nous croyons qu'il est difficile, voir impossible, de dissocier pensée et affectivité.

Les définitions que nous venons d'énoncer s'appliquent à une expérience sociale plus large. Regardons maintenant ce qui concerne plus spécifiquement l'expérience scolaire car c'est elle qui nous intéresse. Dubet et Martuccelli (1996, p. 62) définissent l'expérience scolaire de la façon suivante : « on définira l'expérience scolaire comme la manière dont les acteurs, individuels ou collectifs, combinent les diverses logiques de l'action qui structurent le monde scolaire ». Ces logiques de l'action correspondent « aux trois fonctions essentielles du système scolaire : socialisation, distribution des compétences et éducation » (p. 62). « La fonction de distribution tien au fait que l'école attribue des qualifica-

tions scolaires possédant une certaine utilité sociale dans la mesure où certains emplois, positions ou statuts sont réservés aux diplômés » (Dubet et Martuccelli, 1996, p. 23). Ces mêmes auteurs expliquent que la fonction de socialisation implique que « l'école produit un type d'individu adapté à la société dans laquelle il vit et reprenant l'héritage que toute éducation transmet » (Dubet et Martuccelli, 1996, p. 24). Enfin la troisième fonction est dite éducative et elle se démarque de la fonction de socialisation car elle « est liée au projet de production d'un type de sujet qui n'est pas totalement adéquat à son utilité sociale » (Dubet et Martuccelli, 1996, p. 24). Cette fonction éducative forme un sujet qui peut prendre une distance par rapport au système parce que ce sujet développe une capacité critique et d'individualisation. Nous ne commenterons pas chacune de ces fonctions en détails car le but de notre étude n'est pas d'étudier le fonctionnement ni les structures du monde scolaire. S'il est question de ces fonctions, ce sera en relation à la population étudiée afin de voir s'il existe des liens entre celle-ci et les dites fonctions. À ce propos, Dubet et Martuccelli (1996, p. 62) mentionnent que « les logiques de l'action qui se combinent dans l'expérience n'appartiennent pas aux individus; elles correspondent aux éléments du système scolaire et sont imposés aux acteurs comme des épreuves qu'ils ne choisissent pas ».

Ces logiques d'action imposées de l'extérieur comme des épreuves ne se combinent probablement pas de la même manière pour le sujet qui vient d'une culture différente de la culture majoritaire. En ce sens, un courant de la sociologie de l'éducation explique les échecs en contexte scolaire en termes d'écarts de socialisation, c'est ce que nous expliquent Dubet et Martuccelli (1996) :

Une grande part de la sociologie de l'éducation adopte cette perspective de façon plus ou moins explicite, en se consacrant à la mesure des écarts et des tensions nés de la rencontre de la socialisation familiale et de la socialisation scolaire. L'enfant est au croisement de ces deux socialisations et le succès scolaire des uns tient à la proximité des deux cultures, scolaire et familiale, alors que l'échec des autres s'ex-

plique par la distance de ces cultures et par la domination sociale de la seconde sur la première. Ainsi, le succès ou l'échec, essentiels dans l'expérience scolaire, sont interprétés en termes d'écarts de socialisation, et la notion de « violence symbolique » désigne cette distance et les rapports de domination des cultures en présence. Les uns réussissent parce que leur socialisation primaire, notamment l'accès au langage, est accordée aux modèles scolaires, alors que les autres échouent parce que la dualité des socialisations est plus prononcée et parce que la fatalité de cette dualité participe elle-même de cette socialisation (p. 52).

Suivant cette logique, l'étudiant autochtone baigné dans une autre culture a plus de chances d'échouer que de réussir. Mais nous savons que certains réussissent, c'est donc dire que pour ces individus, les logiques d'action se sont combinées différemment pour donner lieu à une expérience peut-être plus positive dans l'ensemble.

Toujours au sujet de l'expérience scolaire, Dubet et Martuccelli (1996) nous parlent de deux types de variables déterminant cette expérience. Le premier type concerne le temps : « l'expérience se transforme au fil du temps sous la double influence de l'âge et de la position scolaire » (p. 65). Le deuxième type qui joue un rôle dans l'expérience scolaire « tient à la position sociale et scolaire des élèves » (Dubet et Martuccelli, 1996, p. 66). Ces mêmes auteurs nous disent aussi qu'il y a plusieurs autres variables à considérer lorsqu'il s'agit d'expérience scolaire : le passé de l'étudiant, son sexe, le contexte global, etc. Pour eux, l'expérience scolaire est socialement déterminée et différentes logiques de l'action prennent forme dans des contextes variés. Plusieurs facteurs différents peuvent intervenir pour dicter ces logiques. Aussi, ces auteurs affirment que « la détermination de chacune de ces logiques ne nous dit rien sur l'expérience scolaire elle-même, sur le travail par lequel les acteurs construisent une cohérence propre et parviennent ainsi à se socialiser et à se construire, avec plus ou moins de bonheur, comme des sujets » (Dubet et Martuccelli, 1996, p. 66). De fait, nous abondons dans ce sens c'est-à-dire que nous ne pensons pas qu'étudier les structures du système puisse nous rapprocher de l'expérience scolaire vécue

par les étudiants autochtones au collège. Nous espérons connaître les différentes dimensions de leur expérience en tant que sujets.

Nous avons abordé brièvement la question de l'intégration au chapitre précédent. La définition alors exposée était, à notre avis, incomplète. Bien que plusieurs modèles théoriques aient essayé d'expliquer les différents facteurs en lien avec l'intégration, nous n'en retiendrons qu'un seul car celui-ci a été élaboré dans un esprit de synthèse des modèles précédents. Le modèle de Larose et Roy (1992) mentionne que l'intégration de l'élève se vit à différents niveaux : l'intégration scolaire, l'intégration sociale et l'intégration institutionnelle. « L'intégration scolaire implique que l'élève est capable de répondre aux attentes qu'ont ses professeurs et ses pairs à l'égard des tâches scolaires qu'il doit réaliser » (Larose et Roy, 1992, p. 16). L'intégration sociale suppose que l'étudiant soit inséré dans un réseau auprès duquel il pourra combler différents besoins. Enfin le dernier niveau d'intégration concerne l'intégration institutionnelle. Cette dernière implique « que l'élève connaît bien son collège, y compris les services offerts, et qu'il le fréquente avec enthousiasme. L'élève bien intégré à ce niveau éprouvera un fort sentiment d'appartenance et investira facilement du temps pour explorer son milieu » (Larose et Roy, 1992, p. 16). Pour compléter ces explications, ces auteurs nous disent également que « la qualité de l'intégration aux études collégiales est dépendante de l'importance de l'intégration à chacun de ces niveaux » (Larose et Roy, 1992, p. 16). La qualité de cette intégration est le résultat de l'interaction entre les caractéristiques personnelles de l'étudiant et la capacité du milieu à répondre à ses besoins (Larose et Roy, 1992).

Ce que nous comprenons de ce modèle c'est que l'élève doit être intégré à tous les niveaux pour qu'il soit possible de parler d'une véritable intégration. Le modèle de Larose et Roy (1992) met en relation les acquis précollégiaux, les perceptions de l'étudiant, et les

expériences collégiales (scolaires, sociales, institutionnelles) que nous avons définies précédemment. Une intégration à tous les niveaux suppose des interactions positives entre les différents éléments du modèle pour aboutir finalement à l'intégration et au bout du chemin, au rendement scolaire. Il semble clair pour nous qu'un étudiant peut être bien intégré à certains niveaux et réussir tout de même à fournir un rendement suffisant pour réussir. Nous croyons cependant que la définition de l'intégration que nous avons utilisée jusqu'à maintenant est limitative sous certains rapports. Comme Montgomery (2000), nous pensons qu'il faudrait plutôt parler de l'adaptation des étudiants autochtones au collège, au moins au niveau de l'identité. Selon nous, la notion d'adaptation est plus englobante et permet de mieux rendre compte de la complexité de l'expérience scolaire; elle laisse plus de place à l'autonomie de l'acteur pendant que la notion d'intégration voit un acteur passif qui se conforme au système. De plus cette notion permet plus d'ouverture sur le plan conceptuel et nous pensons que cette ouverture est nécessaire si nous voulons comprendre le vécu scolaire d'étudiants qui proviennent de différentes communautés autochtones. Il nous faut maintenant donner une première définition de l'adaptation : « l'adaptation, analysée à partir d'un modèle systémique, devient un ajustement constant vécu par l'être vivant, qui change en fonction de l'environnement, mais également qui change l'environnement en fonction de ses besoins » (Tremblay, 2001, p. 23).

Selon Tremblay (2001) nous pouvons concevoir l'adaptation sous des angles théoriques différents : la perspective évolutionniste, la perspective statistique, la perspective socioculturelle, et la perspective systémique. Dans le cadre évolutionniste, la survie de l'espèce est l'indicateur d'adaptation. Dans l'œil du statisticien, est considérée comme adaptée une personne qui est dans les normes, soit une personne faisant partie de la majorité. Nous avons déjà exploré cette perspective pour la clientèle autochtone lors de l'élabo-

ration de notre problématique et nous avons convenu de son apport à notre sujet d'étude, en même temps que nous avons constaté ses limites évidentes. Pour ce qui est de la perspective socioculturelle, elle « se rapporte aux normes qualitatives, c'est-à-dire aux modèles idéaux, aux valeurs dominantes, aux attentes sociales, aux stéréotypes, aux règles de conduite. C'est à partir d'un cadre de référence culturel qu'on donne la définition de la normalité et de l'adaptation » (Tremblay, 2001, p. 22). Dans cette optique l'adaptation est définie en termes de conformité aux normes socioculturelles. Nous avons longuement abordé cette question quand nous avons traité des minorités volontaires et involontaires; et des implications de cette conformité pour les étudiants autochtones. Enfin la dernière perspective est celle dite systémique. Nous trouvons cette manière de conceptualiser l'adaptation humaine beaucoup plus complète car elle tient compte de tous les aspects mentionnées précédemment dans les autres perspectives. Un système est un tout organisé dans lequel les différentes parties sont interdépendantes. Comme le mentionne Tremblay (2001, p. 23), « une perspective systémique met l'accent sur les interactions des composantes plutôt que de se concentrer isolément sur chaque composante. Cette façon de procéder a pour but de comprendre un système dans sa totalité, sa complexité et sa dynamique propre ».

Cette manière de penser la réalité vécue par un être humain en cours d'adaptation cadre bien avec notre recherche, soit l'expérience vécue par les étudiants autochtones au collège. Comme notre intérêt porte sur les significations que ces étudiants donnent à leur expérience, nous croyons que cette dernière implique, au moins au niveau relationnel, de nombreux ajustements. L'individu s'ajuste à son environnement et l'environnement doit aussi s'ajuster à l'individu. Nous préférons le terme d'adaptation à celui d'intégration car nous concevons l'intégration comme une étape qui ne peut à elle seule représenter l'expérience scolaire dans sa totalité et dans sa complexité. En fait l'intégration est l'un des

aspects de l'adaptation à l'école et pour Legendre (1993, p. 20), cette adaptation renvoie à un processus d'acclimatation, de familiarisation et d'accommodation d'une personne à un nouvel environnement scolaire par l'intégration au groupe et aux apprentissages scolaires, et par l'adoption de comportements appropriés ainsi que par le respect des règles et conventions du milieu. (Legendre, 1993, p.20). Tremblay (1992) identifie plusieurs composantes de l'adaptation humaine et elles peuvent être réparties en deux groupes : celles qui se rapportent à l'individu et celles qui se rapportent à l'environnement. Les composantes reliées à l'individu sont l'hérédité, l'histoire personnelle du sujet et la marge de liberté dont il dispose. Pour les composantes liées à l'environnement, Tremblay (1992), parle des conditions naturelles, des conditions macrosociales et des conditions microsociales. Nous convenons qu'il est complexe de devoir envisager les interactions possibles entre toutes ces composantes pour tenter de comprendre l'adaptation, c'est-à-dire pour notre sujet d'étude, comprendre pourquoi certains étudiants réussissent leurs études collégiales. Toutefois nous pensons que c'est là la seule manière qui permette de ne pas omettre certains aspects importants de l'expérience vécue par les étudiants autochtones. Cette compréhension globale est une direction que nous devons prendre mais en gardant à l'esprit que les facteurs en jeu sont nombreux, complexes, et que les interactions entre ces différents facteurs tissent précisément la toile de l'expérience individuelle que le sujet vit et que nous souhaitons comprendre.

Il nous faut rappeler que la question qui guide cette recherche concerne l'expérience vécue par les étudiants autochtones, plus spécifiquement ce qu'ils disent de l'expérience vécue au collège. Nous poursuivons deux objectifs : tout d'abord, identifier les significations qu'ils donnent à leur expérience et analyser le discours qu'ils tiennent à propos de leur expérience, et comme second objectif, comprendre l'expérience telle qu'elle est vécue

par ces étudiants. Pour bien comprendre l'expérience scolaire de ces étudiants au collège, il nous faudra aborder, entre autres choses, la question de l'histoire personnelle du sujet qui est une des composantes de l'adaptation mentionnées ci haut. Nous savons que cette historicité du sujet ne peut être sondée qu'à partir des méthodes qui privilégient les approches biographiques et autobiographiques. C'est pourquoi nous privilégions la méthode du récit de vie. Au chapitre suivant, nous indiquerons les critères de construction de l'échantillon qui motivent le choix des individus devant participer à cette étude. Par la même occasion, nous expliquerons plus en détails la méthode à employer afin d'obtenir des données qualitatives, c'est-à-dire des données qui concernent l'expérience scolaire vécue par les sujets.

Chapitre III

Cadre méthodologique

Nous l'avons mentionné dans les chapitres précédents, il existe de nombreuses études qui portent sur la clientèle autochtone mais il est difficile d'obtenir un portrait global de leur situation. Plusieurs études (Pavel, 1991 ; MEQ, 1998) reposent sur des données quantitatives et la méthodologie employée pour recueillir les données était le sondage. Ces sondages posent un certain nombre de questions mais les réponses obtenues ne permettent pas de faire émerger des significations personnelles et ne font qu'effleurer en surface les thèmes abordés. Il faut aussi ajouter que plusieurs des modèles théoriques présentés précédemment s'étaient appuyés, eux aussi, sur des données de nature quantitative. Par ailleurs, on a reproché aux théories avancées par Ogbu (1995) de ne pas être suffisamment soutenues par des données empiriques. Notre recherche s'inscrit donc dans un contexte où il y a eu peu de recherches dans lesquelles la méthodologie employée a permis de recueillir des données de nature qualitative. Une de ces recherches (Montgomery *et al.*, 2000) a utilisé comme méthodologie l'entrevue en profondeur et une autre l'approche biographique (Gauthier, 2005). Nous souhaitons inscrire notre démarche dans cette perspective qualitative/interprétative pour être en mesure de répondre à notre question de recherche et aussi pour nous démarquer des études quantitatives. Comme nous voulons connaître les significations que les étudiants donnent à leur expérience scolaire, nous pensons que le récit de

vie, recueilli à l'aide de l'entrevue, demeure l'une des meilleures façons d'accéder aux significations les plus profondes et personnelles. Cette approche nous ouvre la porte pour entrer dans l'univers de l'interviewé et comprendre l'expérience telle qu'il la vit.

3.1 Type de recherche, choix méthodologique et analyse

Afin de recueillir les significations que les étudiants donnent à leur expérience scolaire, nous pensons que la méthode du récit de vie est la plus appropriée pour comprendre en profondeur l'expérience vécue par les participants ; il s'agit donc d'une approche biographique. Les sujets choisis arrivent au collège avec leurs caractéristiques et une histoire personnelle au niveau du vécu scolaire. Dans cette optique nous croyons que le récit de vie est la seule méthode qui permette de faire ressortir l'historicité du sujet. Comme le mentionne Le Gall (1988, p.35), « les récits de vie apparaissent alors comme un moyen de matérialiser, de saisir le temps qui passe, voir d'éviter qu'il s'échappe sans nous avoir livré un peu de lui-même ». Dans les paragraphes qui vont suivre nous définirons ce qu'est le récit de vie et expliquerons pourquoi il doit être utilisé conjointement avec l'entretien semi dirigé. Nous indiquerons aussi dans quel paradigme s'inscrit cette recherche et nous discuterons des implications méthodologiques des méthodes choisies ; enfin la démarche d'analyse sera présentée.

Legendre (1993, p.1092), définit le récit de vie comme une « méthode biographique de collecte de données dans un processus inductif de recherche, basée sur les récits de pratiques et, ou d'expériences de vie en vue de réaliser une lecture de la société ». À ce sujet, Bertaux (1980) indique : « c'est finalement parce qu'ils sont des récits d'expérience que les récits de vie portent une charge signifiante susceptible d'intéresser à la fois les

chercheurs et les simples lecteurs. Parce que l'expérience est interaction entre le moi et le monde, elle révèle à la fois l'un et l'autre, et l'un par l'autre », (p. 217). Le récit de vie en utilisant l'entretien semi dirigé semble être la meilleure méthode pour cueillir des informations qui rendent bien compte de toute la complexité de l'expérience, cette expérience étant ici envisagée dans un contexte scolaire. Il faut rappeler ici que Dubet (1994), lorsqu'il définit l'expérience, nous parle d'une manière d'éprouver, « d'être envahi par un état émotionnel suffisamment fort », (p.92). Cet auteur nous décrit aussi l'expérience comme une activité cognitive. Dubet et Martuccelli (1996) ajoutent que l'expérience tient dans la façon dont les acteurs combinent les logiques d'action qui interviennent dans le monde scolaire. Il est impossible d'observer directement l'expérience vécue par un individu et les différentes dimensions qui la composent : cognitive, affective, relationnelle. À la limite certaines manifestations de cette expérience, par exemple, la dimension de l'expression des émotions pourrait être vue par un observateur extérieur. Toutefois, si le sens que lui donne l'individu demeure inaccessible, l'information alors disponible n'est que très fragmentaire et c'est pour cette raison que nous voulons recueillir des récits de vie dans le but d'accéder à ces significations. Les aspects cognitifs de l'expérience ne peuvent pas non plus être observés directement et quant à la dimension relationnelle, elle aussi reste vide de sens si on ne peut pas accéder aux significations données par l'individu aux relations qu'il entretient avec les autres.

Le seul moyen de recueillir des données de ce type est d'interroger les gens, de les amener à vouloir partager leur vécu. Le langage est un moyen important et donc l'entrevue est la technique à utiliser car elle permet l'interaction chercheur/interviewé. Par cette interaction, elle permet d'explorer des faits où la parole est le vecteur principal tels les systèmes des représentations (pensées construites) et les pratiques sociales (faits d'expérience).

En effet, l'entrevue permet au chercheur d'orienter l'étendue des propos pour l'obtention d'informations précises tout en laissant suffisamment de place au participant pour livrer son expérience personnelle. Comme le dit Cannel *et al.* (cité dans Boutin, 1998) : « l'entretien est une conversation initiée par l'intervieweur dans le but spécifique d'obtenir des informations de recherche pertinentes qui est centrée par le chercheur sur des contenus déterminés par les objectifs de la recherche », (p. 22).

Notre approche s'inscrit dans le paradigme interprétatif. À ce sujet, Rubin et Rubin (1995) mentionnent :

L'approche interprétative reconnaît que la signification émerge des interactions et qu'elle n'est pas standardisée d'un endroit à l'autre, d'un individu à l'autre. Cette approche insiste sur l'importance de comprendre l'ensemble d'un texte tiré d'une conversation et sur l'importance de situer la signification dans un contexte (p. 31).
[Traduction libre]

Notre façon de procéder relève aussi du courant phénoménologique. Les tenants de ce courant philosophique ne conçoivent pas l'objectivité ni les méthodes de recherche de la même manière que le courant positiviste. Nous sommes d'accord avec eux lorsqu'ils affirment que « le chercheur dans le domaine des sciences sociales ne peut comprendre le comportement humain sans une saisie du cadre de référence selon lequel les sujets interprètent leurs pensées, leurs sentiments et leurs actions » (Boutin, 1997, p. 14). Nous devons aussi ajouter que cette recherche s'inscrit dans une perspective ethnosociologique. Nous cherchons à brosser un tableau (Woods, 1999), le plus fidèle possible de la réalité vécue par les étudiants autochtones tout en essayant de comprendre des problématiques sociologiques. Aussi, il s'agit d'une démarche ethnobiographique car elle « implique un essai de restitution, à partir de témoignages recueillis, des modèles culturels ; il ne s'agit pas seulement de retracer le film de l'existence de l'informateur, il s'agit, à travers celui-

ci, d'atteindre la connaissance des genres de vie et des modes de pensée caractéristiques du groupe » (Poirier et Clapier-Valladon, 1980, p. 353).

Nous ne savons pas ce que les données amassées donneront comme portrait d'ensemble mais dans une telle perspective nous pensons que les significations les plus individuelles peuvent aussi devenir les plus communes. Le Gall (1988), nous dit que « en ne s'attachant pas spécifiquement à l'individualité elle-même, pour elle-même, mais bien plus à la particularité de l'expérience sociale vécue, elle tente d'accéder à un autre niveau de connaissance », (p. 37).

Les récits de vie donnent accès aux rapports individu/société et comme le mentionnent Desmarais et Grell. (1986), le récit de vie c'est « le discours d'un acteur social, c'est-à-dire d'un individu qui se constitue comme sujet pensant et agissant d'une part, mais aussi celui d'un individu qui appartient à un groupe social précis, à un moment donné de son histoire », (p. 11). Cette méthode donne accès à l'histoire du groupe auquel le sujet appartient et comme le dit Le Gall (1988) : « leur collecte révèle une attitude nouvelle : approcher l'histoire par la petite histoire, celle qui se joue au quotidien et, bien souvent, celle d'individus que l'on pense sans histoire » (p. 35).

Toujours au sujet du récit de vie, nous faisons nôtre la distinction entre « récit de vie » et « histoire de vie » de Bertaux (cité dans Le Grand, 1999), qui dit que l'expression « récit de vie » est préférable à celle « histoire de vie » car cette dernière « confond dans un même terme l'histoire d'une personne et le récit qui en est fait ». Comme méthode, le récit de vie est tout indiqué puisqu'il nous donne accès à l'histoire du vécu scolaire des étudiants autochtones telle qu'ils la construisent et la racontent. Cette dimension narrative

du récit de vie nous intéresse car c'est le discours que ces étudiants tiennent à propos de leur expérience que nous voulons analyser.

Le récit de vie doit devenir accessible si nous souhaitons en saisir le sens et pour cela, il doit être utilisé avec une méthode d'entretien qui donne aux sujets interrogés la marge de manœuvre nécessaire pour se raconter. En effet, comme instrument de cueillette des données, l'entretien facilite l'établissement d'un contact privilégié avec le sujet pour ainsi avoir accès à une importante quantité d'informations tirée de l'expérience personnelle de l'interviewé. De plus, il est plus facile pour le chercheur de comprendre toutes les nuances des propos du sujet puisqu'il est plus sensible au contexte et au climat de travail, éléments difficiles à identifier par un questionnaire fermé. Ainsi, l'entrevue fait appel au point de vue de l'acteur et donne à son expérience vécue et à sa logique une place de premier plan. Les participants seront invités à développer des thèmes organisés autour d'un canevas d'entretien. Ce canevas traite des trois niveaux de scolarisation, primaire, secondaire et collégial, vécus par les participants (Annexe 1). Les questions posées se rapportent à différents thèmes : les amis, les cours, les enseignants, etc. Nous reparlerons plus en détail des thèmes à la fin du présent chapitre.

La manière de procéder doit permettre une souplesse afin de ne pas fermer prématurément les portes à l'information. Il n'est pas envisageable d'utiliser un type d'entretien qui soit trop directif et dans lequel le sujet n'aurait que très peu de place. Les significations que les individus donnent à ce qu'ils vivent sont uniques, riches, variées et parfois complexes. Dans un type d'entrevue où toutes les questions sont déterminées à l'avance, le chercheur qui veut connaître les significations perdrait sans aucun doute la richesse et la profondeur des significations. De plus il risquerait d'imposer ses propres significations.

Même si le chercheur ne peut aspirer à l'objectivité totale et à une impartialité absolue, le fait d'utiliser une méthode de collecte qui laisse plus de place au sujet met en relief les significations de celui-ci plutôt que celles du chercheur.

L'entretien semi dirigé est la méthode à privilégier pour cette recherche car, à partir de thèmes généraux définis à l'avance et de quelques questions ouvertes, il est possible pour le chercheur de suivre et accompagner le sujet sur le chemin de ses propres significations, les plus personnelles, uniques, et les plus profondes s'il désire les partager. Comme nous l'indiquent Desmarais et Grell (1986), « le chercheur a au départ fixé certaines règles du jeu. Il a précisé les thèmes de recherche et développé brièvement les sous-thèmes et les questions qu'il a en tête, avec un maximum de clarté et de simplicité. Il s'agit là du schéma d'entrevue qui d'ailleurs pourra varier en cours de terrain », (p. 70). Ce modèle d'entretien peut se représenter comme un arbre : le tronc est notre objet d'étude, les branches sont les thèmes principaux que nous voulons traiter (Rubin et Rubin, 1995, p. 159). Au bout des branches, pousseront, peut-être, des feuilles qui symboliseront des significations, certaines attendues et d'autres nouvelles qui entraîneront peut-être, à leur tour, de nouvelles questions. Lors de l'analyse, les thèmes élaborés permettent d'assurer une base fiable permettant la comparaison.

Dans l'entretien semi dirigé, le sujet dispose d'une certaine latitude et des thèmes pré-établis constituent alors les balises de celle-ci. À propos de cette liberté de parole Poirier, Clapier-Valladon et Raybaut (1983) indiquent que « la liberté de parole, bien entendu, doit être totale dans tous les cas, mais elle peut et elle doit être contrôlée », (p. 25). Mentionnons que cette latitude est suffisante pour que l'interviewé puisse élaborer ses propres significations à partir des thèmes proposés. Il faut dire que les entretiens que nous

réalisons s'inscrivent dans la tradition des entrevues de type ethnographique. En effet, nous souhaitons que l'interviewé dispose d'un important degré de liberté, que l'entretien soit « centré sur le vécu de l'interviewé et porte sur tout aspect qui concerne l'individu dans un milieu donné » (Boutin, 1997, p.26). Dans ce type d'entretien, « le rôle de l'intervieweur consiste surtout à servir de catalyseur, de facilitateur de l'expression des sentiments et des idées de la personne avec laquelle il s'entretient » (Boutin, 1998, p. 33).

Toujours à propos de l'entretien semi dirigé, Gauthier (2005) indique que « normalement, les interventions de l'interviewer doivent être courtes et sporadiques », (p. 122) et ces dernières doivent favoriser la libre expression du sujet. Même si on essaie de laisser au sujet le plus de latitude possible, les données recueillies le sont dans un contexte d'interaction, de fait, il faut également prendre en compte l'espace occupé par l'interviewer son influence dans le processus. Certaines recherches mentionnent que le biais de l'interviewer peut être important lorsqu'il s'agit de faire des entretiens avec des sujets qui proviennent de certains types de minorité. Au sujet de la prise en compte du contexte social, Gauthier (2005) mentionne :

En ce qui concerne le contexte social, qui réfère globalement à l'identité socioculturelle et professionnelle des interactants, l'interviewer doit surtout être conscient que le sentiment d'une trop grande différence de statut provoquera dans le discours de l'interviewé de la résistance à l'ouverture. Il s'agit là d'un phénomène normal de pouvoir présent dans toute situation inégale d'interaction. Il est d'ailleurs reconnu qu'une entrevue effectuée entre gens socioculturellement « proches » se déroule généralement mieux. p. 120.

Nous sommes conscients du fait qu'il faut essayer de réduire cette distance entre nous et l'interviewé pour le bon déroulement des entrevues. Aussi, il est possible et même probable que les sujets proviennent de différentes communautés (attikameks, innus, cris, etc.) alors nous ne pouvons ignorer le fait qu'il existe une « distance socioculturelle »

entre la chercheuse et les sujets recrutés pour participer à notre recherche. Afin de diminuer cette distance nous pourrions trouver et former des interviewers parlant la même langue que les sujets pour conduire les entrevues. Ce qui nous empêche de réaliser les entrevues de cette manière c'est la faisabilité. Cette façon de faire, bien qu'idéale, demanderait trop d'efforts et surtout beaucoup de temps. De plus, il faudrait encore traduire ces entrevues afin de les soumettre à l'analyse. Nous sommes conscients que ce biais constitue une limite à la portée de nos interprétations et nous en tiendrons compte lors de l'analyse des résultats. Par contre, nous espérons qu'en travaillant à établir un bon lien de confiance avec les sujets choisis, nous espérons obtenir des réponses qui soient tout de même riches de significations. Dans cette optique, lorsque nous avons contacté les participants nous nous sommes présentés à eux de la manière suivante : «dans le cadre de la maîtrise en éducation je réalise une recherche sur l'expérience scolaire des étudiants autochtones au collège. Si tu veux participer, cela implique deux entrevues. La première d'une durée d'une heure et la seconde, d'environ une demi-heure. Lors des entrevues je te poserai des questions sur ton vécu scolaire, par exemple, qu'est-ce que tu aimais au primaire? Comment étaient tes relations avec les amis? Avec les enseignants? Donc des questions de ce genre pour connaître et comprendre ton expérience scolaire telle que tu la racontes». Voilà la façon dont nous nous sommes présentés aux participants de notre recherche, de la façon la plus conviviale possible.

D'autres biais relatifs au chercheur, comme par exemple ses peurs, ses colères, son enthousiasme ; peuvent influencer notre manière d'interroger les gens et également l'interprétation que nous faisons des propos recueillis (Rubin et Rubin, 1995). À ce sujet, nous sommes conscientes du biais favorable que nous avons à l'égard des étudiants autochtones puisque nous sommes en contact avec cette clientèle depuis quelques années. Nous

devrons en tenir compte lorsque viendra le moment d'interpréter les données. Lorsque nous sommes conscientes de nos biais, de nos valeurs et même du vocabulaire que l'on utilise, on risque moins d'imposer à l'interviewé nos façons de penser, nos croyances, etc. (Rubin et Rubin, 1995, p. 19).

Comme nous l'avons dit dans les paragraphes précédents, nous avons réalisé deux entretiens avec chaque personne choisie. La première a été d'une durée maximale d'une heure. La seconde entrevue, plus courte, nous a permis d'approfondir, compléter l'information manquante ou aborder de nouveaux thèmes ressortis lors de la première entrevue. Cette seconde entrevue a été aussi un moyen pour nous assurer de la validité des données car nous avons soumis aux sujets un résumé des propos qu'ils ont tenus afin d'obtenir leur perception de notre interprétation et de s'assurer que nous ne faisons pas fausse route. Concernant le nombre d'entrevues qu'il faut réaliser, Van der Maren (1995) mentionne « qu'il est important de prévoir deux entretiens : le premier, pour la collecte principale du matériel, est d'un style plus ouvert que le second qui, plus structuré, a pour fonction de compléter les thèmes qui n'ont pas été abordés, de combler des lacunes, d'éclaircir les ambiguïtés et de prendre des informations générales (âge, formation, etc) », (p.316). Toujours à propos de la validité des informations recueillies, Van der Maren (1995) dit :

Puisqu'il s'agit d'une quête d'information auprès d'un informateur, cette information ne peut être considérée comme valide que dans la mesure où l'informateur donne lui-même son accord au contenu et à la forme de ce que l'interviewer en retient. Cette validation par l'informateur est une exigence essentielle pour garantir la validité phénoménologique de l'information, et pour assurer l'informateur de l'importance que l'interviewer accorde à ce qu'il sait et à ce qu'il veut bien lui dire (p. 318).

Une fois que nous nous serons assurés de la validité des données recueillies, nous pourrons ensuite procéder à leur analyse et leur interprétation. Avant la collecte de don-

nées et les étapes subséquentes nous nous sommes donné des critères de sélection des participants.

Cette recherche fait appel à la participation d'étudiants autochtones sélectionnés dans les collèges de la région du Saguenay-Lac-St-Jean. Les quatre cégeps de la région offrent une variété de programmes dans les domaines préuniversitaires, techniques et à la formation continue. Le collège d'Alma offre une attestation d'études collégiales (AEC) en techniques policières pour les autochtones. Un cégep sur les quatre a une structure d'accueil pour ces étudiants incluant un espace physique, qui se veut un centre d'études et des enseignants responsables de l'encadrement pédagogique et du soutien aux étudiants autochtones. Dans un autre cégep, un responsable de l'aide pédagogique est chargé de s'occuper du suivi de ces étudiants. La population étudiant à temps plein, en septembre 2004, atteignait 8662 étudiants pour ces quatre établissements. Les étudiants autochtones représentent une faible proportion de la population étudiante dans ces établissements. Si on additionne la clientèle autochtone des trois collèges pour lesquels nous avons obtenu des chiffres approximatifs, cela peut représenter pour une année environ 55 étudiants sur un total de 5000 étudiants pour ces trois établissements. Ces approximations vont dans le sens de ce que nous avons déjà dit à propos de la sous représentation de cette clientèle, ils ne constituent que 1,1% de la population étudiante pour ces trois collèges.

Les sujets choisis pour faire partie de cette étude peuvent être originaires de n'importe quelle communauté autochtone du Québec. Ce sont des étudiants qui fréquentent un collège dans la région du Saguenay-Lac St-Jean. Ceux-ci peuvent avoir complété ou non la plus grande partie de leur scolarité primaire et secondaire dans leur communauté d'origine, ce qui signifie qu'ils ont eu un contact plus ou moins prolongé avec leur culture

pendant leur enfance et leur adolescence. Les participants peuvent être inscrits dans n'importe lequel des programmes offerts par l'institution qu'ils fréquentent et ceux-ci doivent s'exprimer en français ou en anglais.

Pour ce qui est de la sélection des participants, nous ne pouvons pas utiliser une méthode d'échantillonnage probabiliste puisque ce type de méthode s'appuie sur des notions statistiques qui impliquent des calculs basés sur un grand nombre de sujets. Comme nous souhaitons utiliser les récits de vie et l'entretien semi dirigé pour les recueillir, ces méthodes ne permettent pas d'avoir accès à un grand nombre d'individus, principalement pour des questions de faisabilité considérant le temps et les ressources limités dont nous disposons. De plus, nous ne voulons pas un échantillon statistiquement représentatif car notre intérêt n'est pas de généraliser les résultats. Au sujet de la façon de choisir un échantillon, Seidman (1991, p. 42) mentionne que « les participants aux entrevues doivent être volontaires et que le fait de se porter volontaire ne peut pas être compatible avec une méthode d'échantillonnage basée sur le hasard ». Ce même auteur nous dit aussi que la représentativité des données et le fait de pouvoir les généraliser sont remplacés dans les études qui utilisent l'entrevue en profondeur par les liens que nous découvrons grâce à ce type de données. Ces liens se situent à deux niveaux. Tout d'abord, au premier niveau, le chercheur peut découvrir des liens entre les expériences des individus qu'il a interrogés. Ces espaces communs ne sont pas sans rapport avec les structures et forces sociales auxquelles les individus sont exposés, et cela peut permettre de dégager des schémas partagés par plusieurs personnes dans un milieu donné. Au deuxième niveau, le chercheur qui communique ses résultats en présentant les expériences vécues par les participants à son étude donne la chance aux lecteurs de pouvoir se connecter personnellement aux résultats de l'étude et ainsi accéder à une meilleure compréhension d'un phénomène humain (Seidman, 1991).

Comme nous venons de le mentionner, nous n'utiliserons pas une méthode d'échantillonnage probabiliste et les critères de sélection des participants ont été définis précédemment. Pourtant, il faut tout de même se questionner à propos du nombre idéal de sujets. Seidman (1991), propose deux critères pour déterminer le nombre : le premier critère consiste à s'assurer qu'il y a un nombre suffisant pour bien représenter la population visée par l'étude et le second critère est la saturation des données. Pour Bertaux (1980), la saturation « confère une base très solide à la généralisation : à cet égard, elle (la saturation) remplit pour l'approche biographique très exactement la même fonction que la représentativité pour l'enquête par questionnaire » (p. 208). Au sujet de la représentativité, Le Gall (1988), ajoute :

L'approche « biographique » ne peut en aucune manière prétendre travailler à partir d'un échantillon représentatif puisque, comme toute démarche de type qualitatif, elle est contrainte de se limiter à un nombre restreint d'individus. Elle a d'ailleurs d'autant moins cette prétention que ce qui lui est spécifique c'est précisément de ne pas partir d'un sous-ensemble supposé représentatif d'un ensemble plus large. Alors pourquoi ne pas lui reconnaître ce qui lui est particulier, à savoir tenter de spécifier cet ensemble plus large en s'attachant à l'expérience vécue de certains de ses éléments, retenus en fonction de critère qui peuvent être d'ailleurs ceux utilisés dans l'analyse quantitative (sexe, âge, profession, etc.) mais qui, ici, répondent à un souci d'exemplarité. (p. 38)

De ce fait, le nombre de sujets choisis devrait se situer autour de vingt mais, ce nombre peut varier en fonction du nombre d'étudiants inscrits et disponibles. Ce nombre demeure très variable d'une session à l'autre car il faut rappeler que le cheminement scolaire de ces jeunes est marqué par de nombreux abandons et de fréquentes interruptions. Pour cette raison nous ne limiterons pas notre sélection aux seuls étudiants nouvellement inscrits. Comme nous l'avons indiqué précédemment nous devons formuler des thèmes et quelques questions dans le but de recueillir des informations pertinentes sur le vécu scolaire des étudiants autochtones. Les thèmes sont nécessaires si nous désirons obtenir des

renseignements qui se rapportent directement au vécu scolaire et à ce sujet Dampierre (cité dans Poirier, Clapier-Valladon et Raybaut, 1983) affirme :

Il est parfois plus fructueux de prier le sujet de concentrer son expérience qui se rapporte à un problème déterminé. Au lieu de recueillir une série d'épisodes bizarres, on obtient un ensemble de données dont la cohérence interne est plus immédiatement visible et qui éclairent d'autant mieux les conduites que l'on veut étudier. (p.105)

À ce propos Poirier, Clapier-Valladon et Raybaut (1983) précisent que « la mise en œuvre de cet ensemble de thèmes sera nécessaire dès lors que l'on procédera à la collecte de récits de vie multiples ou croisés – car la comparativité n'est possible qu'à partir du moment où chaque récit de vie répond à un canevas homogène », (p. 25). Pour parler encore de l'analyse des données, il faut aussi ajouter que « la méthode des récits de vie croisés permet de pallier le seul vrai handicap du récit, son unicité [...], or, le croisement des documents consiste en fait à recouper les témoignages, donc à assurer au plan méthodologique des garanties évidentes de fiabilité à l'enquête menée auprès de divers informateurs » (Poirier, Clapier-Valladon, Raybaut, 1983, p. 65).

Les thèmes de notre recherche se répartissent dans trois grandes périodes au niveau de leur vécu scolaire : niveau primaire, niveau secondaire et niveau collégial. Lors de l'entretien avec les étudiants choisis nous irons chercher différentes informations. Ces informations peuvent être regroupées dans différents thèmes : la durée de la scolarisation, ce que les participants ont aimé à l'école, ce qu'ils pensent des cours, les relations avec les enseignants et les amis, les personnes qui ont été significatives dans leur parcours scolaire, leur projection dans l'avenir, ce qui les a motivés à poursuivre des études supérieures et les différences perçues entre la vie en ville et dans leur communauté.

Après l'exploration des thèmes ci hauts mentionnés nous nous retrouvons avec la transcription des entrevues réalisées. Nous avons commencé l'analyse dès la transcription des premières entrevues et cela nous a permis d'apporter des changements mineurs à certaines questions pour qu'elles soient mieux comprises par les participants. Comme nous l'avons déjà indiqué, nous avons réalisé deux entrevues avec chaque participant. Après la première entrevue, nous devions la transcrire et en résumer les propos afin de soumettre notre travail au participant concerné, ceci dans le but de valider les informations recueillies. Quand tous les participants ont été rencontrés deux fois, nous nous sommes retrouvés avec deux résumés d'entrevue par participant, que nous avons ensuite fusionné en un seul en effectuant un premier triage de ce qui semblait plus important et plus signifiant.

Afin de croiser les récits de vie scolaire et faire des recoupements nous avons ensuite regroupé dans un document les réponses de tous les participants en fonction de chaque question. De cette manière, il a été possible en tout premier lieu de dénombrer le nombre de réponses semblables pour chaque question de l'entrevue. Dans une deuxième lecture des données recueillies, nous avons surligné au marqueur les mots ou passage du texte qui semblaient porteurs de sens. Une troisième lecture a permis, à partir de ce qui avait été surligné, de dégager certains thèmes redondants ou non, pour ensuite tenter d'insérer ces thèmes dans des catégories plus englobantes que nous indiquions dans les marges. Ainsi, il a été possible de regrouper les significations émergentes en fonction des différentes dimensions de l'expérience dont nous avons déjà parlé : cognitive, affective, sociale.

Le problème que nous avons rencontré lors de l'interprétation des propos tenus par les participants est que ces derniers ne parlaient pas beaucoup. Ils donnaient des réponses claires mais parfois courtes. Ce même phénomène est décrit par Gauthier (2005) lors

d'entrevues réalisées avec des participants autochtones : « certains ne débordaient que rarement du cadre restreint de la question elle-même, ne développaient pas beaucoup sur leurs sentiments, et fournissaient des réponses claires mais laconiques », (p.113). D'ailleurs, la deuxième entrevue avec nos participants devait permettre de valider les informations mais aussi de les compléter et palier ainsi à certains manques ou imprécisions. À ce propos il nous faut dire que très rarement la deuxième entrevue nous a permis d'aller plus en profondeur. Dans les pages qui vont suivre nous présentons les résultats et l'analyse de ces résultats en regard des différentes dimensions de l'expérience scolaire. Nous avons tenté de restituer le plus fidèlement possible les propos des participants et de comprendre l'expérience telle que racontée par les étudiants qui ont participé à cette recherche.

Chapitre IV

Analyse et interprétation

Nous présentons dans cette section de notre étude les données obtenues auprès des huit participantes que nous avons rencontrées, rappelons-le, dans le cadre d'entrevues semi dirigées afin de recueillir leur récit de vie scolaire. La question de recherche à laquelle nous tentons de répondre concerne ce que les étudiants autochtones disent de l'expérience qu'ils vivent au collège et nous poursuivons deux objectifs soit, premièrement, identifier les significations que ces étudiants donnent à leur expérience au collège et deuxièmement, comprendre l'expérience telle qu'elle est vécue par ces étudiants.

La présentation et l'analyse des résultats est réalisée en fonction des différentes dimensions de l'expérience déjà exposées précédemment : la dimension cognitive, la dimension affective et la dimension sociale. Nous ferons d'abord un recoupement des résultats concernant ce qu'ils disent sur leur expérience à l'ordre primaire et secondaire de leurs parcours scolaires, ensuite nous parlerons de l'expérience vécue par les participantes au collège, toujours en lien avec les dimensions déjà mentionnées. Mais avant, nous traçons un portrait sommaire des participantes rencontrées ainsi que du contexte dans lequel a pris place leur expérience scolaire.

Nous avons demandé aux participantes quelques renseignements généraux afin de mieux connaître cette clientèle étudiante. Les participantes de notre étude sont toutes de sexes féminins et âgés entre 19 et 37 ans. Nous avons d'abord tenté de recruter autant des garçons que des filles mais le nombre de participants potentiels de sexe masculin était plus faible. De plus, les garçons que nous avons approchés pour participer à cette recherche ont abandonné leurs études en cours de route. Cette situation à laquelle nous avons été confrontés n'est pas différente du portrait global au Québec. Larose *et al.* (2001) tentent d'expliquer la réussite scolaire chez les autochtones en parlant de la résilience scolaire. Ces auteurs indiquent (2001, p. 170) que « compte tenu de la faiblesse quantitative des effectifs terminant une scolarité secondaire régulière en milieu amérindien québécois, nous pouvons considérer que la résilience scolaire est une caractéristique essentiellement féminine ». Nous reparlerons du concept de résilience et de l'intérêt que ce dernier représente lorsque nous interpréterons les résultats en fonction des différentes dimensions de l'expérience scolaire.

Les participantes de cette recherche proviennent majoritairement de familles constituées de deux enfants et plus, près de la moitié ont des demi frères ou des demi sœurs. Une seule des participantes est l'aînée de sa famille, les autres occupent des rangs divers dans la fratrie. Plusieurs de ces étudiantes doivent assumer d'autres responsabilités que les responsabilités scolaires car six d'entre elles ont un ou plusieurs enfants. De plus, la moitié des participantes font un retour aux études collégiales, c'est-à-dire qu'il y a eu une interruption ou plus dans leur parcours scolaire et ce, pour différentes raisons : grossesses, enfant malade dont il a fallu prendre soin, problèmes de santé, etc. Ce portrait correspond en partie à ce que Bherer (1987) a amené lorsqu'il décrivait les étudiants autochtones comme étant plus âgés que la moyenne des étudiants au collégial et qu'il soulignait le fait

que le parcours scolaire de cette clientèle est plus long et marqué par de fréquentes interruptions.

Des huit participantes rencontrées, uniquement la moitié ont fait une petite partie de la scolarité dans leur langue maternelle dans leur communauté (seulement pré maternelle et maternelle). Aussi, une des participantes (E-7) n'a eu qu'un cours pour apprendre à écrire sa langue maternelle et faire de l'artisanat pendant sa scolarité au primaire. On réalise, en regardant le parcours scolaire de certaines étudiantes, que les communautés n'avaient pas pris le plein contrôle de l'éducation des enfants et cela est vrai même à certains niveaux du secondaire pour deux participantes de notre échantillon. Nous avons déjà souligné cette situation quand nous avons mentionné que la prise en charge de l'éducation par les communautés n'a débuté que dans les années 1970. Une des participantes n'a fait qu'une année et demie dans une communauté qui n'est pas sa communauté d'origine et comme une autre participante, n'a eu aucun cours dans sa langue maternelle que d'ailleurs, elle ne parle pas (si on envisage ici la langue maternelle comme étant celle de la communauté d'où elle provient). Enfin, deux participantes n'ont pas vécu dans leur communauté. Voilà donc le portrait général que nous avons tracé des participantes rencontrées lors de cette recherche.

Si on devait résumer le récit qu'elles font de leur passage par l'école primaire, on peut dire qu'il s'en dégage une impression plutôt positive. Leur scolarité primaire s'est déroulée suivant une séquence normale, une seule des participantes a pris une année de plus pour compléter cet ordre d'enseignement. La majorité (cinq) des participantes ont réalisé leur scolarité primaire dans une réserve, cependant la langue d'enseignement était le français. Deux autres l'ont réalisée en totalité ou en partie dans une localité située près d'une

réserve et une dernière participante s'est promenée entre deux localités ou plus durant ses années du primaire.

Pour ce qui est de la scolarité secondaire, seulement la moitié des participantes ont réalisé la majeure partie de cette dernière dans leur communauté d'origine. La moitié des participantes a été dans l'obligation de réaliser son secondaire dans deux localités, pour certaines plus que deux. Nous croyons que le fait de devoir quitter la famille, la culture, l'environnement, les amis peut rendre le parcours scolaire plus difficile, au moins en termes d'adaptation à un nouveau milieu. Lorsqu'elles ont dû partir de leur communauté, certaines des participantes (E-2, E-7) ont été hébergées au pensionnat à Mashteuiatsh, ou encore elles ont été accueillies dans des familles autochtones. L'une d'elles (E-2) mentionne, à propos de sa scolarité secondaire, qu'il a été difficile de quitter sa communauté pour aller étudier à l'extérieur dans une autre communauté autochtone qui ne faisait pas partie de la même nation et ne parlait pas la même langue. Son impression sur la communauté autochtone de Mashteuiatsh a été la suivante : à *Pointe Bleue* [...] *je savais pas* [...], *ça ressemblait pas à des autochtones* [...], *c'était complètement différent* (p. 107). Il faut mentionner ici que la lettre E réfère à la participante, que le premier chiffre identifie la participante et que le second chiffre indique la page citée de l'entretien. On comprend dans ses propos que son cadre de référence culturel était alors un peu ébranlé, elle ne se reconnaissait pas dans les autochtones qu'elle côtoyait. Nous reparlerons un peu plus tard de la dimension sociale de l'expérience vécue par cette participante. L'autre étudiante (E-7) qui a dû s'exiler ne mentionne pas cette même difficulté, elle ne verbalise rien qui va dans cette direction mais, en constatant le fait qu'elle a pris huit ans pour compléter son secondaire, certaines interrogations demeurent. Par exemple, est-ce qu'elle s'identifiait aux gens de la communauté qui l'a accueillie? Est-ce qu'elle a eu des problèmes au niveau

de ses apprentissages? Y avait-il d'autres problèmes auxquels elle a dû faire face et qui ont ralenti sa progression à l'école? Autant de questions pour lesquelles nous n'avons pas obtenu des réponses. Trois participantes (E-5, E-6, E-8) ont réalisé la totalité de leur secondaire à l'extérieur d'une communauté autochtone et ces dernières ont pratiquement toujours vécu à l'extérieur de leur propre communauté d'origine.

Ce parcours scolaire pour se rendre au collège, on le constate, a été marqué par des déménagements pour la moitié des participantes. De plus, six participantes ont pris une année supplémentaire pour compléter leur scolarité secondaire. Une participante (E-7) a pris trois ans de plus et rappelons que celle-ci a déménagé à plusieurs reprises. Une seule participante a pris le temps normal pour le réaliser.

Dans les pages qui suivent nous présentons les résultats de cette recherche en regard des différentes dimensions de l'expérience. Nous croyons qu'il est nécessaire de procéder ainsi si nous voulons répondre à notre question de recherche et atteindre les objectifs que nous poursuivons. Il nous faut rappeler ici que notre question de recherche: qu'est-ce que les étudiants autochtones disent de l'expérience qu'ils vivent pendant qu'ils fréquentent le collège? Cette question mène à la poursuite de deux objectifs, d'abord d'identifier les significations qu'ils donnent à l'expérience au collège et, ensuite, de comprendre l'expérience, telle qu'elle est vécue par ces étudiants. Le fait de regrouper les données recueillies en fonction de thèmes à l'intérieur des dimensions nous permet d'organiser les significations qui émergent des discours des participantes. Ces dimensions, que nous avons déjà introduites dans les chapitres précédents, sont les suivantes : la dimension cognitive, la dimension affective et la dimension sociale de l'expérience des individus.

4.1 Dimension cognitive de l'expérience (niveau de scolarité primaire et secondaire)

La dimension cognitive fait référence à l'interprétation faite par l'étudiant de sa propre expérience scolaire. À ce sujet, Dubet (1994, p. 93) dit que « c'est une manière de construire le réel », de se le représenter, pouvons nous ajouter. Certaines questions posées aux participantes ont permis de recueillir des données se rapportant à cette dimension cognitive. Qu'est ce qu'elles ont aimé ou non pendant leur scolarité primaire et secondaire? Qu'est ce qu'elles pensaient des matières enseignées? Quels cours étaient les préférés des participantes? etc. Plusieurs catégories émergent de la variété de réponses obtenues ainsi que différents thèmes qui y sont reliés. Ces catégories se répartissent en deux pôles, soit une interprétation positive, soit une interprétation négative de l'expérience scolaire, et ce, tant à l'école primaire qu'à l'école secondaire. Dans l'interprétation positive de leur expérience scolaire on retrouve les thèmes suivants que nous avons amalgamés sous le vocable de la motivation : la passion, le plaisir d'apprendre, l'intérêt pour certains apprentissages et le soutien de l'entourage comme facteur motivationnel. Dans la deuxième catégorie, se référant au soi de l'étudiant, les propos des participantes tournent autour de thèmes comme la valorisation et les réussites. La troisième catégorie du pôle positif de l'expérience concerne des facteurs liés à l'enseignant et les thèmes s'y référant traitent de la pédagogie utilisée par l'enseignant, de la personnalité de ce dernier et aussi de la perception que les participants ont de la relation à l'enseignant, le soutien de l'entourage dans la poursuite des études. Enfin, une dernière catégorie nous est apparue et elle nous renseigne sur la projection des participantes au sujet de leur avenir lorsqu'elles étaient au secondaire. Ici encore on retrouve différents thèmes : la vision (rêve d'avenir), la comparaison et les rencontres significatives en information scolaire.

Nous présentons ci-après un tableau qui synthétise les catégories et les thèmes liés à la dimension cognitive de l'expérience, ensuite nous décrivons les résultats obtenus.

Tableau 4.1

Dimension cognitive de l'expérience incluant les catégories et les thèmes

Dimension cognitive		
	Catégories	Thèmes
Pôle positif	1. Motivation	passion plaisir d'apprendre intérêt soutien de l'entourage
	2. Le soi	valorisation réussites
	3. Facteurs liés à l'enseignant	pédagogie utilisée personnalité perception de la relation à l'enseignant
	4. Projection	vision (rêve d'avenir) comparaison rencontres significatives en information scolaire
Pôle négatif	1. Démotivation	perte de motivation ennui ressenti manque d'intérêt
	2. Perception des apprentissages	sens des apprentissages utilité des apprentissages
	3. Le soi	image de soi scolaire dévalorisation difficultés rencontrées peur de ne pas être bonne

Au sujet de la passion et du plaisir ressentis, deux participantes nous disent : *je me pratiquais à parler français, c'était une langue qui me passionnait* (E-2, p. 87). L'autre ajoute : *j'aimais aller à l'école tout simplement, apprendre* (E-5, p. 225), en se rappelant du plaisir qu'elle avait à fréquenter l'école primaire. Pour ce qui est de l'intérêt porté aux matières enseignées, une participante (E-2) indique : *les cours étaient intéressants [...]*,

mon père m'a toujours poussé à aller à l'école, je voulais tout le temps être la meilleure de ma classe [...], je voulais tout le temps avoir des bonnes notes (p. 89); ce témoignage nous parle aussi du soutien de la part de l'entourage dans la poursuite des études. Toujours à propos de l'intérêt, deux participantes nous parlent de leurs cours préférés en ces termes : *en bio le prof aussi il le rendait intéressant [...], il nous montrait des schémas* (E-1, p31), aussi une autre participante dit que son cours d'arts plastiques *c'était vraiment intéressant* (E-2, p. 119). Enfin, ajoutons au sujet de l'intérêt, que la moitié des participantes ont trouvé que les cours au secondaire étaient intéressants. La passion, le plaisir d'apprendre, l'intérêt et le soutien de l'entourage, sont autant d'éléments qui permettent d'accéder à la réussite à l'école.

Le fait de réussir nous permet de nous valoriser et le discours de certaines participantes nous ramène à cet aspect positif de l'interprétation de leur expérience scolaire. Par exemple, en parlant de son expérience au secondaire, la participante E-8 nous dit : *j'aimais le français [...], probablement que mes profs m'encourageaient, m'ont quand même plus encouragée dans ce sens [...] j'aimais ça écrire des bonnes histoires [...], j'aimais ça écrire, j'aimais ça faire des dictées, j'étais bonne* (p.324). Une autre personne mentionne que son cours préféré au primaire était celui des arts plastiques : *on faisait des choses avec les mains [...], j'avais l'habileté [...], à chaque fois que je faisais quelque chose avec mes mains mes professeurs le mettait au mur* (E-5, p.228). La valorisation par les réussites est aussi présente dans les propos de la participante E-2 lorsqu'elle nous parle de son cours préféré au primaire: *je voulais apprendre à parler en français [...], je me pratiquais à parler en français, c'était une langue qui me passionnait [...], j'étais bonne je me rappelle j'avais de bonnes notes* (p. 87).

Dans le registre des interprétations positives, on retrouve aussi ce que nous appelons les facteurs liés à l'enseignant. Comme les autres thèmes que nous venons d'explorer, ce dernier semble aussi en lien avec la motivation des étudiants. Aux questions qui cherchaient à obtenir de l'information sur les cours et leur contenu, nous avons souvent obtenu des réponses qui faisaient référence à l'enseignant et à l'enseignement. Une participante nous dit que les matières dépendaient des professeurs [...] *il y avait des professeurs que j'étais capable de comprendre plus que d'autres, je sais pas pourquoi, c'était la manière qu'ils enseignaient* (E-5, p. 227). Une autre participante (E-8) nous parle d'un enseignant d'une manière très positive: *il était impressionnant et toujours de bonne humeur [...] il avait des petites anecdotes, il était passionné de la bio et il interagissait beaucoup avec les élèves* (p. 327). À propos de la pédagogie utilisée par les enseignants, la participante E-3 nous expose sa conception d'un bon professeur : *les profs qui sont bons décortiquent mieux, donnent des exemples [...] un bon prof doit se faire respecter de ses étudiants* (p. 173). Concernant les enseignants, une autre réponse nous semble intéressante car cette participante (E-6) mentionne qu'elle n'a pratiquement pas de souvenirs des cours mais, par contre, elle se souvient que les professeurs l'aimaient beaucoup, c'est donc le côté affectif et relationnel qui ressort de son vécu scolaire.

Parlons maintenant du volet plus négatif de l'interprétation que font les participantes de leur expérience scolaire. Ici encore, les catégories que nous avons construites, émergent des discours des participantes. D'abord, on retrouve dans la catégorie de la démotivation des thèmes comme par exemple la perte de motivation, l'ennui ressenti dans certains cours et le manque d'intérêt. Une seconde catégorie ressort également et elle concerne la perception que les participantes ont au sujet des apprentissages. Ces perceptions ont été regroupées en deux thèmes : le sens donné aux apprentissages et l'utilité de ces derniers.

de supposer que ce manque d'intérêt pour ces cours puisse en partie venir du fait que les autochtones ne se reconnaissent pas dans l'histoire telle que décrite dans les cours. D'ailleurs, les propos de la participante E-6 viennent appuyer cette interprétation lorsqu'elle mentionne, à propos des enseignements reçus, que ces enseignements n'étaient pas toujours exacts, par exemple la découverte du Canada par Jacques Cartier. Ce qu'elle dit indirectement c'est que l'histoire enseignée nie, d'une certaine manière, la réalité de la présence autochtone sur le territoire bien avant celle des explorateurs. De fait, pendant une longue période de temps, la place des autochtones dans l'histoire n'était décrite dans les manuels scolaires qu'en termes stéréotypés, donc une image qui se situe souvent très loin de la réalité. On peut aussi se demander si ce manque d'intérêt pour les cours d'histoire puisse être en lien avec la conception du temps qu'ont certains autochtones. En effet, leur manière de concevoir le temps est souvent très axée sur le moment présent, et dans ce contexte, le fait de devoir suivre des cours d'histoire peut paraître plutôt inutile. Toujours au sujet de l'utilité des apprentissages, la participante E-4 nous dit en parlant du cours sur la religion : *je trouvais que c'était niais dans le cours, c'est toi qui décide si tu es catholique ou pas [...], je trouve ça inutile* (p. 204).

Toujours dans l'interprétation à connotation plus négative que les participants font de leur expérience scolaire, on retrouve des thèmes que l'on peut regrouper dans la catégorie du « soi » de l'étudiant. Plusieurs thèmes émergent des propos recueillis à ce sujet : la dévalorisation de soi, les difficultés rencontrées, la peur de ne pas être bonne. Dans son expérience scolaire au primaire, la participante E-3 dit que ce qu'elle n'a pas aimé au primaire, ce sont *les dictées [...], le français parce que c'était dur et ça m'attirait pas* (p. 164). Une autre participante parle de la difficulté en mathématiques quand on lui a demandé quelle était la matière la moins aimée au primaire : *les mathématiques, j'avais un peu de*

misère [...], faire raisonner au niveau des équations, puis il y a des choses que je comprenais pas tout le temps le pourquoi [...], puis pour comprendre, pour apprendre, il faut que je sache le pourquoi (E-5, p. 229). Encore à propos des difficultés rencontrées, la participante E-3 nous dit qu'au secondaire, elle n'aimait plus les mathématiques parce que c'était plus difficile qu'au primaire (p. 173). Toutefois cette participante (E-3) ne précise pas la raison de ses difficultés.

Deux participantes ont parlé du fait qu'elles étaient complexées lors des cours d'éducation physique, que l'image qu'elles avaient de leur corps ne contribuait pas à façonner une image de soi positive : *il y a une affaire qui me mettait mal à l'aise ça je m'en souviens tellement là, parce que j'étais toute plus grande, j'étais plus grande [...], plus développée* (E-6, p. 265), d'ailleurs elle tient des propos semblables concernant son expérience dans les cours d'éducation physique au secondaire. Le discours de la participante E-8 va aussi dans le sens de la dévalorisation de soi, d'être complexée, lorsqu'elle dit au sujet de son cours d'éducation physique : *comme au secondaire, j'avais peur du ballon, j'avais peur [...], de me planter, j'avais peur de faire ça pas correct [...], j'avais peur d'être pas bonne* (p. 325). Cette perception négative qu'elles ont de leur image de soi scolaire dans certains apprentissages nous renvoie à la dimension affective et sociale de l'expérience. En effet, cela est en lien avec leur monde émotif mais aussi avec leur représentation du social, puisque lorsqu'elles disent qu'elles sont complexées, c'est que le processus de comparaison sociale est enclenché. C'est en se comparant aux autres que l'on juge de sa valeur personnelle.

On peut terminer de faire le tour de la dimension cognitive en parlant des perceptions que les participantes avaient concernant leur avenir lorsqu'elles étaient au secondaire. Quand on leur a demandé « pensiez-vous que l'école pouvait vous aider à faire le tra-

vail que vous vouliez faire », leurs réponses sont ambiguës, hésitantes. La moitié des participantes (E-2, E-3, E-5, E-7) ont répondu qu'elles pensaient que l'école pouvait les aider mais ce n'est que vers la fin de leur secondaire qu'elles ont su ce qu'elles voulaient faire plus tard dans la vie. Cela nous indique qu'il a fallu beaucoup de temps pour qu'elles réalisent le lien qu'il y a entre la scolarisation et le travail. D'ailleurs, deux participantes disent avoir réalisé ce qu'elles pouvaient faire comme travail lors des cours d'information scolaire ou après avoir rencontré un orienteur (E-2, E-4). Les propos de la participante E-5 indiquent qu'elle doutait d'être capable de poursuivre des études post-secondaires : *la plupart des autochtones, ils ne finissent pas leur secondaire* (p. 247). Cette participante nous a également dit que malgré ses doutes, elle désirait poursuivre ses études, comme si elle souhaitait se démarquer des autochtones. Deux participantes répondent à cette question sur leur projection dans l'avenir en termes plutôt négatifs. L'une d'elles nous dit : *parce que [...], ça a jamais été important [...], personne n'en parlait dans la maison [...], personne m'a dit que j'avais besoin d'aller à l'école pour travailler plus tard* (E-6, p. 274). Enfin une dernière participante (E-8) dit encore : *je me projetais dans l'avenir [...], mais j'en avais pas, j'en voyais pas d'avenir* (p. 331). Seuls les propos de la participante E-1 semblent indiquer qu'elle percevait un lien entre l'école et le travail souhaité car elle nous dit que sa mère l'encourageait sans cesse à continuer, qu'elle lui avait souvent répété qu'elle devait continuer à aller à l'école pour faire le métier qu'elle souhaitait. Le fait de ne pas percevoir le lien entre l'école et le travail semble en contradiction avec les réponses obtenues à la question suivante. En effet, quand on a demandé aux participantes « comment perceviez-vous votre avenir », cinq des huit participantes envisageaient positivement leur avenir. La participante E-2 nous dit à ce sujet : *je voyais ça positif, je voulais avoir une belle job, avoir des enfants (6), je m'imaginais ça, puis je vais avoir une belle maison avec des chambres pour mes enfants, je faisais des projets, j'avais une vision* (p. 135). Dans un

même ordre d'idées, une autre participante (E-7) dit qu'elle voulait un métier et une autre (E-3) dit qu'elle avait un plan de vie et qu'elle se voyait comme policière travaillant dans une communauté autochtone. La participante E-5 donne un point de vue intéressant et qui se démarque un peu des autres réponses obtenues à cette question car, il renvoie à la comparaison qu'elle établit avec les autochtones. Cette dernière dit : *je voulais faire quelque chose que les autochtones ne faisaient pas [...], pas qu'ils faisaient pas mais que ça arrivait pas souvent, d'aller plus loin dans les études, pour leur montrer que ça se fait là* (p. 247) et elle dit aussi *il y a d'autres choses pour avoir une qualité de vie [...], sans briser les traditions, moi je pense qu'eux autres c'était le vouloir qu'ils avaient pas, c'était pas le pouvoir parce qu'ils pouvaient [...], l'argent était là pour qu'ils le fassent* (p. 248). La participante E-4 ne savait pas vraiment ce qu'elle voulait faire à cette période de sa vie, le déclic s'est fait au collège : *moi c'est plus au collège, quand j'étais ici, puis quand j'ai eu mon premier enfant, mais c'est là je cherchais mon but* (p. 211). Comme pour la question précédente, les réponses des participantes E-6 et E-8 indiquent qu'elles ne voyaient pas leur avenir sous un regard positif. Les apprentissages réalisés par les participantes l'ont été dans un contexte où de multiples interactions prennent place. Les relations avec les gens travaillant dans l'établissement scolaire sont importantes dans l'expérience scolaire d'un individu, de même que les relations avec les pairs, et c'est précisément ce dont nous allons parler dans les lignes qui suivent avec les dimensions affectives et sociales de l'expérience scolaire.

4.2 Dimensions affective et sociale de l'expérience (niveau de scolarité primaire et secondaire)

Pour ce qui est de la dimension sociale et de la dimension affective de l'expérience scolaire, nous ne pensons pas qu'il soit pertinent de les séparer dans la présentation des ré-

sultats car elles sont étroitement liées dans le discours des participantes. Ici encore, comme pour la dimension cognitive de l'expérience scolaire, on retrouve des thèmes qui peuvent être regroupés dans quelques catégories. Ces catégories peuvent également être réparties en un pôle positif et négatif. Nous présentons ci-après un tableau des dimensions affective et sociale de l'expérience avec les catégories et thèmes qui s'y rapportent.

Tableau 4.2

Dimensions affective et sociale de l'expérience incluant les catégories et les thèmes

Dimensions affective et sociale			
	Catégories	Thèmes	Sous-thèmes
Pôle positif	1. Rapports sociaux	relations avec les amis relations avec les enseignants - personnes significatives	bandes à l'adolescence soutien affectif discipline
	2. Différences entre l'expérience scolaire au primaire et au secondaire	plus d'autonomie au secondaire demeurer dans son milieu de vie environnement urbain	
Pôle négatif	3. Comparaison sociale	discrimination double discrimination coupure entre le monde des autochtones et le monde des allochtones	
	4. Rapports sociaux	difficultés à socialiser	

Inclut dans le pôle négatif de l'expérience vécue par les participantes, on retrouve la catégorie que l'on peut nommer celle de la comparaison sociale, et cette dernière comprend le thème de la discrimination, de la double discrimination et de la coupure perçue entre le monde des autochtones et le monde des allochtones. Ce thème renvoie à la dimension sociale de l'expérience scolaire et plus spécifiquement, au choc de deux cultures qui

se rencontrent. Toutefois on ne peut dissocier le social du monde émotif des individus puisque le fait de vivre de la discrimination amène chez les participantes toute une gamme d'émotions négatives. Une participante (E-5) mentionne que ce qu'elle n'a pas aimé au primaire *c'était simplement les remarques des gens [...], des étudiants [...], ils me traitaient d'indien des fois [...], des fois c'était blessant [...], ils y en a qui me traitaient de squaw* (p. 226). Nous ne sommes pas linguistes mais nous savons que l'utilisation du terme « squaw » au Québec découle probablement d'un mot très semblable chez les autochtones pour décrire une femme. Par exemple chez les attikameks le mot « sqew » se prononce pratiquement de façon identique et il signifie une femme. Dans la langue attikamek ce mot n'a pas une connotation péjorative mais au Québec, on constate qu'il a souvent été utilisé pour décrire de façon négative une femme autochtone. Il faut aussi indiquer que cette étudiante vivait dans une localité non autochtone située près d'une réserve. La participante E-5 nous décrit également son expérience scolaire de la manière suivante : *on dirait que j'étais toujours pris entre deux mondes [...], parce que j'avais des amis cris et j'avais des amis blancs [...], mais je ne pouvais pas les mélanger* (p.230-231). L'expérience de la participante E-5 s'est poursuivie au secondaire et elle nous dit que les autochtones se tenaient dans un coin ensemble, que les blancs et les autochtones ne se fréquentaient pas et qu'elle se trouvait encore coincée entre ses amis blancs et autochtones.

Une autre participante, qui n'a vécu que très peu de temps dans une communauté autochtone (E-8), nous parle de la discrimination vécue lorsqu'elle nous dit : *j'ai été massacrée pas mal parce que j'étais blanche* (p. 315), donc son apparence physique ne correspondait pas à ce que les autochtones s'attendaient et elle vivait de la discrimination en raison de cela. Cette même participante (E-8) nous décrit aussi son vécu dans une communauté allochtone de la manière suivante: *j'étais la tête de turc [...], ça veut dire que je*

m'appelais (un nom de famille autochtone), *ça fait que déjà en partant...* (p. 317). En somme, chez les autochtones, on lui reprochait de ne pas avoir l'apparence d'une autochtone et parmi les allochtones, son nom était source de moqueries, elle vivait, en quelque sorte, une double discrimination. Une troisième participante a vécu de la discrimination lorsqu'elle a dû quitter sa communauté pour sa scolarité secondaire. Elle (E-2) relate en ces termes l'expérience vécue: *je me rappelle je me faisais écœurer tout le temps, il y avait même quelqu'un à côté de mon casier qui m'écœurait, qui me criait dans les oreilles là, aye ! maudite kawiche ! maudite indienne retourne donc chez vous !* (p. 108). Elle est tellement exaspérée de cette situation qu'elle en vient même à menacer physiquement un étudiant pour qu'il arrête et elle dit aussi: *en secondaire 2 c'est là que j'ai fait un mur, genre je veux rien savoir des blancs* (p. 114). Dans le même sens, on peut remarquer dans le discours d'une autre participante (E-6) qu'il y a eu une sorte de coupure entre les autochtones et les allochtones lorsqu'elle parle de ses relations au secondaire car elle dit qu'elle n'avait pas de bonnes relations avec les blancs et aussi qu'elle a eu une adolescence difficile : *c'était rendu au point où il y avait des étudiantes blanches [...], elles voulaient plus venir parce qu'on se défoulait sur eux autres [...], on sautait quasiment dessus, puis on les battait avec des coups de règle* (p. 271).

La discrimination est un aspect négatif de l'expérience vécue par les participantes. Pour cerner l'expérience des participantes au niveau social et affectif nous avons aussi posé des questions concernant les relations avec les amis, avec les professeurs ; que l'on peut regrouper dans la catégorie des rapports sociaux. Une seule participante nous a explicitement parlé de ses rapports sociaux en termes négatifs. En effet, la participante E-6 décrit son vécu sur le plan social en termes négatifs : *je peux pas dire que j'ai des bons souvenirs parce que j'étais tout le temps toute seule* (p. 262). Dans ce cas, comme dans le cas

des participantes qui ont parlé de la discrimination subie, on peut affirmer qu'elles ont rencontré des difficultés sur le plan de la socialisation dans leur parcours scolaire.

Pour décrire le pôle positif de l'expérience vécue par les participantes, il faut mentionner, toujours dans la catégorie des rapports sociaux, que sept des huit participantes ont d'abord décrit les relations avec les amis en termes positifs, elles disent que cela se passait bien avec les amis. Une participante (E-1) nous dit qu'étant donné qu'elle ne sortait pas beaucoup elle voyait surtout ses amis à l'école. Certaines participantes disent qu'elles étaient sociables et quelques unes indiquent qu'elles passaient pas mal de temps à jouer avec les frères et sœurs, et avec les cousins et les cousines. Ce thème des relations avec la famille revient aussi dans le discours d'une participante à propos de la socialisation au secondaire.

Certaines participantes parlent d'avoir fait part des bandes à l'adolescence, phénomène courant pendant cette période de la vie. À ce sujet la participante E-2 mentionne : *on se ramassait en gang* (p. 123), ou encore la participante E-5 dit que dans *les gangs*, *il y avait les frais chier* (comprendre ceux qui se croyaient supérieurs aux autres), *ils étaient tous ensemble et ils [...] aimaient ça caler les autres je trouvais ça terrible, ils abaissaient le monde tout le temps puis ils trouvaient ça drôle [...] moi j'étais dans une gang de filles normales qui ne tannaient personne* (p. 237-238). Dans un même ordre d'idées, une des participantes (E-2) aborde la question de l'influence réciproque qu'ont les amis entre eux à l'intérieur des bandes : *j'avais une amie qui venait en ville et qui achetait tout le temps des affaires, elle avait de l'argent cette fille-là [...], je la trouvais pas correcte à cause que elle achetait de la drogue [...], et c'est là que moi j'ai commencé à prendre du « pot » mais je n'étais pas un accroc* (p. 123-124).

Près de la moitié des participantes ont dit que les relations se passaient bien durant les années du secondaire. Une personne (E-7) parle du plaisir qu'elle avait avec ses amis, elle dit que ce n'était plus comme à l'école primaire, qu'il y avait plus d'autonomie et de respect. Deux autres participantes décrivent leurs relations en termes moins positifs. La participante E-4 dit que les relations étaient moins bonnes qu'au primaire en raison de la concurrence entre les filles pour obtenir la faveur des garçons.

Sous le thème du soutien affectif, on peut introduire les propos des participantes qui réfèrent aux enseignants rencontrés pendant leur cheminement scolaire. Certaines de ces personnes ont été significatives, une source de motivation, un soutien ou un modèle à suivre. Une majorité de participantes disent que les relations avec les enseignants étaient bonnes. Il faut noter que pour ce qui est de la scolarité secondaire, les participantes ont eu plus d'enseignantes allochtones.

Le thème de la discipline scolaire revient trois fois dans le discours des participantes lorsqu'elles commentent leurs relations avec les enseignants. Deux participantes soulignent un fait intéressant à ce sujet. Elles disent que les enseignants autochtones étaient plus sévères : *pour les profs autochtones là, on avait comme peur d'eux [...], ils parlaient montagnais puis ils pouvaient communiquer avec les parents* (E-1, p. 21), mentionne une des participantes. Donc les enseignants autochtones connaissaient la famille et faisaient partie du réseau social et cela avait très certainement un effet sur le type de relations possibles entre les élèves et les enseignants. Dans un même ordre d'idées, une participante (E-3) dit qu'elle a eu de la difficulté avec une enseignante blanche qui avait créé des liens avec la communauté. En fait cette participante raconte que son enseignante avait un conjoint autochtone dans son village, qu'elle était au fait des rumeurs qui circulaient et qu'elle

avait presque la mentalité autochtone. Ce que la participante sous-entend c'est que l'enseignante en question en savait plus qu'un enseignant non autochtone qui ne s'intégrait pas vraiment à la communauté. Cette situation dérangeait la participante E-3 parce qu'elle avait l'impression que l'enseignante intervenait trop dans sa vie personnelle. Ce qui vient d'être énoncé par cette participante nous ramène encore au cadre de référence culturel et nous l'aborderons un peu plus tard lors de l'interprétation des données. Dans son expérience vécue au secondaire la participante E-3 parle également de la dimension sociale de l'expérience lorsqu'elle nous dit qu'elle n'a pas aimé le fait que les profs n'étaient pas assez sévères avec les étudiants et les comportements des étudiants n'étaient pas respectueux envers les profs. Un autre fait intéressant retient notre attention au sujet des enseignants. Deux participantes nous disent que les professeurs venaient chercher de l'expérience dans les communautés autochtones : *les gens attikamekws, disaient ils, viennent seulement chercher leur deux ans pour avoir leur permis de travail [...], puis ils partaient tout de suite, je m'en rappelle* (E-2, p. 130-131), ou encore, la participante E-1 qui ajoute *qu'ils étaient tous gentils [...], ils venaient chercher de l'expérience chez nous, genre ils finissaient leurs études puis ils s'en venaient dans la réserve pour enseigner, ils avaient comme pas d'expérience* (p. 19), *ils venaient un an puis ils s'en allaient* (p. 42). Nous ne pouvons pas affirmer que cette situation a été la même pour toutes les participantes rencontrées mais nous pouvons questionner cet état de faits. Le fait d'être en contact avec des enseignants inexpérimentés peut avoir un impact dans la scolarisation des participantes. Il est clair que l'on peut se demander si cela a été aussi le cas dans la population allochtone. En observant et en questionnant ce phénomène et son influence possible, on peut au moins postuler que les facteurs historiques, c'est-à-dire des lois et des règlements en vigueur pour la pratique enseignante à ce moment précis, peuvent avoir joué un rôle dont il est toutefois difficile d'évaluer la portée dans le cheminement scolaire de ces jeunes.

Toujours au sujet des relations avec les enseignants, deux participantes nous parlent d'une façon un peu différente. La participante E-6 tient des propos qui vont dans le sens de ce qui est vécu par beaucoup de jeunes pendant l'adolescence puisqu'à cette période de la vie, les relations avec les pairs prennent beaucoup plus de place. Cette participante nous dit au sujet de ses relations avec les enseignants : *c'était pas important vraiment là [...], c'était vraiment mes amis [...], c'est rare que je posais des questions en classe* (p. 273). Enfin une des participantes (E-5) qui a fait son secondaire dans une localité située près d'une communauté dit qu'elle était gênée d'aller les voir. De plus, quand les indiens sortaient de la classe de récupération pour venir en classe régulière, les enseignants les jumelaient avec elle pour qu'elle les aide : *pas nécessairement que je perdais mon temps à lui expliquer mais quand je faisais ça, moi j'avancais pas dans mes affaires [...], je trouvais pas ça juste qu'ils me mettent cette charge-là sur moi* (p. 245). Le rapport aux enseignants a aussi été vécu en termes de soutien affectif de personnes qui ont été significatives dans le parcours de ces étudiantes. Plusieurs participantes ont nommé des enseignants comme des personnes significatives dans leurs vies.

Nous pouvons d'abord dire qu'il n'y a qu'une seule participante qui n'a pas été en mesure d'identifier quelqu'un comme personne significative durant sa scolarité primaire. Deux personnes (E-1, E-4) ont nommé leur mère comme personne significative tant au primaire qu'au secondaire et plusieurs participantes ont identifié des enseignantes (E-1, E-3, E-5, E-6, E-7). D'autres ont parlé d'une amie, d'une sœur (E-2, E-8); une seule participante (E-7) a parlé d'un enseignant de sexe masculin, toutes les autres personnes significatives identifiées sont des femmes. Par exemple, la participante E-2 nous dit, au sujet d'une enseignante : *elle m'aidait sur mes affaires ou bien quand quelque chose allait pas dans ma famille elle m'en parlait, elle m'écoutait* (p. 100), ou encore la participante E-4

qui mentionne que sa mère l'encourageait constamment. Les propos de la participante E-8 sont très éloquents :

J'ai eu sœur Gemma en première année au village Huron qui m'a prise sous son aile parce qu'elle voyait bien que ça marchait pas à la maison [...], que ça bras-sait [...], parce que ma mère était malade puis que mon père travaillait elle m'a-menait chez elle il fallait que je dîne quelque part [...] je sentais son amour, elle m'aimait vraiment beaucoup [...], me disait que j'étais brillante, que j'étais une petite fille forte . (p. 319)

La participante E-6 décrit l'enseignante au secondaire qui a été significative pour elle comme suit : *elle était tellement fine [...], un prof qui nous comprenait [...], des fois elle nous invitait chez elle [...], chaque fois qui arrivait qui faisait des activités, n'importe quoi, elle était tout le temps là* (p. 272). Enfin, une étudiante (E-5) parle d'une amie autochtone qu'elle côtoyait parce qu'elle vivait en pension dans sa famille. Elle dit à son sujet que cette amie était une personne sociable, qu'elle parlait aux blancs et aux autochtones, et qu'elle lui a permis de voir la différence entre les deux mondes (en raison de sa relation avec cette personne, la participante allait souvent en visite dans la réserve). Une autre répondante (E-8) nous parle de son expérience avec les enseignants en termes de recherche de soutien affectif : *je pense que j'ai presque toujours trippé sur mes professeurs [...], je pense que je me suis accroché à eux, j'avais besoin d'attention* (p. 320).

En regardant les réponses des participantes aux questions posées lors des entrevues, on constate que les dimensions de l'expérience sont étroitement liées, c'est-à-dire que les apprentissages sont de nature cognitive, mais il y a aussi une dimension affective liée à ces apprentissages et évidemment une dimension sociale, car les apprentissages se réalisent en interaction avec les autres significatifs. Par exemple, le fait d'être intéressée et attentive relève de la cognition mais le plaisir ressenti ou le rapport affectif envers l'ensei-

gnant et la relation sous-entendue avec ce dernier nous renvoient à la dimension affective et à la dimension sociale de l'expérience. Souvent dans les propos que nous avons rapportés il était difficile de séparer ces deux dimensions trop intimement liées. Les étudiants arrivent à l'école avec leur bagage familial, relationnel et émotif et tous les facteurs s'influencent constamment, donnant lieu à une expérience vécue de manière unique et variée.

Avant de présenter l'expérience scolaire au collège, nous devons mentionner que les participantes ont été questionnées pour savoir si il y a des différences qui ressortent entre l'expérience vécue au primaire et au secondaire. On peut indiquer que les réponses obtenues sont très variées. Deux éléments se démarquent dans les réponses des participantes. Trois participantes parlent de plus de liberté et d'autonomie, du fait de devoir prendre ses responsabilités (E-1, E-4, E-5) comme une caractéristique particulière de l'expérience au secondaire. Enfin, au sujet des différences perçues entre le primaire et le secondaire, deux participantes parlent de leur milieu de vie. La participante E-6 dit à ce sujet : *premièrement, au secondaire j'étais chez nous [...], pour moi Chibougamau c'était chez nous [...], j'étais avec les mêmes personnes que moi, qui parlaient la même langue* (p. 273). L'autre participante (E-2), qui parle de son environnement, dit qu'étant donné le fait qu'elle a dû sortir de sa communauté pour sa scolarité secondaire, elle a vécu du racisme, ce qui constitue une expérience nouvelle. La participante E-2 ajoute aussi : *c'était plus urbain [...], le manger aussi, la nourriture, chez nous on mangeait du lièvre [...], c'est rare qu'on mangeait des frites* (p. 133-134). On retient des propos présentés précédemment pour parler des différences entre la scolarité primaire et secondaire qu'il y a plus de similitudes que de différences dans l'expérience des participantes, il y a une continuité dans l'expérience quand l'individu progresse à travers les différents niveaux de scolarité. Dans les paragraphes suivants nous reprenons les différentes dimensions de l'expérience mais

pour tracer le portrait de cette dernière au niveau collégial, mais d'abord nous parlerons brièvement de ce qui a motivé les participantes à poursuivre des études collégiales.

4.3 L'expérience scolaire au collégial

Nous avons demandé aux participantes si elles avaient des attentes avant d'entrer au collège. Même si en majorité elles affirment qu'elles n'avaient pas d'attentes, les réponses obtenues sont variées et ne se ressemblent pas. La participante E-1 souhaitait que son programme au collège puisse lui ouvrir des portes à l'université. Deux participantes (E-3, E-4) s'attendaient à ce que ce soit plus difficile au collège. La participante E-5, quant à elle s'attendait à faire de nouvelles rencontres et enfin, la participante E-8 nous a mentionné ceci : *j'attendais le déclic, le déclic qui allait faire en sorte que j'allais vraiment avoir confiance en mon avenir [...], que j'étais capable de réussir* (p. 333). En observant ces réponses on constate que les attentes des participantes étaient diversifiées ce qui nous amène à dire que la perception de ce que l'école peut offrir est très différente d'une personne à l'autre. Cela nous indique clairement que les individus n'ont pas tous les mêmes besoins au même moment, et ce qui est évident, c'est que nos besoins insatisfaits nous poussent à avancer, nous motivent.

Nous avons posé une question aux participantes afin de savoir ce qui les a motivé à poursuivre des études collégiales. Dans une vision utilitariste de la formation collégiale, la participante E-2 nous dit qu'elle devait aller au collège car elle avait besoin de la formation pour devenir policière. Deux participantes (E-1, E-6) voient le collège comme une étape dans leur formation puisqu'elles désirent poursuivre des études universitaires. La participante E-2 semble vouloir se définir comme différente de la majorité des femmes dans sa communauté : *j'étais pas quelqu'un qui restait à la maison puis à s'occuper des*

enfants, il fallait que je bouge [...], il fallait que je fasse quelque chose puis que j'apprenne d'autres nouvelles choses, je voulais pas rester devant la télévision seulement (p. 137). Les propos de la participante E-5 vont un peu dans le même sens puisqu'elle dit qu'elle voulait avoir un métier : *ça ne me tentait pas vraiment, tu sais, juste une femme avec des enfants, puis rester dans le bois puis d'élever des enfants, ça me tentait pas (p. 250).* Deux participantes réfèrent aux enfants lorsqu'on leur demande ce qui les a motivé à aller au collège. L'une d'elles (E-8) dit que le fait d'être enceinte l'a calmé et motivé à retourner aux études, la seconde (E-4) dit qu'elle voulait être autonome pour que ses enfants soient bien et leur montrer qu'il ne faut pas lâcher. Enfin au sujet de la motivation à aller au collège, la participante E-6 nous indique que ce qu'elle souhaitait en s'inscrivant au collège c'est de se revaloriser, de reconstruire son estime de soi scolaire. Elle fait un résumé de son début de parcours au collège : au départ elle a dû se séparer de sa fille, elle a eu des problèmes avec l'alcool et a fait une dépression avant de raccrocher à l'école. Ce qu'elle nous dit donne une bonne image de son vécu :

c'était plus faire quelque chose de ma vie [...], pour prouver aux autres que oui, moi je peux faire quelque chose [...], c'est ça qui m'a poussé aussi d'aller à mon université pour encore prouver aux autres que [...], parce que tu sais le monde ils m'ont tellement fait chier là [...] ils m'ont tellement rabaissée, puis ils m'ont tellement dit que j'allais être rien [...], même mon père avait des doutes . (p. 277)

Toutes les participantes ont dit qu'il est important de poursuivre des études et différentes raisons sont invoquées pour appuyer cela, en voici quelques unes : *je me disais j'ai quelque chose à réaliser puis je vais le faire (E-2, p. 139),* ou encore la participante E-1 qui dit qu'elle voulait poursuivre des études supérieures, enfin une autre participante (E-8) nous indique également qu'elle a toujours voulu aller à l'université. Une réponse se démarque des précédentes. Par ses propos, la participante E-5 semble avoir redéfini son cadre de référence culturel, du moins en partie. En effet, dans sa réponse, elle se compare

aux gens de sa communauté et elle nous dit que sa réalité à elle doit être différente : *je m'aperçois qu'il y a beaucoup de gens qui ont pas de scolarité ou presque [...], c'est des jobs que moi je serais pas capable de faire [...], parce qu'un moment donné tu peux pas, tu peux pas élever une famille en sautant d'une jobine à l'autre* (p. 250). On constate donc que cette participante ne souhaite pas faire partie des statistiques qui décrivent cette population comme étant peu scolarisée.

L'encouragement des proches a aussi joué dans la motivation des participantes à poursuivre au collège. Cinq des huit participantes disent avoir été encouragées par des membres de leur famille et des amis, et ce, de différentes manières : contributions financières, encouragements par contacts téléphoniques ou quand ils viennent les visiter. Une participante (E-5) mentionne que la première fois qu'elle s'est inscrite au collège sa famille l'a encouragée mais pas lors de son retour la seconde fois, sa famille désapprouvait car elle délaissait ses enfants. Ce qui avait changé dans sa situation, entre sa première et sa seconde présence au collège, c'est le fait qu'elle avait eu des enfants. Pour sa famille, délaissier ses enfants pour poursuivre des études était très mal considéré, cela allait à l'encontre des valeurs prônées dans sa famille. La participante E-6 nous dit que personne ne l'a encouragée et ajoute que plusieurs de ses cousines n'ont même pas fini leur secondaire; elle ne voulait pas faire pareil, donc ici encore il est plausible de penser qu'il y a redéfinition du cadre de référence de la personne. En effet, il semble qu'elle aussi a redéfini son cadre de référence, au moins en partie, car cette participante ne veut pas adopter la façon de vivre des femmes qui font partie de sa famille et elle ne s'identifie pas complètement à ces dernières; elle se voit différente et veut se scolariser malgré le fait que les membres de sa famille ne soient pas scolarisés et qu'ils ne l'aient pas encouragé à poursuivre ses études. Toujours au sujet de l'encouragement des proches, deux participantes disent avoir été

encouragées par des enseignantes. La participante E-2 nous dit à propos des enseignants : *j'avais de l'écoute [...], ils m'encourageaient puis j'ai tout le temps eu des récompenses, j'ai beaucoup travaillé* (E-2, p. 139). L'autre participante (E-8) dit que les professeurs lui donnaient des rétroactions positives sur son travail.

Ainsi, dans ce que nous venons d'exposer concernant la motivation des participantes à poursuivre au collège, on voit pointer des thèmes qui rejoignent l'expérience racontée au primaire et au secondaire. Dans ce qui suit, nous décrivons l'expérience scolaire vécue au collège en fonction des dimensions dont nous avons déjà traitées.

4.3.1 Dimension cognitive de l'expérience vécue au collège

Au collège, l'expérience scolaire des participantes semble être teintée positivement et peu de choses négatives ont été mentionnées par les participantes. Aussi, les descriptions qu'elles font de leur expérience sont moins détaillées, et certaines catégories ne se retrouvent pas dans les témoignages. Nous vous présentons maintenant un tableau de la dimension cognitive comprenant les catégories et les thèmes.

Tableau 4.3

Dimension cognitive de l'expérience incluant les catégories et les thèmes

Dimension cognitive		
	Catégories	Thèmes
Pôle positif	1. Motivation	intérêt pour les cours spécifiques du programme plaisir d'apprendre pertinence des cours
	2. Perception des apprentissages	pertinents pour leur métier
	3. Le soi	fierté de fréquenter le collège devenir un modèle pour d'autres personnes
Pôle négatif	4. Perception des apprentissages	sens des apprentissages utilité des apprentissages

Certaines catégories ne reviennent pas dans leur expérience au collège. Il n'y a aucun aspect négatif concernant le soi et la motivation. Les facteurs liés à l'enseignant ne sont pas ressortis des propos tenus par les participantes pour décrire leur expérience au collège. Globalement, on peut affirmer que l'expérience au collège des participantes semble très positive. Comme pour l'expérience vécue au primaire et au secondaire, on retrouve des thèmes récurrents dans la catégorie de la motivation : l'intérêt pour les cours spécifiques à leur programme, la pertinence des cours pour leur métier, le plaisir d'apprendre. La perception des apprentissages est avant tout positive, elles perçoivent les cours comme étant intéressants et pertinents pour leur métier, à quelques exceptions près, et nous en parlerons plus loin. La participante E-3 dépeint sa formation au collège de la façon suivante : *j'aime tout [...], j'aime mes cours, mes profs, j'aime le monde qu'il y a au collège, la ville* (p. 183). À propos du plaisir d'apprendre, une participante indique : *j'aime mon cours [...], j'aime mon cours de techniques policières [...], je trouve ça intéressant, je suis plus dedans* (E-4, p. 216). La participante E-7 verbalise son intérêt pour les cours spécifiques de son programme en soins infirmiers : *il y a des théories aussi, j'adore ça [...], ça m'intéresse beaucoup, je suis tout le temps là-dedans* (p. 301). Mentionnons au sujet de l'intérêt que lorsque les participantes ont été questionnées pour savoir ce qu'elles pensent des cours, toutes ont répondu qu'elles trouvent les cours intéressants.

On trouve des éléments qui réfèrent à l'image de soi dans le discours des participantes et comme nous l'avons indiqué, ce sont des éléments positifs. Sept participantes ont affirmé être fières d'aller au collège et deux d'entre elles ont donné des éléments supplémentaires : une participante (E-4) nous dit qu'elle montre l'exemple et une autre (E-5) affirme qu'elle est fière d'être un adulte qui retourne aux études et qui a des enfants. Toutes les participantes disent que leurs familles et leurs amis sont fiers qu'elles soient ren-

dues au collège. Une autre participante (E-2) parle également des professeurs qui l'ont aidée et de sa communauté qui la supporte. Voilà donc des appuis qui viennent renforcer le sentiment de fierté ressenti par les participantes.

Toujours dans la dimension cognitive et l'interprétation qu'elles font de leur expérience au collège, certains aspects semblent plus négatifs. Les thèmes qui pointent dans le discours des participantes ressemblent à ceux que l'on retrouve pour l'expérience au primaire et au secondaire. Quand on leur a demandé ce qu'elles n'aiment pas au collège, peu de choses ont été identifiées. Ce qui a été dit fait référence aux cours suivis, et peut être regroupé dans la catégorie de la perception des apprentissages. Ici encore certains thèmes reviennent. Il est question de l'incapacité à donner du sens à certains apprentissages, de les trouver inutiles et de les considérer comme une perte de temps. Par exemple, les participantes E-4 et E-6 nous parlent des cours de philosophie : *je déteste la philo [...], parce que mettons à mon âge il m'apprend rien là en ce moment [...], j'ai 32 ans puis là il parle de nos valeurs, puis tu sais je les connais mes valeurs [...], c'est vraiment inutile pour moi, parce que là on apprend vraiment rien* (E-6, p. 279-280). La participante E-4 dit aussi à propos des cours de philosophie: *quand tu entres au collège puis t'a un cours de philo quand tu en avais pas au secondaire, tu sais pas trop c'est quoi [...], je sais pas à quoi ça sert non plus* (E-4, p217). À propos de ce qui est moins positif dans l'expérience des participantes, on peut également ajouter que, malgré le fait qu'elles aient dû quitter leur communauté pour la plupart, une seule participante (E-3) parle de l'éloignement quand on lui a demandé ce qu'elle n'aimait pas au collège. Pour ce qui est des dimensions affectives et sociales de l'expérience au collège, il faut dire que certains thèmes sont repris par les participantes et que d'autres nouveaux thèmes émergent, c'est ce dont nous parlerons dans les paragraphes suivants.

4.3.2 Dimensions affective et sociale de l'expérience vécue au collège

Avant de décrire les résultats obtenus au sujet des dimensions affective et sociale de l'expérience nous présentons un tableau résumé des catégories et thèmes qui sont reliés à cette dernière.

Tableau 4.4

Dimensions affective et sociale de l'expérience incluant les catégories et les thèmes

Dimensions affective et sociale		
	Catégories	Thèmes
Pôle positif	1. Rapports sociaux	disponibilité des enseignants perception de la disponibilité des ressources
	2. Personnes significatives	enseignants amis autres
Pôle neutre	3. Référents culturels	
Pôle négatif	4. Comparaison sociale	discrimination différences et ressemblances perçues
	5. Référents culturels	
	6. Rapports sociaux	rapport enseignant/étudiant

De la même manière que nous l'avons fait pour l'expérience au primaire et au secondaire, nous regroupons dans la catégorie de la comparaison sociale des thèmes comme la discrimination et les différences ou ressemblances perçues par les participantes entre elles et les collègues étudiants. Au collège aussi, plusieurs participantes parlent de la discrimination. La participante E-1 nous dit à ce sujet : *les préjugés [...], j'en ai entendus et j'en ai vus [...], dans les cours [...], j'ai des amis qui disent aussi qu'ils en ont vécus, j'aime pas ça [...], ça fait juste rabaisser tu sais* (p. 57). Toujours au sujet de la discrimination, la participante E-5 dit : *l'ignorance du monde [...] sur les autochtones [...], des fois ils disent des niaiseries [...] le monde qui savent pas au niveau de certaines personnes ils*

vont porter toutes sortes de jugements [...], ça m'a suivi pendant toutes les années malgré que c'est moins pire [...], mais il y en a encore. (p. 255).

La participante E-6 nous parle plutôt de sa crainte de la discrimination, elle se demande si les gens sont racistes et elle se dit très méfiante sur le plan relationnel et qu'il lui faut beaucoup de temps avant de faire confiance aux autres. On peut donc dire, suite à ce qui vient d'être exposé, que l'expérience de certaines participantes se vit en continuité avec ce qui a été vécu au secondaire.

Un second thème entre dans la catégorie de la comparaison sociale et c'est celui des ressemblances et différences perçues par les participantes par rapport aux autres étudiants. Nous avons catégorisé ces témoignages comme faisant partie du pôle négatif de leur expérience scolaire au collège, et ce, parce que les témoignages recueillis vont dans ce sens. Deux participantes (E-1, E-3) ne perçoivent pas de différence entre elles et les autres étudiants. La réponse qui revient le plus souvent concerne la différence au niveau de l'apparence physique. Une seule participante a mentionné que sa culture est différente, sans toutefois expliquer en quoi elle diffère. La participante E-2 nous dit qu'elle est différente du point de vue de sa personnalité et elle dit au sujet des autres étudiants : *ils sont comme excités, je n'ai pas tout le temps besoin de parler, eux autres ils parlent tout le temps, de fois, je ne sais pas quoi leur dire (p. 152).* Aussi, elle note une importante différence d'âge : *on a une grosse différence d'âge donc on n'a pas tout le temps de grosses discussions (p. 152).* Ce que cette dernière veut dire c'est qu'étant donné la différence d'âge et sa situation familiale différente (avoir des enfants), elle ne se trouve pas beaucoup d'affinités avec ses collègues étudiants. Ses expériences de vie sont très différentes et elle trouve cela difficile de s'affilier aux autres étudiants qui font partie de son

programme d'études. Une autre participante (E-4) dit quelque chose qui va dans le même sens, elle dit qu'elle ne parle pas beaucoup : *je suis plus timide, je suis tout le temps dans mon coin* (p. 222), et aussi *je trouve aussi qu'ils sont jeunes [...], ils n'ont pas d'enfants»* (p. 222-223). Toujours au sujet des différences perçues, la participante E-6 témoigne ; *oui je suis différente, puis tout le monde sait que je suis différente, je suis pas pareille, même si j'essaye [...], puis je pense que ça bloque beaucoup de monde, puis moi aussi ça me bloque les premiers temps* (p. 284). Cette même participante dit encore : *en même temps tu sais je suis comme eux autres [...], j'ai un appart puis je vis comme tout le monde [...], je veux réussir [...], je vais à l'école puis je paye les comptes, je suis un être humain comme n'importe qui [...], sauf que j'ai des plumes sur la tête* (p. 284-285). Enfin une dernière participante (E-8) parle de son vécu en ces termes : *j'ai toujours essayé d'être comme les autres, mais je me trouve différente parce que, c'est un senti que j'ai toujours eu et je n'ose pas le mettre en mots* (p. 343). Des propos que nous venons de mentionner, nous pouvons constater que les différences perçues se situent surtout au niveau de l'apparence physique, de l'âge et des responsabilités familiales des participantes.

Nous avons aussi questionné les participantes pour tenter de voir de quelle manière les référents culturels interviennent dans leur expérience au collège et aussi de voir si elles voient des différences à ce niveau. Certaines réponses peuvent être inscrites dans le pôle neutre de leur expérience et elles concernent des différences au niveau de ce qui est vécu au quotidien en ville par rapport à ce qui est vécu lorsqu'elles sont dans leur communauté. Nous avons introduit un pôle neutre pour décrire ces éléments puisque les descriptions des participantes à ce sujet ne sont ni positives, ni négatives. Toutefois, un problème s'est posé lors des entrevues: nous ne pouvions pas poser la même question à toutes les participantes puisqu'elles n'avaient pas toutes vécu dans une communauté autochtone. La première ver-

sion de notre question était : y a-t-il des différences entre ce que vous vivez ici et ce que vous vivez dans votre communauté, lesquelles? Quelles sont les différences les plus importantes? Nous avons conservé cette première version pour les participantes qui ont vécu dans leur communauté. D'ailleurs, pour ces dernières, les différences nommées ne sont pas toutes les mêmes. La participante E-3 dit qu'ici sa routine journalière est très différente car elle n'a pas à s'occuper de ses frères et sœurs, elle a donc plus de liberté depuis qu'elle est au collège. Une participante (E-7) dit que dans sa communauté il n'y a pas de place où aller (magasins, cinéma, quilles, etc.), alors elle fréquente plus ses amis car il n'y a pas grand chose à faire, donc pour elle ce sont les activités qui sont différentes. Deux participantes ont parlé de la notion du temps. La participante E-1 dit : *il faut tout le temps que je respecte ma montre, chez nous on a des horaires pareil mais tu sais on vit au rythme de la nature [...], on n'utilise pas nos montres pour, tu sais, nous dire à quelle heure tu dois faire ça, par exemple tu manges quand tu as faim [...], quand tu es fatiguée tu arrêtes* (p. 72-73). Elle dit également qu'ici c'est un milieu urbain et qu'elle vit seule en appartement. Une autre participante (E-2) parle du temps car elle mentionne qu'ici elle planifie ses affaires, elle fonctionne avec un agenda : *ici je suis planifiée, je planifie mes affaires [...], j'ai un agenda avec quoi je travaille, puis rendu chez nous [...], je me préoccupe pas du temps, je me stresse pas du temps* (p. 159). Nous leur avons aussi demandé comment elles faisaient pour s'adapter à ces différences, pour celles qui en avaient nommées. Une participante (E-3) a dit qu'elle a trouvé facile de s'adapter, et à propos de celles qui ont parlé du temps, l'une d'elles mentionne : *j'ai une montre [...], je me conditionne pour arriver à l'heure* (p. 75); l'autre participante (E-2) dit qu'elle utilise aussi un agenda.

Concernant celles qui n'ont pas ou presque pas vécu dans leur communauté, la deuxième version de la question était différente car nous leur avons demandé : pensez-

vous que ce serait différent si vous viviez dans votre communauté plutôt qu'ici ? Une participante a dit qu'elle n'était pas capable de répondre à cette question puisque trop hypothétique. Deux participantes ont répondu à cette question et les propos recueillis ont une connotation plutôt négative. La participante E-5 dit qu'il y a des différences : *ce qui est différent c'est que [...], on dirait que le monde n'ont pas de but dans la vie, dans la communauté autochtone, comme si ils n'y avait pas de notion du temps [...], ils ne voient pas l'avenir comme les blancs pourraient la voir* (p. 259). La participante E-6 nous dit : *j'ai resté un an ou deux [...], j'ai détesté rester chez nous sur la réserve [...], la mentalité est trop bizarre [...], ils sont trop arriérés pour moi, non juste que tu sais j'ai beaucoup grandi en ville* (p. 283). On peut noter dans le discours des deux participantes précédentes que la vision qu'elles ont de leur culture est très critique. Elles ne voient pas positivement la vie dans leur communauté ni la mentalité de cette dernière. On réalise aussi en analysant le discours de ces deux participantes que leur cadre de référence culturel semble être en opposition à celui de leur communauté d'origine, du moins pour certains aspects. Pour résumer les propos nous venons de présenter, on peut dire que les participantes qui ont vécu dans leur communauté ont identifié des différences mais elles ne les ont pas décrites comme insurmontables, au contraire, elles ont trouvé des moyens pour s'adapter à ces différences. Aussi, les référents culturels (le temps, la nourriture, etc.) qu'elles décrivent ne sont pas positifs, ni négatifs, mais plutôt neutres en terme d'expérience vécue. Enfin, quant aux participantes qui n'ont pas vécu dans leur communauté, on retient que l'image qu'elles ont de leur communauté est négative et qu'elle se définisse en opposition à cette dernière.

Dans le pôle positif de l'expérience vécue au collège par les participantes il y a la catégorie des rapports sociaux dans laquelle on retrouve différents thèmes : les amitiés, les

relations avec les enseignants, les personnes significatives et le soutien de gens qui gravitent autour des participantes. Les amitiés au collège semblent occuper une moins grande place qu'au primaire et au secondaire dans la vie scolaire de nos participantes. Six des huit participantes disent avoir des amis et de ces six personnes, quatre participantes mentionnent le manque de temps pour les fréquenter soit en raison des études ou des responsabilités familiales à assumer. Deux participantes (E-7, E-8) nous disent qu'elles ont seulement des connaissances, pas des amis. La participante E-1 nous parle des interrelations dans ses cours : *c'est genre quand ils font des équipes là [...], on dirait qu'ils se connaissent tous déjà [...], t'es comme une nouvelle là-dedans, puis tu t'intègres pareil [...], puis genre c'est toi qu'il faut que tu ailles les voir* (p. 65-66). Les relations avec les amis et collègues sont donc décrites en termes positifs, mais il est clair que ces relations occupent une moins grande place dans la vie des participantes.

Quand on leur a demandé ce qu'elles pensent des enseignants au collège, six participantes les décrivent en termes positifs : ils sont bons, compétents, aidants, disponibles, ils prennent le temps d'expliquer et ils sont organisés. Une participante (E-5) se remémore un professeur en maternelle qui n'était pas gentille et elle fait un lien entre ce professeur et le fait qu'elle a pris l'habitude de ne pas aller voir les professeurs, elle avait peur de cette enseignante ; maintenant au collège, elle est capable d'aller les voir. Sept participantes ont dit que les relations avec les enseignants se passaient plutôt bien, c'est-à-dire qu'elles sont capables d'aller les voir au besoin, que les enseignants sont aidants, accessibles et accueillants. Trois participantes (E-5, E-6, E-7) parlent d'un changement, soit qu'elles sont maintenant capables d'aller voir les enseignants quand elles ont besoin de le faire. Une participante (E-4) nous dit : *ils m'aident, ils savent que je suis autochtone et que des fois je ne comprends pas, alors ils m'aident* (p. 220). Par ailleurs, deux participantes (E-2, E-4)

disent avoir vécu une expérience négative avec un enseignant. La participante E-4 témoigne d'une expérience négative avec un enseignant. Cet enseignant, nous dit-elle, l'avait jugée parce qu'elle est jeune et qu'elle a des enfants. Aussi la participante E-2 parle d'un de ses enseignants de la manière suivante : *il était comme froid [...], je sentais qu'il était mal à l'aise aussi [...], je sentais [...], dans son comportement, dans sa façon de parler, on dirait qu'il avait quelque chose contre les autochtones, je ne sais pas* (p. 155); l'étudiante précise aussi qu'elle a échoué le cours avec cet enseignant.

Au collège, cinq participantes ont identifié des personnes qu'elles considèrent comme des modèles, des personnes significatives. La participante E-1 nomme un cadre supérieur de l'établissement parce que c'est une femme autochtone qui a réussi, on peut dès lors présumer que cette participante s'est identifiée à cette femme autochtone. Une autre (E-4) nous parle d'une autre étudiante dans la même technique qu'elle, qui a des enfants et qui est en voie de réussir. La participante E-5 mentionne une des responsables du centre autochtone du collège qu'elle fréquente parce que cette personne travaille à faire tomber les préjugés. Des enseignants ont aussi été identifiés comme personnes significatives. La participante E-2 nomme des enseignants de son programme technique parce qu'ils sont compétents, leur manière d'être et d'agir, ils ont de l'humour et ont vécu beaucoup d'expériences ; elle dit apprendre beaucoup avec eux. Enfin, la participante E-8 nomme aussi des enseignants de son programme d'arts et lettres mais pour d'autres raisons. Elle dit au sujet d'un enseignant qu'elle admire *c'est un monstre de culture [...], un homme intéressant* (p. 338), ou encore concernant une enseignante *elle est passionnée par tout ce qu'elle fait [...], elle est tellement elle-même, elle va jusqu'au bout de ses rêves* (p. 339).

On peut présumer que les personnes identifiées par les participantes puissent représenter pour elles un soutien potentiel en cas de besoin, très certainement pour ce qui est de l'aide pédagogique, mais peut-être aussi à d'autres niveaux. Plusieurs des participantes à cette recherche se considèrent aussi comme des modèles pour d'autres étudiants dans leur communauté, une sorte de soutien indirect, en quelque sorte. Quand nous avons demandé aux participantes de nous dire si elles se considèrent comme des modèles pour d'autres autochtones, trois participantes (E-2, E-3, E-4) ont dit qu'elles se considèrent comme un modèle et une autre (E-5) espère devenir un modèle pour les gens de sa communauté.

Nous avons également posé une question aux participantes afin de savoir si elles étaient capables de trouver les ressources nécessaires si le besoin se faisait sentir. À propos de ce soutien, sept participantes mentionnent que les responsables du centre autochtone de leur collège pourraient les aider. En fonction du type de problème rencontré, certaines participantes (E1, E-2, E-4, E-5) nous disent qu'elles feraient appel à leur famille, une sœur, un cousin, etc. Après avoir parlé du soutien potentiel de sa famille, la participante E-6 dit aussi : *peut-être, sûrement je viendrais trouver de l'aide à l'école* (p. 285). Enfin deux participantes (E-3, E-7) indiquent qu'en cas de besoin, elles se tourneraient vers un professionnel et la participante E-7 nomme également une enseignante de son programme technique : *si j'avais un petit problème là [...], pas un gros [...], je ferais confiance à Madame X (une enseignante), elle est plus [...], elle est plus comment je dirais ça, je trouve tout le temps heureuse, tout le temps souriante [...], compréhensive aussi* (p. 311). Toutes les participantes sont capables d'identifier du soutien autour d'elles ce qui, nous semble-t-il, peut constituer un filet protecteur si des difficultés surviennent à l'école mais aussi dans d'autres domaines de leur vie. L'expérience au collège n'est pas si différente de ce qui a été vécu au primaire et au secondaire par les participantes.

Comme nous l'avons vu, plusieurs thèmes sont récurrents. Évidemment, ce qui est différent dans le discours des participantes, c'est que lorsqu'elles racontent leur expérience au collège elles n'ont pas de recul par rapport à celle-ci puisqu'elles sont en train de la vivre. Aussi on peut indiquer que pour certaines participantes, ce qui est différent c'est que c'est la première fois dans leur parcours scolaire qu'elles sont en contact prolongé avec la culture majoritaire. Il faut également insister sur le fait que l'expérience au collège, pour l'ensemble des participantes, semble être positive. Maintenant il faut se poser la question suivante : comment interpréter cette expérience scolaire? Dans les paragraphes qui suivent nous tenterons de mettre en lumière leur expérience en tenant compte des positions théoriques des auteurs dont nous avons parlé précédemment et ce, en regard des différentes dimensions de l'expérience scolaire.

4.4 Interprétation des résultats : l'expérience d'une adaptation

Nous devons faire très attention dans l'interprétation des résultats que nous venons d'exposer parce que nous croyons que le nombre de participants que nous avons interrogés ne permet pas d'affirmer qu'il y a eu saturation des données. Toutefois il est possible de mettre en relief les significations dans le discours des participantes et ainsi faire un rapprochement avec les positions théoriques que nous avons présentées. Nous sommes aussi en mesure d'amener des pistes de réflexion dans le but de comprendre l'expérience scolaire telle qu'elle est vécue par ces étudiants. Nous interpréterons les données en tenant compte des trois niveaux de scolarité et ce, en lien avec les différentes dimensions de l'expérience.

4.4.1 Dimension cognitive

En regardant de plus près les aspects cognitifs de l'expérience, on remarque qu'il s'agit d'une interprétation de ce qui a été vécu pendant les années de scolarisation. Nous expliquons la dimension cognitive de l'expérience des participantes en amenant le point de vue des théories qui traitent de la mémoire et ensuite, nous interprétons leur préférence pour certains apprentissages en référant à une caractéristique culturelle.

Le contenu des cours est très rarement énoncé dans les réponses des participantes et même lorsqu'il ressort, il est pratiquement toujours lié à l'affectivité, aux émotions ressenties alors. La personnalité de l'enseignant, l'interaction élève/enseignant, le climat de la classe sont des éléments susceptibles d'induire des émotions chez les élèves. On peut souligner ici que les apprentissages sont chargés d'émotions. Sousa (2002) est l'un des auteurs qui permet de comprendre le lien très étroit qui existe entre l'apprentissage et les émotions. À ce sujet, cet auteur nous dit que « la façon dont une personne se sent par rapport à une situation d'apprentissage déterminera le niveau d'attention qu'elle y accordera » (p. 45). Pour le cerveau qui apprend, les données à caractère émotionnel sont traitées en priorité (p. 44). Il semble que nous devons tenir compte des émotions évoquées par nos participantes et de leur interaction avec les processus d'apprentissage. Autant les expériences de nature positive que négative peuvent avoir été priorisées et stockées à long terme. Nous savons qu'une grande quantité d'information est mise de côté lors du rappel, et ce qui est d'autant plus intéressant, c'est que ce sont les expériences les plus significatives pour l'individu, tant sur le plan cognitif qu'émotif, qui sont susceptibles d'être remémorées.

Un point intéressant ressort des propos des participantes, spécialement lorsqu'elles nous parlent de ce qu'elles aiment ou n'aiment pas à l'école. Six des huit participantes rencontrées lors de cette recherche sont inscrites dans des programmes techniques, soit en techniques policière et soins infirmiers. Nous pouvons dès lors nous poser la question suivante : est-ce que les autochtones sont plus attirés par les programmes techniques? Nous ne pouvons pas répondre de façon claire et précise à cette question sur la base du petit nombre de participants que nous avons rencontrés. Nous avançons l'hypothèse que c'est peut-être dans des éléments historiques qu'il serait possible de trouver réponse à cette question. En effet, nous savons que les autochtones, encore aujourd'hui, sont baignés dans une tradition où le langage oral est très important. Les langues autochtones sont le plus souvent utilisées dans un contexte très concret, pour décrire la réalité. Historiquement ces peuples ont été longtemps impliqués dans des activités de survie, donc des activités très concrètes, ancrée dans le présent et dans lesquelles les gens sont dans l'action. De fait, plusieurs des étudiants ayant participé à la recherche éprouvent des difficultés dans les cours où l'on retrouve beaucoup de mots abstraits et surtout, plusieurs théories, comme par exemple les cours de sociologie, de philosophie ou de psychologie. Nous connaissons leurs difficultés en ces domaines puisque nous travaillons en accompagnement pédagogique auprès de cette clientèle depuis quelques années. Nous abondons en ce sens aussi parce que des thèmes comme l'utilité (ou inutilité), la pertinence et le sens donné aux apprentissages sont des thèmes qui reviennent dans l'interprétation que font les participantes de leur expérience scolaire. Dans cette logique si un apprentissage ne semble pas avoir une utilité, comment lui donner un sens? Nous croyons que cette façon de se représenter le monde, qui passe par l'agir, est peut-être présente dès le niveau de scolarité primaire pour plusieurs participantes, du moins c'est vrai pour celles qui parlent la langue de leur communauté d'origine. Par ailleurs, des cours comme la biologie et les arts plastiques ont été

nommés plusieurs fois comme les cours préférés et que par nature, ce sont des matières académiques plus concrètes où il y a beaucoup d'éléments visuels ou encore des choses à manipuler, ce qui vient appuyer notre interprétation. Les programmes techniques dans lesquels six participantes sont inscrites leur donnent la chance d'être dans l'action en raison des stages, de se sentir utiles et dans ces programmes les apprentissages visent le développement des compétences techniques à maîtriser. La réponse de Bherer (1987) à la question que nous venons de poser indique que certains éléments que nous exposons sont plausibles, mais que d'autres éléments s'expliquent autrement. À ce sujet, il indique, comme nous, que le mode de pensée des étudiants autochtones « apparaît centré sur le concret et mal à l'aise dans les abstractions » (Bherer, 1987, p. 170). Toutefois Bherer (1987) explique ce fait de manière différente puisqu'il dit :

Les difficultés de conceptualisation des autochtones, précisons-le, doivent être reliées au fait que cette démarche de conceptualisation se fait dans une autre langue très souvent en l'absence de toute référence culturelle. Il ne s'agit donc pas de difficultés de conceptualisation en soi mais de difficultés de conceptualisation dans une langue et une culture étrangère (p. 170).

Nous pensons qu'il serait intéressant que ces explications relatives au mode de pensée des étudiants autochtones fassent l'objet de recherches futures.

Même si certains thèmes sont récurrents on peut également constater qu'il y a des différences dans ce que les participantes racontent avoir vécu. L'expérience, tout comme Dubet (1994) l'envisage, est très variée, elle est hétérogène. À travers la remémoration des souvenirs, les participantes reconstruisent le réel à leur manière et en font une interprétation personnelle

4.4.2 Dimensions affective et sociale

Sur le plan des relations et de ce qui est ressenti, que pouvons-nous dire de l'expérience des participantes rencontrées? Globalement, nous sommes en mesure de décrire cette expérience comme étant positive tant au plan émotif que relationnel et cela explique très certainement, en partie du moins, la persévérance de ces étudiantes. Ogbu (1995) nous décrit le contexte dans lequel prennent place les interactions entre la culture majoritaire et les autochtones. En lien avec les expériences vécues, cet auteur indique que les autochtones adoptent un cadre de référence culturel en opposition à celui de la culture majoritaire. Nous avons indiqué que cet état de faits peut amener l'étudiant à vivre un dilemme affectif lors du contact prolongé avec la culture majoritaire. Quand nous parlons d'un dilemme affectif, nous faisons référence à un état d'esprit, à un ressenti qui est vécu par la personne comme un tiraillement. Nous avons trouvé dans les propos de certaines participantes des indices qui semblaient représenter un dilemme affectif. La participante E-5 nous décrit son expérience scolaire au primaire et au secondaire en nous disant qu'elle était prise entre deux mondes, celui des autochtones et celui des allochtones. Aussi, les propos de la participante E-6 vont dans le sens du dilemme affectif. Elle dit d'abord que les gens de sa communauté ne pensent pas comme elle et *qu'ils sont « stâlés »* (bloqués) *dans le temps* (p. 283). Cette participante dit aussi qu'elle a de la difficulté à s'adapter dans sa communauté, elle se dit un peu différente des autres puisqu'elle a grandi en milieu urbain. Nous ne pouvons pas affirmer sur la base de ces deux témoignages que l'ensemble des étudiants autochtones vit un dilemme affectif en fréquentant le collège. Sans parler de dilemme affectif, on peut remarquer cependant dans les discours des participantes des éléments qui nous ramènent au cadre de référence culturel. Dans leurs propos on fait allusion à une coupure, une sorte de rupture entre les deux mondes, celui de la culture majoritaire et celui

des autochtones. Par exemple la participante E-5 nous fait la remarque suivante : *on dirait que j'étais toujours pris entre deux mondes [...], parce que j'avais des amis cris [...], et j'avais des amis blancs [...], mais je pouvais pas les mélanger* (p. 229-230). Dans un même ordre d'idées, la participante E-2 nous dit, à la suite du racisme qu'elle a vécu, *en secondaire deux là, c'est là que moi j'ai fait un mur, genre je veux rien savoir des blancs* (p.114). On peut aussi remarquer dans le discours d'une troisième participante qu'il y a eu une sorte de coupure entre les autochtones et les allochtones puisqu'elle indique qu'elle n'avait pas de bonnes relations avec les blancs, elle fréquentait alors ses cousines et elle dit que certaines étudiantes blanches ne voulaient plus venir à l'école *parce qu'on les battait avec des coups de règle [...], on se défoulait sur eux autres* (p.271). On constate donc, dans le discours de ces participantes que leur représentation du monde social est double, il n'y a pas une réalité mais plusieurs réalités qui coexistent dans leur vision du monde.

Au même titre qu'Ogbu (1995), nous sommes en mesure de dire que pour cinq participantes les interactions ont pris place dans un climat plutôt négatif lorsqu'elles étaient en contact avec la culture majoritaire. Ces participantes ont soit, vécu le racisme soit, ont peur d'en vivre ou entendent autour d'elles dans l'institution des commentaires négatifs sur les autochtones. Nous avons déjà indiqué que les conflits entre allochtones et autochtones pour l'obtention des ressources économiques ou sur d'autres litiges, dans certaines régions des États-Unis, semblaient avoir un impact sur les stéréotypes visant la population autochtone. On peut supposer, en analysant les propos des participantes qui parlent du racisme vécu, que le même phénomène puisse se produire au Québec dans les localités situées près des communautés autochtones. En terminant à propos du racisme, il nous faut dire que nous avons pensé, au départ, que les participantes rencontreraient ce type de problèmes lors du contact prolongé avec la culture majoritaire lors de leur formation collégia-

le. Toutefois dans les faits, seulement une participante a réalisé la totalité de sa formation primaire et secondaire dans sa communauté, alors elle est la seule qui a été rattrapée par cette réalité au collège; les autres l'ont vécu beaucoup plus tôt dans leur cheminement scolaire.

On peut se demander si, à la lumière des expériences vécues, certaines participantes ont réussi à se repositionner par rapport à leur cadre de référence, ce qui peut favoriser leur adaptation aux études collégiales. On remarque dans le discours d'une des participantes (E-5) qu'elle a redéfini son cadre de référence culturel car elle dit qu'elle voulait faire quelque chose que les autochtones ne faisaient pas, c'est-à-dire poursuivre des études supérieures. De plus, elle mentionne aussi le fait qu'elle ne veut pas seulement rester à la maison à s'occuper des enfants. On peut comprendre dans les propos tenus par cette participante qu'elle redéfinit à sa manière son cadre de référence culturel et qu'il n'est plus alors en opposition avec celui de la culture majoritaire. On peut dire que les significations qu'elle donne à son expérience scolaire deviennent, au sens de Dubet (1994), des significations uniques et individuelles, l'acteur se définit par rapport au système en lui donnant un éclairage nouveau. Notons cependant que c'est la seule participante qui, pour cette question, tient des propos aussi clairement en lien avec son cadre de référence culturel.

Le discours de la participante E-2, lorsqu'elle parle de ce qu'elle aime au collège, peut être interprété à partir de l'interactionnisme symbolique. Pour les interactionnistes, l'accent est mis sur l'individu et ce dernier est capable, au fil des interactions qu'il vit, d'interpréter son expérience, de lui donner un sens. L'expérience n'est pas figée dans un passé impossible à modifier. La représentation de la société passe par les interactions entre les individus et entre les groupes. Dans le témoignage de la participante E-2, on constate

que, suite à certaines interactions, elle a réinterprété le réel, lui a donné un nouveau sens. Ce nouveau sens s'est ici matérialisé en la possibilité de développer des relations significatives avec des non autochtones, et cela, malgré le fait qu'elle ait vécu de la discrimination durant son parcours scolaire. Ainsi, cette participante nous dit : *aujourd'hui [...], c'est comme si je le sais pas ça a changé [...], à un moment donné, elle a commencé à me parler beaucoup, c'est là que moi j'étais [...], quelqu'un qui ne parle pas puis c'est là que j'ai ouvert ma porte [...], puis elle m'encourage beaucoup, les profs aussi* (p. 145). On réalise donc qu'avant ce contact avec cette employée, son interprétation de son expérience avec les allochtones en était une de fermeture. Ce contact répété et positif lui a permis de trouver un nouveau sens à la société puisque maintenant il devient possible pour elle d'entrer en relation avec les non autochtones et de vivre de nouvelles expériences.

Dans les entrevues réalisées et en analysant ce que les participantes disent à propos des relations avec les amis, on constate qu'il ne ressort pas de significations communes pour toutes. L'expérience vécue par rapport aux amis est subjective, nous lui attribuons un sens, une valeur; certaines significations prennent alors le pas sur d'autres. En ce sens, ce qui est significatif pour une personne ne l'est pas automatiquement pour une autre. Nous rejoignons encore ici les théories interactionnistes et les postulats énoncés par Blumer (1969) puisque dans le discours des participantes, nous ne percevons pas une réalité unique et homogène mais plutôt des réalités multiples. À travers les interactions vécues pendant les années du primaire, du secondaire et du collégial, se sont élaborées autant de significations différentes et, dans le but de composer avec les amis rencontrés, les participantes ont dû interpréter à leur façon le réel pour construire leur réalité personnelle. Cette constatation de la variété des réponses données par les participantes nous ramène encore à Dubet (1994) puisqu'il nous dit que l'expérience vécue par le sujet est hétérogène. Il n'y a

pas une logique d'action mais plusieurs logiques d'action qui coexistent et qui se côtoient dans le monde scolaire au plan des relations avec les amis.

En essayant d'envisager l'expérience qu'elles ont vécue à l'école sous plusieurs angles, nous voyons un parallèle intéressant à faire avec le concept de résilience. Toutefois le concept de résilience n'explique pas, à lui seul, pourquoi certains étudiants réussissent mieux que d'autres à s'adapter au monde scolaire. Ce concept a émergé au début des années 1980 au Royaume-Uni et en Amérique, et est développé en France par Cyrulnik (1999). Selon Larose (2001, p.160), la résilience peut être définie comme « la capacité d'atteindre ou l'atteinte d'une adaptation fonctionnelle malgré des circonstances adverses ou menaçantes ». Il y a trois façons d'envisager la résilience : le modèle compensatoire, le modèle de protection et le modèle de défi. Dans le premier modèle, les caractéristiques personnelles de l'enfant ou les caractéristiques familiales lui permettent de compenser les situations potentiellement menaçantes de son environnement. Dans le modèle de protection, Larose (2001) indique « qu'il y a interactions des facteurs de risque et de protection; c'est cette interaction, et non les facteurs eux-mêmes, qui a un effet sur l'adaptation » (p.160). Dans le dernier modèle, « la présence de facteurs de risque engendre un stress pris comme élément positif suscitant un processus de développement des compétences chez l'enfant qui a des effets favorables sur l'adaptation » (Larose, p. 160). Le modèle compensatoire est celui qui revient le plus souvent dans les écrits qui traitent de la résilience en milieu scolaire autochtone.

En regardant les réponses données par les participantes à la question des personnes significatives, on constate qu'il y en a eu dans leur parcours scolaire. Peut-être des enseignants, des parents, mais ces personnes ont joué un rôle certain et c'est vrai aussi pour la

scolarité secondaire pour plusieurs d'entre elles. D'après Cyrulnik (1999), ces personnes significatives ont été des tuteurs de résilience, c'est-à-dire des personnes accueillantes, bienveillantes et qui peuvent servir de guide. En cela, on peut expliquer par la notion de résilience scolaire, en partie au moins, le fait d'avoir persévéré jusqu'au collège. Dans une étude de Pharris, Resnick et Blum (cité dans Larose, 2001), on apprend que :

La qualité des interactions de l'enfant avec son environnement familial immédiat ainsi que sa performance et son attachement à l'univers scolaire apparaissent de façon systématique, tant comme conditions de résilience lors de l'exposition à des événements traumatisants que comme facteurs de protection par rapport à la probabilité de développement des conduites reliées à la mésadaptation sociale. (p.161)

Plusieurs participantes ont tenu des propos qui nous renvoient à la qualité des interactions avec le milieu familial ou scolaire, et cela vient appuyer l'hypothèse de la résilience et du modèle compensatoire, c'est-à-dire que ce sont les caractéristiques personnelles ou du milieu familial qui permettent à l'individu de composer avec ce qui est menaçant. Plusieurs participantes ont dit avoir entretenu des relations avec les membres de leur famille proche et aussi avec les cousins ou cousines. À ce sujet, Lacourse (2005) nous dit que «la famille demeure la première institution à socialiser le jeune enfant, le premier environnement dans lequel il grandit et le premier groupe au sein duquel il établit des interactions avec autrui» (p.136). Le soutien est venu de la famille pour plusieurs participantes; elles étaient encouragées par leur mère, une sœur, un cousin et les amis. La poursuite des études se retrouvait alors cautionnée par les proches, ce qui peut avoir contribué à une perception positive de la formation scolaire; cette dernière étant vue alors comme un outil de transformation, un passeport pour devenir autonome, indépendante. D'ailleurs, quand on leur a demandé si elles percevaient positivement leur avenir lorsqu'elles étaient au secondaire, cinq des huit participantes ont répondu oui, elles étaient capables de se projeter dans l'avenir.

Pour ce qui est des relations vécues avec les enseignants la majorité des participantes en parlent en termes positifs donc, là encore on peut établir un lien avec la résilience, les percevoir comme des tuteurs de résilience. Les participantes disent que les relations se passaient généralement bien, que les enseignants étaient corrects, qu'ils étaient aidants et intéressants.

Au début de cette démarche de recherche nous parlions de l'intégration des étudiants autochtones au collège, mais ne faudrait-il pas plutôt parler de l'adaptation au monde scolaire pour cette population? Cette question est importante et aussi complexe. Nous avons déjà exposé les différents angles théoriques sous lesquels on peut envisager le concept d'adaptation (Tremblay, 2001) : évolutionniste, statistiques, socioculturelle, systémique.

Le point de vue évolutionniste parle de la survie de l'espèce comme indicateur d'adaptation. Nul besoin d'élaborer sur ce sujet, les autochtones ont survécu à bien des malheurs, l'histoire en est témoin.

Du point de vue statistique, on peut dire que ces étudiants ne sont pas dans les normes, au moins en termes de la proportion qu'ils représentent par rapport à la population totale, mais aussi en termes d'âge puisqu'ils sont plus âgés que la moyenne des étudiants au collège.

Pour ce qui est de la perspective socioculturelle, il faut rappeler ici ce que Tremblay (2001) dit à ce sujet : « elle se rapporte aux normes qualitatives, c'est-à-dire aux modèles idéaux, aux valeurs dominantes, aux attentes sociales, aux stéréotypes, aux règles de

conduite. C'est à partir d'un cadre de référence culturel qu'on donne la définition de la normalité et de l'adaptation » (p.22). De ce point de vue, il faut admettre que pour réussir ses études, l'étudiant autochtone doit nécessairement se conformer, en partie au moins, au cadre de référence culturel de la culture majoritaire afin d'être adapté, spécialement au collège puisque celui-ci est situé en dehors de sa communauté. Deux participantes (E-1, E-2) nous donnent des signes de cette adaptation lorsqu'elles parlent des différences qui existent entre leur milieu collégial et ce qu'elles vivent dans leur communauté. Ces deux participantes ont mentionné que la notion du temps est différente et elles se sont trouvées des moyens pour s'adapter aux horaires imposés, l'une se conditionne pour être à l'heure et porte une montre, la seconde utilise un agenda pour bien planifier son temps. On peut aussi parler d'adaptation quand la participante E-1 nous parle de ses relations avec les autres étudiants lorsqu'il est question de former des équipes pour les travaux au collège puisqu'elle mentionne que, malgré le fait qu'elle se sente comme une nouvelle dans le groupe, elle s'intègre quand même et va vers les autres étudiants au besoin. On comprend dans les propos de cette participante qu'elle a dû s'adapter au contexte, s'ajuster constamment sur le plan relationnel pour pouvoir satisfaire les exigences demandées par les professeurs dans le cadre des cours. On peut aussi envisager les propos de la participante E-5 sous l'angle de l'adaptation quand elle nous renseigne sur ses rapports avec les enseignants au collège : *je trouve que je me suis amélioré sur ce point [...], au début je me disais je vais y aller selon ce que je sais, mais des fois à cause que j'étais dans le champ [...], là je veux plus faire ça [...], ça fait que j'y vais (voir les professeurs)* (p. 258). Pour pouvoir réussir ses études cette participante a compris qu'elle doit aller vers les enseignants quand elle a des difficultés.

Quant à l'angle systémique, il est plutôt axé sur les interactions qui existent entre les différentes parties d'un système et c'est la compréhension de ces interactions qui permet de rendre compte de la dynamique propre de ce système. Nous n'avons pas interprété l'expérience des participantes dans cette optique parce que nous aurions dû faire une analyse de tous les milieux éducatifs rencontrés par ces dernières, ce qui était impossible à réaliser, question de faisabilité. Par contre, nous pensons que cet angle du concept d'adaptation pourrait être une voie à explorer dans le cadre de recherches ultérieures.

En définitive, on peut constater que l'expérience vécue en milieu scolaire est complexe et que les significations amenées par les participantes sont difficiles à interpréter. D'emblée, on peut affirmer que l'expérience scolaire des participantes est teintée positivement, que ce soit à l'ordre de scolarité primaire, secondaire ou collégial. Tant dans la dimension cognitive, qu'affective et sociale, les participantes semblent avoir tiré des bénéfices de l'expérience vécue et on peut imaginer que cela a joué un rôle important dans leur persévérance à poursuivre des études supérieures. Elles ont témoigné de l'intérêt, de la passion, du plaisir à apprendre et de la valorisation amenée par les réussites vécues à l'école. De façon globale, les participantes ont aussi témoigné en termes positifs des rapports sociaux entretenus au cours de toutes ces années passées sur les bancs de l'école. Maintenant au collège, plusieurs des participantes interrogées se considèrent comme des modèles pour leur communauté.

Il y a également quelques points négatifs à faire ressortir de ces résultats. Bien que cela ne semble pas avoir affecté leur motivation à continuer, certaines participantes ont tout de même parlé de cours qu'elles ont trouvé ennuyeux, de difficultés rencontrées autant dans les apprentissages qu'au niveau des relations. Enfin, un autre point négatif est

revenu dans le discours des participantes à plusieurs reprises et c'est la discrimination. Certaines l'ont vécue directement, d'autres indirectement et on perçoit dans les propos de certaines participantes la crainte d'y être confrontées.

Nous pouvons dire que nous avons répondu à notre question de recherche de départ qui était de connaître ce que les étudiants autochtones disent de l'expérience qu'ils vivent pendant qu'ils fréquentent le collège. Les différents témoignages recueillis ont été assez explicites et élaborés. Au départ nous avions pensé, à la lumière de ce que nous connaissions de cette clientèle, que la teneur des témoignages pourrait être insuffisante étant donné que les autochtones ne sont pas toujours très loquaces. Sur ce point nous nous sommes trompés et nous en sommes très satisfaits puisqu'en partie, cela veut au moins dire que nous avons réussi à établir une relation de confiance et ainsi bâtir un climat propice au dévoilement lors des entrevues. Les témoignages des participantes se sont révélés riches de significations et nous avons donc réussi à rencontrer nos objectifs de recherche qui étaient, premièrement, d'identifier les significations que les étudiants donnent à leur expérience au collège et, deuxièmement, de comprendre l'expérience telle qu'elle est vécue par ces étudiants. Nous avons ainsi constaté que les significations données à l'expérience sont variées, qu'il n'y a pas une signification autochtone de l'expérience mais des significations multiples. Ces significations données à l'expérience au collège ne sont pas en rupture avec l'expérience vécue au primaire et au secondaire mais plutôt en continuité. Comme nous l'avons déjà indiqué, les mêmes thèmes sont repris au collège pour décrire leur expérience scolaire, à quelques différences près. On comprend que certaines participantes ont un vécu commun : déménagements fréquents, être confronté à la discrimination, vivre des réussites et des échecs, être motivé à apprendre, avoir dans son entourage des personnes qui aident et qui sont significatives. On comprend également que les participantes qui ont

persévéré dans leurs études, contrairement à plusieurs autres collègues autochtones qui ont abandonné, ont réussi à donner un sens aux apprentissages et aux relations vécues. On suppose, à partir du discours de certaines participantes, qu'elles ont réussi à se redéfinir à la lumière de différents cadres de référence culturel. Cette redéfinition de soi leur a possiblement permis de poursuivre, de vaincre les obstacles et de réussir à s'adapter aux études collégiales. En somme, le sens qu'elles donnent à leur expérience au collège est très personnel bien que certains aspects de cette interprétation soient aussi partagés par plusieurs individus. Pour comprendre les populations autochtones avec lesquelles nous cohabitons et dans l'optique que cette cohabitation se fasse dans un climat sain, nous pensons qu'il est essentiel d'analyser le vécu personnel des étudiants autochtones. Par cette démarche de recherche nous avons tenté de faire un pas dans cette direction.

Conclusion

Comme nous l'avons dit lors de la présentation de l'état de la situation, la population autochtone est sous représentée parmi la population étudiante des collèges du Saguenay-Lac-St-Jean. Les thèses qui tentent d'expliquer cette sous représentation et la difficulté qu'ont les étudiants autochtones à obtenir leur diplôme sont le plus souvent à caractère négatif, la réalité que l'on nous décrit est sombre. Les autochtones sont soit en déficit, soit en conflit ou encore en rupture avec une partie de la société. Certaines théories, comme par exemple celle d'Ogbu (1995), expliquent la réalité autochtone en termes du type de minorités à laquelle ils appartiennent, expliquant ainsi les comportements en fonction d'un cadre de référence en opposition avec la culture majoritaire. Encore ici, on passe par ce qui est collectif pour décrire les situations individuelles qu'ils vivent en milieu scolaire, on généralise. Le but de notre recherche, nous l'avons déjà indiqué, n'était pas d'en arriver à généraliser mais plutôt tenter de comprendre en profondeur l'expérience vécue par les étudiants autochtones. Il faut d'abord mentionner que nous considérons que nous commençons à peine à comprendre l'expérience vécue par ces étudiants, c'est au moins un premier pas. Nous comprenons que l'interprétation que les participantes ont de leur expérience scolaire est unique, que chacune construit à sa manière une réalité qui lui appartient. Cette expérience, bien que parsemée d'embûches, semble teintée plutôt positivement. Un bon indicateur du fait que la balance penche de ce côté demeure le fait que les participantes

interrogées ont persévéré dans leurs études et certaines d'entre elles ont même progressé vers des programmes universitaires. Même si elles ont vécu de la discrimination et qu'elles ont encore peur fréquemment d'y être confrontées, elles ont interprété leur rapport au monde social différemment, elles semblent avoir réussi à demeurer elles-mêmes, avec leur bagage personnel et leur culture, elles ne sont pas totalement en opposition. On comprend alors que les conflits rencontrés ont été surmontés, qu'ils ont été vecteurs de changement pour certaines participantes.

Ce que nous comprenons aussi de l'expérience scolaire des participantes, c'est que les contenus des cours n'occupent pas la place numéro un dans leur mémoire et que cette mémoire est sélective : elle s'arrête sur des souvenirs à contenu émotionnel et très souvent dans le contexte d'une interaction. En ce qui se rapporte directement au contenu des cours proprement dit, on a pu constater que les cours qui permettent aux étudiants de trouver un sens, les cours plus techniques, semblent avoir leur préférence. Très certainement il a fallu des cours intéressants, des enseignements inspirants, des apprentissages qui faisaient du sens pour garder leur motivation vive et poursuivre sur les bancs de l'école. Cette école qui, historiquement, leur a laissé un héritage négatif et qui, comme nous l'avons constaté dans le témoignage de plusieurs participantes, continue encore, parfois, de mettre en place un climat plus ou moins favorable au développement de bonnes relations entre allochtones et autochtones. Quant aux relations interpersonnelles, nous pouvons dire qu'elles représentent un aspect très important de l'expérience scolaire des participantes rencontrées. Que ce soit avec les amis, les enseignants ou la famille, nombreuses ont été les références à l'expérience scolaire en terme des interactions vécues. La signification de ces interactions est variée, différente d'une participante à l'autre même si des éléments communs en sont ressortis. En ce sens, la sociologie de l'expérience de DUBET (1994) prend forme dans

le discours des participantes, il n'y a pas une logique d'action mais plusieurs logiques d'action. On peut également ajouter que des personnes ont été significatives dans le parcours scolaire des participantes. Ces personnes ont réellement fait une différence qui leur a permis de poursuivre dans les moments plus difficiles ou leur ont servi de modèles en d'autres occasions. On peut supposer que ces personnes significatives ont été, au sens de Cyrulnik (1999), des tuteurs de résilience. Ces tuteurs peuvent être considérés comme un facteur facilitant leur adaptation aux études, et aux études collégiales en particulier. D'un point de vue théorique, il faut aussi dire que le concept d'adaptation nous a semblé plus approprié pour parler de cette clientèle que le concept d'intégration. En fait le concept d'intégration est trop limitatif et ne permet pas de rendre compte de toute la complexité de l'expérience scolaire. Il faut d'abord s'intégrer, dans un ou plusieurs paliers de l'organisation du collège, mais on s'intègre pour ensuite s'adapter. D'ailleurs, nous l'avons indiqué lors de l'interprétation, on retrouve dans les propos des participantes plusieurs signes de cette adaptation.

Bien que rigoureuse, il nous faut questionner notre démarche de recherche, identifier ses forces et également ses limites. Notre démarche de recherche s'est inscrite dans un paradigme compréhensif. À ce titre, nous croyons que le fait d'avoir exploré les récits de vie scolaire de ces personnes nous a apporté un matériel riche en significations. Un autre aspect positif de notre démarche a été de laisser le plus de place possible aux significations des participants par l'entremise de l'entrevue semi dirigée. Toujours au sujet de notre démarche, nous pensons que nous aurions pu avoir accès à un matériel encore plus intéressant si nous avions fait une entrevue de groupe. Par exemple, une rencontre de groupe où chacune exprime son vécu, aurait rendu possible une mise en commun des expériences

individuelles, soit des données amenant une autre dimension, plus collective et partagée, aidant à la compréhension de leur expérience scolaire au collège.

Sur le plan méthodologique nous constatons que nous n'avons pas pu uniformiser notre démarche, c'est-à-dire que le temps écoulé entre la première et la deuxième entrevue n'a pas été le même pour toutes les participantes, nous ne savons pas toutefois dans quelle mesure cela a pu influencer nos résultats. Un autre élément, croyons-nous, limite la portée de notre interprétation de leur expérience et il concerne la saturation. En raison de la difficulté que nous avons rencontrée dans le recrutement de participants, le nombre d'entrevues réalisées nous paraît insuffisant parce que même si certains éléments sont revenus dans le discours des participantes, il aurait été pertinent de procéder à quelques entrevues supplémentaires pour voir si du matériel nouveau en serait ressorti. De plus, nous n'avons rejoint aucun participant de sexe masculin et même si cela concorde avec les données statistiques sur cette population, nous pensons que cela constitue une autre limite de notre recherche car les résultats ne peuvent pas être comparés. Toujours au sujet de la représentativité, nous déplorons ne pas avoir été en mesure de rejoindre plus de nations autochtones du Québec et également, de ne pas avoir pu réaliser les entrevues dans la langue parlée par les participantes.

Nous croyons qu'il serait intéressant de faire une recherche plus large et ce, avec un plus grand nombre de participants. De plus, cette nouvelle piste pourrait également inclure la clientèle universitaire dans le but de mieux comprendre l'expérience vécue par cette population lors des études supérieures. Aussi, il serait intéressant de joindre d'autres méthodes de collecte de données afin d'ouvrir encore plus de portes pour accéder au vécu

de ces étudiants. Des approches plus biographiques pourraient être privilégiées, de même que l'utilisation de l'écriture.

D'un point de vue théorique nous pensons avoir réussi à ne pas verser dans un déterminisme. Notre point de départ a été l'expérience des participants telle que racontée par ces derniers. Cela constitue un point fort de notre démarche car nous avons laissé le plus de place possible aux significations données par les participants. Le fait d'avoir utilisé l'entretien semi dirigé constitue aussi un aspect positif de cette recherche car, comme nous l'avions indiqué, cette clientèle parle peu. Donc, l'utilisation de thèmes pour diriger les entretiens a rendu possible le recueil du matériel en lien direct avec l'expérience scolaire. Tout ceci, soit l'absence de déterminisme et la méthode employée, a réellement fait émerger la vraie nature de l'expérience scolaire des participants, et nous a permis d'apercevoir les couleurs qui teintent cette expérience scolaire.

Références

- Almeida, D.A. (1996). *Countering prejudiced against American indians and Alaska natives through antibias curriculum and instruction*. ERIC document Reproduction Service No. ED 400 146.
- Bergeron *et al.* (1979). *Les aspects humains de l'organisation*. Chicoutimi : Gaëtan Morin Éditeur.
- Bertaux, D. (1980). L'approche biographique : sa validité méthodologique, ses potentialités. *Cahiers internationaux de sociologie*, *LXIX*, p. 197-225.
- Bherer, D. (1987). *La présence des autochtones au cégep de Sept-Iles*. Service de la recherche et du développement.
- Blumer, H. (1969). *Symbolic interactionism, perspective and method*. New Jersey : Prentice-Hall. Englewood Cliffs.
- Boutin, G. (1997). Définitions, typologies, buts et fonctions de l'entretien de recherche, dans G. Boutin. *L'entretien de recherche qualitatif*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Brady, P. (1996). Native dropouts and non native dropouts in Canada : two solitudes or a solitude shared. *Journal of American Indian Education*, *35*(2), p. 10-20.
- Bruneau, P. (2000). *Le Québec en changement, entre l'exclusion et l'espérance*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Camilleri, C. Cohen-Emerique, M. (1989). *Chocs de culture : concepts et enjeux pratiques de l'interculturel*. Paris : Éditions L'Harmattan.
- Campeau *et al.* (1998). *Individu et société : introduction à la sociologie*. Boucherville : Gaetan Morin Editeur.
- Cégep du Vieux Montréal. (2001). Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle. Notre projet collectif, *Éduquer au Vieux*, 7(2), http://www.cvm.qc.ca/medias/eduquer/anciens/mai_01.pdf.
- Cyrułnik, B. (1999). *Un merveilleux malheur*. Paris : O. Jacob.

- De Coster, M. (1992). *Introduction à la sociologie*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Desmarais, D ; Grell, P. (1986). *Les récits de vie : théorie, méthode et trajectoires types*. Montréal : Éditions Saint-Martin.
- DeVito, J.A. Chassé, G. Vezeau, C. (2001). *La communication interpersonnelle*. Saint-Laurent : Editions du Renouveau Pédagogique Inc.
- DeVos, G. (1980). Ethnic adaptation and minority status. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 11(1), p. 101-124.
- Dubet, F. (1994). *Sociologie de l'expérience*. Paris : Éditions du Seuil.
- Dubet, F. Martuccelli, D. (1996). *À l'école, sociologie de l'expérience scolaire*. Paris : Éditions du Seuil.
- Festinger, L. (1968). *A theory of cognitive dissonance*. Stanford : Stanford University Press.
- Garrod, A., Larimore, C. (1997). *First person, first peoples : native american college graduates tell their life stories*. Ithaca and London : Cornell University Press.
- Gauthier, R. (2005). *Le rapport à l'institution scolaire chez de jeunes amérindiens en fin de formation secondaire : Contribution à la compréhension du cheminement scolaire chez les Autochtones*. Thèse de doctorat, Université du Québec à Chicoutimi.
- Gibson, M.A., Ogbu, J.U. (1991). *Minority status and schooling, a comparative study of immigrant and involuntary minorities*, New York and London :Garland Publishing Inc.
- Grant et al. (1993). *Joining the circle : a practitioners' guide to responsive education for native students*. ERIC Document reproduction Service No. ED 360 117.
- Huffman, K. Vernoy, M. Vernoy, J. (2000). *Psychologie en direct*. Mont Royal: Modulo Éditeur.
- Huffman, T. (2001). Resistance theory and the transculturation hypothesis as explanations of college attrition and persistence among culturally traditional american indian students. *Journal of American Indian Education*, 40(3), pp 1-23.
- Jaccoud, M. (1995). L'exclusion sociale des autochtones. *Lien Social et Politiques-RIAC*, 34, automne, p. 93-100.
- Kirouac, G.; Scherer, Klaus R. Institut québécois de recherche sur la culture. *Cognition et émotions*. Coimbrs (Portugal) : Imprensa da Universidade; Sainte-Foy (Québec) : Presses de l'Université Laval.
- Krueger, M. L. (1995) *A Longitudinal Study of Native American persistence in Community College*. Washington State : Comuunity College, Marietta.
- Lacourse, Marie-Thérèse. (2005). *Famille et société*. Montréal : Chenelière Éducation.

- Larose, F. *et al.* (2001). La résilience scolaire comme indice d'acculturation chez les autochtones : bilan de recherches en milieux innus. *Revue des sciences de l'éducation*, XXVII(1), p. 151-180.
- Larose, S. Roy, R. (1992). *Modélisation de l'intégration aux études collégiales et des facteurs de réussite scolaire chez les nouveaux arrivants à risque*. Sainte-Foy : Cégep de Sainte-Foy.
- Larsen, V. W., Wright, H.C. (1986). *Symbolic interaction theory*. (ERIC Document Reproduction Service ED 274 106).
- Lavoie, C. (2001). La réussite scolaire des jeunes autochtones. *Psychologie Québec*, pp. 19-21.
- Le Grand, J-L. (1999). *Définir les histoires de vie. Sus et insus « définitionnels »*. <http://www-desu-rc.univ-paris8.fr/aec/bibliog.htm>.
- Ledlow, S. (1992). Is cultural discontinuity an adequate explanation for dropping out? *Journal of American Indian Education*, May, p. 21-37.
- LeGall, D. (1988). « Les récits de la vie : approcher le social par la pratique », dans J.P. Deslauriers (éd.), *Les méthodes de la recherche qualitative*, Québec : PUQ, p. 35-47.
- Legendre, R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation*, Montréal : Guérin éditeur Ltée.
- Lepage, P. (1995). Un regard au-delà des chartes, le racisme et la discrimination envers les peuples autochtones. *Recherches Amérindiennes*, XXV(3), p.29-45.
- Mead, G.H. (1967). *Mind, self and society*. Chicago: University of Chicago Press.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2004). L'éducation des populations scolaires dans les communautés autochtones du Québec. *Bulletin statistique de l'éducation*, (30), mai 2004. Gouvernement du Québec. Direction des statistiques et des études quantitatives. <http://www.meq.gouv.qc.ca>, sous la rubrique « statistiques ».
- Mihesuah, D.A. (1998). American Indian Identities : issues of individual choices and development. *American Indian Culture and research Journal*, 22(2), p. 193-226.
- Montgomery *et al.* (2000). American indian college students : an exploration into resiliency factors revealed through personal stories. *Cultural diversity and ethnic minority psychology (online)*, 6(4), p. 387-398.
- Nadeau, J-B. (2002). La vérité sur l'entente avec les Innus. *L'actualité*. p. 54-64.
- Ogbu, J.U. (1995). Cultural problems in minority education : their interpretations and consequences part one, theoretical background. *The Urban Review*, 27(3), Human Sciences Press Inc. New York. p.189-205.
- Papalia, D.E., Olds, S.W. (2005). *Psychologie du développement humain*. Laval : Groupe Beauchemin éditeur Ltée.

- Pavel, D.M. (1991). *Assessing Tinto's Model of Institutional Departure Using American Indian and Alaska Native Longitudinal Data*. Communication présentée à la rencontre annuelle de l'association pour l'étude de l'éducation supérieure. University of California.
- Petawabano, B.H. et al. (1994). *La santé mentale et les autochtones du Québec*. Montréal : Gaetan Morin Éditeur.
- Pichette, M. (1996). *Étude comparative des styles de pensée et des habiletés sociales d'étudiantes autochtones et caucasiens de deuxième, troisième et quatrième secondaire*. Mémoire de maîtrise. Université du Québec à Chicoutimi.
- Poirier, J; Clapier-Valladon, S. (1980). Le concept d'ethnobiographie et les récits de vie croisés. *Cahiers internationaux de sociologie*, LXIX, p. 351-358.
- Poirier, J; Clapier-Valladon, S.; Raybaut, P. (1983). *Les récits de vie, théorie et pratique*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Popplestone, J.A. McPherson, M,W. (1988). *Dictionary of concepts in general psychology*. New York : Greenwood Press.
- Rathus, S.A. (2000). *Psychologie générale*. Laval : Éditions Études Vivantes.
- Commission Royale sur les Peuples Autochtones (RCPA) (1996a). *Vers un resserment*, (volume 3). Rapport de la commission Royale sur les peuples autochtones. Edition Groupe Communication Canada.
- Commission Royale sur les Peuples Autochtones. (1996b). *Un passé, un avenir*, (volume 1). Rapport de la commission Royale sur les peuples autochtones. Edition Groupe Communication Canada.
- Roberts, S.M. (1991). *Exploring alternative paradigms in higher education research: the symbolic interactionist perspective*. (ERIC Document Reproduction Service ED 339 327).
- Rochex, J-Y. (1995). *Le sens de l'expérience scolaire : entre activité et subjectivité*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Rubin, H.J. Rubin, I.S. (1995). *Qualitative interviewing, the art of hearing data*. London : Sage Publications.
- Saint-Gelais, J-P. (1997). *La construction du savoir d'expérience chez les enseignants expérimentés : une analyse de récits de pratiques*. Mémoire de maîtrise. Université du Québec à Chicoutimi.
- Seidman, I.E. (1991). *Interviewing as qualitative research*. New-York : Teachers College Press.
- Smith, J.E. (1995). *In search of Ogbu*. Communication présentée à la rencontre annuelle de l'association américaine de recherche en éducation. (ERIC Document Reproduction Service ED 390 953).

- Smith-Mohamed, K. (1998). Rôle models, mentors, and native students : some implications for educators. *Canadian Journal of Native Education*, 22(2), p. 238-259.
- Sousa, David. A. (2002). *Un cerveau pour apprendre*. Montréal : Chenelière/McGraw-Hill.
- Tremblay, M. (2001). *L'adaptation humaine, un processus biopsychosocial à découvrir*. Montréal : Les Éditions Saint-Martin.
- Van der Maren, J-M. (1995). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal.
- Woods, P. (1999). L'ethnographie au service de l'éducation, dans A. Vasquez et I. Martinez, *Recherches ethnographiques d'Europe et d'Amérique*. Paris : Anthropos, p.43-72.
- Wright, B. (1991). *American Indian and Alaska Native higher education : Toward a century of academic achievement and cultural integrity*. ERIC document Reproduction Service No. ED 343 771.

Annexe I

Protocole d'entrevue

Propos tenu pour introduire notre sujet de recherche

Dans le cadre de la maîtrise en éducation je réalise une recherche sur l'expérience scolaire des étudiants autochtones au collège. Si tu veux participer, cela implique deux entrevues. La première d'une durée d'une heure et la seconde, d'environ une demi-heure. Lors des entrevues je te poserai des questions sur ton vécu scolaire, par exemple, qu'est-ce que tu aimais au primaire? Comment étaient tes relations avec les amis? Avec les enseignants? Donc des questions de ce genre pour connaître et comprendre ton expérience scolaire telle que tu la racontes.

Mise en situation

- Rappel des objectifs de la recherche :
Étude sur l'expérience vécue par les étudiants autochtones quand ils fréquentent le collège. Il s'agit plus spécifiquement d'identifier les significations qu'ils donnent à leur expérience, d'analyser le discours qu'ils tiennent à propos de leur expérience et de comprendre l'expérience telle qu'elle est vécue par ces étudiants.
- Objectifs de l'entrevue :
Connaître ce que les étudiants autochtones disent à propos de l'expérience qu'ils vivent en fréquentant le collège.
- Ces étudiants sont interpellés comme des acteurs qui construisent le sens que peut prendre l'école dans leur trajectoire de vie.
- Donner la durée de l'entrevue : environ une heure.
- Discourir sur l'importance des données recueillies.

- Insister sur le caractère confidentiel des informations recueillies.
- Introduire l'enregistrement et obtenir l'accord verbal pour réaliser l'enregistrement.
- Faire signer la lettre de consentement.

BLOC 1 : Renseignements généraux

- 1.1 Quel est votre âge?
- 1.2 Combien de frères et sœurs avez-vous (incluant les demi-frères et les demi-sœurs)?
- 1.3 Quel est votre rang dans la famille?
- 1.4 Depuis combien de temps fréquentez-vous le collège?
- 1.4 Avez-vous d'autres responsabilités que l'école? Lesquelles?

BLOC 2 : Trajectoire de l'école primaire

- 2.1 Où avez-vous fait votre école primaire?
- 2.2 Combien de temps avez-vous pris pour faire votre école primaire?
- 2.3 Qu'est-ce que vous aimiez à l'école primaire? Pourquoi?
- 2.4 Qu'est-ce que vous n'aimiez pas à l'école primaire? Pourquoi?
- 2.5 Que pensez-vous des matières enseignées au primaire?
- 2.6 Quelle était votre matière préférée? Laquelle aimiez-vous le moins? Pour quelles raisons?
- 2.7 Avez-vous fait une partie de votre primaire dans votre langue maternelle?
- 2.8 Comment cela se passait avec les amis?
- 2.9 Y a-t-il eu des personnes significatives pendant tes années au primaire?
- 2.10 Que pensez-vous des enseignants que vous avez eus?

BLOC 3 : Trajectoire de l'école secondaire

- 3.1 Où avez-vous fait votre école secondaire?
- 3.2 Combien de temps avez-vous pris pour faire votre école secondaire?
- 3.3 Qu'est-ce que vous aimiez à l'école secondaire? Pourquoi?
- 3.4 Qu'est-ce que vous n'aimiez pas à l'école secondaire? Pourquoi?
- 3.5 Que pensez-vous des cours donnés au secondaire?
- 3.6 Quels étaient vos cours préférés? Ceux que vous aimiez le moins? Pourquoi?
- 3.7 Est-ce que vos amis étaient les mêmes qu'au primaire?
- 3.8 Comment étaient vos relations avec vos amis?
- 3.9 Y avait-il des personnes importantes pour vous? Pourquoi étaient-elles importantes pour vous?
- 3.10 Comment étaient vos relations avec vos professeurs?

- 3.11 En quoi vos années de secondaires étaient différentes de celles du primaire?
- 3.12 Pensiez-vous que l'école pouvait vous aider à faire le travail que vous vouliez faire?
- 3.13 Comment perceviez-vous votre avenir (ce que vous vouliez faire plus tard)?

BLOC 4 : Le choix de poursuivre au collège

- 4.1 Qu'est-ce qui vous a motivé à aller au collège?
- 4.2 Avant de débiter le collège, quelles étaient vos attentes?
- 4.3 Pensez-vous qu'il est important de continuer des études?
- 4.4 Y a-t-il des personnes qui vous ont encouragé à aller au collège? Si oui, de quelle manière?
- 4.5 Êtes-vous fier d'aller au collège?
- 4.6 Est-ce que vos amis et votre famille sont fiers que vous alliez au collège?

BLOC 5 : L'expérience vécue au collège

- 5.1 Qu'est-ce que vous aimez au collège? Pourquoi?
- 5.2 Qu'est-ce que vous n'aimez pas au collège? Pourquoi?
- 5.3 Que pensez-vous des cours enseignés au collège?
- 5.4 Quels sont vos cours préférés? Pourquoi?
- 5.5 Quels sont les cours que vous aimez le moins? Pourquoi?
- 5.6 Avez-vous des amis au collège? Qui sont-ils? Autochtones et/ou non autochtones?
- 5.7 Est-ce qu'il y a des personnes au collège que vous considérez comme des modèles? Si oui, pour quelles raisons?
- 5.8 Que pensez-vous des enseignants?
- 5.9 Comment sont vos relations avec les enseignants?
- 5.10 Qu'est-ce que vous trouvez de différent entre l'école secondaire et le collège?
- 5.11 Y a-t-il des différences entre ce que vous vivez ici et ce que vous vivez dans votre communauté? Si oui, lesquelles?
Et une seconde version de cette question pour celles ayant peu ou pas vécu dans leur communauté : pensez-vous que ce serait différent si vous viviez dans votre communauté plutôt qu'ici?
- 5.12 Quelles différences sont les plus importantes?
- 5.13 Comment faites-vous pour vous adapter à ces différences?
- 5.14 Vous sentez-vous différent ou semblable à vos collègues étudiants? En quoi êtes-vous différent ou semblable? Expliquez.
- 5.15 Dans le cas où vous sentez un besoin d'aide, à qui le demanderiez-vous? Pourquoi?
- 5.16 Y a-t-il des personnes au collège qui peuvent vous aider en cas de besoin?

Annexe II

Exemplaire d'information et de consentement (exemplaire conservé par le participant)

Projet : **L'adaptation des étudiants autochtones au collège**
Kareen Langevin, UQAC

Participante ou Participant No : _____ (nom et prénom en majuscules) :	Chercheur (nom et prénom en majuscules) : LANGEVIN, KAREEN (418) 668-2387, poste 211
--	--

1. Invitation à participer au projet
Dans cette étude, vous êtes approché à titre d'étudiant autochtone au niveau collégial.
2. Description du projet
 - 2.1 Le but de cette recherche est de comprendre ce que les étudiants autochtones disent vivre lors de leur passage au collège. Trois objectifs sont poursuivis. Premièrement, identifier les significations qu'ils donnent à leur expérience au collège. Deuxièmement, analyser le discours qu'ils tiennent à propos de leur expérience. Troisièmement, comprendre l'expérience telle qu'elle est vécue par ces étudiants.
 - 2.2 Cette étude implique de participer à deux entrevues. La première entrevue est d'une durée d'une heure afin de recueillir les significations données par les participants. La seconde, d'une durée d'une demi-heure, servira à présenter aux participants les analyses préliminaires réalisées suite à la première entrevue, et ainsi permettre de corriger ces premières interprétations au besoin.
 - 2.3 Cette étude est importante car elle permettra de connaître ce que les étudiants disent vivre comme expérience lorsqu'ils sont au collège. Votre participation est essentielle