

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À CHICOUTIMI  
en association avec  
UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

**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  
PRÉSENTÉE  
COMME EXIGENCE PARTIELLE  
DU DOCTORAT EN ÉDUCATION

PAR  
ROBERTO GAUTHIER

AVRIL 2005



### 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.

*À mes parents,  
Rodrigue et Marie-Joséphé ,  
qui m'ont précédé,*

*et à mes enfants,  
Mariane, Étienne, Alexis et Laurie,  
qui me succéderont*

*simplement pour l'amour de ce monde*

## REMERCIEMENTS

On ne se lance pas dans l'aventure doctorale sans un minimum de foi qui donne l'espoir de la terminer un jour. Tout part de là, évidemment. Je voudrais donc d'abord exprimer mon immense gratitude à celle qui m'a permis d'y croire, Madame Marta Anadón, professeure-chercheuse au Département des sciences de l'éducation et de psychologie à l'Université du Québec à Chicoutimi. Elle a su me convaincre que je possédais les aptitudes pour y arriver, puis elle a alimenté mon intérêt par des discussions éclairées et des conseils judicieux. C'est indiscutablement une chance pour moi d'avoir rencontré cette personne généreuse et intelligente, qui a accepté d'être ma directrice de thèse.

Je tiens aussi à remercier prioritairement Madame Colette Baribeau, professeure-chercheuse au Département des sciences de l'éducation à l'Université du Québec à Trois-Rivières, qui a agi à titre de codirectrice. J'ai vraiment beaucoup apprécié les qualités professionnelles et humaines de cette personne. Elle a su allier magistralement l'exigence de rigueur propre au travail doctoral, et l'encouragement qui convainc de persévérer, dans un rapport toujours empathique. Elle est manifestement une artiste de la critique constructive.

Un merci sincère va également à Monsieur Jacques Désautels, professeur en didactique des sciences à l'Université Laval, qui a participé pour un temps à ma codirection. Pendant son passage, il s'est montré fort dévoué, fournissant toujours des critiques approfondies et solidement argumentées aux travaux que je lui soumettais. Mais, par-dessus tout, il m'a enseigné la noblesse de l'aventure doctorale, tel un général rappelant au soldat la dignité et la grandeur de sa mission au moment où il songe à désertir (qu'il me pardonne cette analogie militaire).

Mon immense reconnaissance va aussi aux étudiants de l'école Uashkaikan de Betsiamites qui ont accepté de participer à mon étude. Leur patience et le sérieux qu'ils ont démontré lors des périodes d'entrevues et de rédactions de texte ont grandement contribué à la réussite de cette recherche. Je n'oublie évidemment pas la généreuse collaboration de toute l'équipe d'intervenants de l'école Uashkaikan. Je pense en particulier aux dirigeantes de l'école, Mesdames Marceline Canapée et Dalida Picard, qui m'ont ouvert toutes grandes les portes de leur institution, et à Madame Danielle Audet, enseignante répondante des étudiants, qui a été une courroie de transmission essentielle à la qualité de mon rapport aux étudiants. Ces trois personnes ont offert un soutien sans faille à l'avancement de mes travaux, et il va sans dire que sans elles, cette recherche n'aurait pas eu lieu. J'ose espérer que les résultats de ma recherche permettront d'alimenter de façon positive la réflexion sur l'état de l'éducation à Betsiamites. Elles l'auront bien mérité.

Un merci particulier à Madame Johanne Beaumont pour sa généreuse contribution logistique lors de la mise en forme finale de la thèse. Son dévouement et son professionnalisme ne sont plus à démontrer. Merci également à Madame Vicky Gaudreault pour son aide précieuse à la révision linguistique et bibliographique. J'espère de tout cœur pouvoir lui rendre la pareille un jour.

J'aimerais aussi remercier l'organisme subventionnaire FCAR qui m'a accordé une aide financière importante aux premiers jours de cette recherche. Merci également au Décanat de la gestion académique et au Décanat des études de cycles supérieurs et de la recherche de l'Université du Québec à Chicoutimi qui m'ont chacun apporté un support professionnel et humain substantiels. Je me suis réellement senti épaulé par eux. Je soulignerai également le soutien et les encouragements appréciés de mes collègues du Département des sciences de l'éducation et de psychologie.

Ma gratitude infinie s'adresse enfin à ceux qui partagent ma vie et qui ont patiemment enduré les inconvénients liés au travail doctoral. Que ma conjointe Louise et mes enfants Mariane, Étienne, Alexis et Laurie sachent qu'ils ont été le carburant de ma démarche.

## TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS .....	iii
TABLE DES MATIÈRES .....	v
LISTE DES FIGURES .....	x
LISTE DES TABLEAUX .....	xi
RÉSUMÉ .....	xii
INTRODUCTION .....	1
CHAPITRE I	
PROBLÉMATIQUE DE LA RECHERCHE .....	5
1.1 État de la situation.....	6
1.1.1 Un survol historique: de l'éducation traditionnelle à la participation à l'éducation formelle chez les peuples amérindiens du Canada .....	6
1.1.2 Un mouvement récent : le processus de prise en charge .....	11
1.1.3 Les indicateurs actuels : persistance d'un cheminement scolaire dif- ficile .....	16
1.1.4 Principales positions interprétatives de la persistance des problèmes de scolarisation chez les Amérindiens .....	20
1.1.4.1 Un autochtone handicapé, de nature ou de culture : la perspective déficitariste .....	22
1.1.4.2 Un autochtone en situation de choc culturel : la perspecti- ve discontinualiste .....	32

1.1.4.3	Un autochtone sociohistoriquement marqué : la perspective conflictualiste .....	44
1.2	Problème de recherche .....	53
1.2.1	Les limites heuristiques des recherches actuelles .....	53
1.2.2	La pertinence de changer l'angle d'approche.....	55
1.2.3	Chercher le sens de l'expérience scolaire des jeunes autochtones ...	56
1.3	Questions et objectifs de recherche .....	57
CHAPITRE II		
ANCRAGE THÉORIQUE DE LA RECHERCHE .....		59
2.1	Le traitement «classique» des inégalités en éducation .....	61
2.1.1	Les théories fonctionnalistes et le rehaussement culturel .....	61
2.1.2	Autour de la logique conflictualiste .....	64
2.2	La perspective de l'acteur : entre « gros bon sens » et « mauvais sort ».....	71
2.2.1	Du pessimisme de la reproduction à la « lecture en positif » .....	71
2.2.2	De la pluralité des logiques d'action à l'expérience scolaire .....	73
2.3	Le rapport au savoir comme entrée pour l'étude de l'expérience scolaire ....	82
2.3.1	Origine, définition et réseau conceptuel de la notion <i>rapport au savoir</i> .....	82
2.3.2	Notre définition conceptuelle .....	91
CHAPITRE III		
CADRE MÉTHODOLOGIQUE .....		96
3.1	Les dispositifs méthodologiques préconisés dans les études du sens de l'expérience scolaire.....	97
3.2	La perspective privilégiée dans notre recherche : l'approche biographique .	102
3.3	Le devis méthodologique de la recherche .....	105
3.3.1	Population à l'étude et site de la recherche .....	106
3.3.2	Constitution de l'échantillon.....	109
3.3.3	Déroulement de la collecte et l'instrumentation .....	111
3.4	La démarche d'analyse .....	124
3.4.1	Concrétisation d'un mouvement d'ouverture : le choix de l'analyse qualitative .....	124
3.4.2	De la réduction des données à l'interprétation .....	126

## CHAPITRE IV

PRÉSENTATION DES RÉSULTATS .....	135
4.1 Quelques éléments du contexte .....	135
4.2 Présentation des thèmes d'analyse et des figures dominantes .....	138
4.2.1 Ce que signifie l'école à prime abord.....	140
4.2.1.1 L'école comme lieu de fondation de l'amitié .....	142
4.2.1.2 L'école comme lieu d'apprentissage de savoirs objets .....	144
4.2.1.3 L'école comme lieu d'éducation à la citoyenneté .....	146
4.2.1.4 L'école comme planche de salut .....	152
4.2.1.5 D'heureux souvenirs du primaire .....	155
4.2.2 Les motifs de fréquentation scolaire .....	160
4.2.2.1 Entre passe-temps et désir d'apprendre .....	160
4.2.2.2 L'école sous pression .....	161
4.2.2.3 La valeur symbolique du diplôme .....	163
4.2.2.4 Un « <i>métier que j'aime</i> » pour « <i>aller voir le monde</i> ».....	166
4.2.3 Les points de vue sur les cours et les matières scolaires .....	167
4.2.3.1 Le triangle crucial : math, français, anglais .....	168
4.2.3.2 Ambivalence sur l'enseignement de la langue et de la culture autochtones .....	170
4.2.3.3 Les préférences : entre compréhension et désuétude .....	176
4.2.3.4 Le goût des arts .....	180
4.2.3.5 Un rapport globalement cordial et respectueux avec les professeurs .....	182
4.2.4 Les conceptions de l'apprentissage et les intérêts pédagogiques .....	187
4.2.4.1 À l'école, une définition mécanique de l'apprentissage pour un savoir transmis .....	187
4.2.4.2 À la maison, l'apprentissage par observation et par imitation .....	190
4.2.4.3 Les préférences méthodologiques : entre le travail individuel et les projets de groupe .....	192
4.2.4.4 L'entrée des nouvelles technologies .....	197
4.2.5 Les comportements d'apprentissage .....	199
4.2.5.1 Écoute passive, légère dissipation et quelques turbulences en classe.....	199



4.2.5.2	Des profs aisément sollicités .....	201
4.2.5.3	Les devoirs ? Parfois, après Wattatow ! .....	202
4.2.5.4	Un faible choix d'activités parascolaires pour un intérêt sportif diversifié .....	206
4.2.6	La place des personnes significatives hors de l'école dans le projet de scolarisation .....	209
4.2.6.1	Des parents soutenant, mais en périphérie de l'école .....	210
4.2.6.2	Les amis et le respect des choix individuels .....	215
4.2.6.3	Des modèles sociaux variés .....	219
4.2.6.4	Un racisme jusqu'à présent inconséquent .....	220
4.2.6.5	Points de vue sur le décrochage : de multiples causes .....	224
4.2.7	Horizons .....	226
4.2.7.1	Des projets de carrière peu structurés .....	227
4.2.7.2	La dévalorisation des métiers professionnels .....	232
4.2.7.3	Un isolement difficile .....	233
4.2.7.4	Un faible intérêt pour les questions politiques .....	236
CHAPITRE V		
INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS .....		238
5.1	Les logiques épistémiques émergentes .....	239
5.1.1	Savoir scolaire/savoir domestique : de valeur inégale .....	239
5.1.2	Curriculum cloisonné/curriculum intégré : effet de conformisme.....	244
5.1.3	La « mécanique » de l'apprentissage : un tout cohérent .....	246
5.1.4	L'apprentissage de la « mécanique » : une leçon bien apprise.....	250
5.1.5	L'ardeur au travail : difficile mobilisation .....	253
5.2	Les logiques identitaires émergentes .....	257
5.2.1	Le salut par l'instruction : écueil et opportunité d'un mythe .....	257
5.2.2	L'école au quotidien : du facteur de sociabilité à la morosité fami- liale et communautaire .....	260
5.2.3	À la défense de l'institution : contrer la menace anémique .....	263
5.2.4	Face à l'avenir, un être résolument moderne mais attaché à son identité .....	267
CONCLUSION .....		275

RÉFÉRENCES .....	284
APPENDICE I	
LETTRE DE CONSENTEMENT .....	314
APPENDICE II	
QUESTIONNAIRE SUR LES CARACTÉRISTIQUES PERSONNELLES .....	315
APPENDICE III	
GUIDE POUR L'ENTREVUE INDIVIDUELLE .....	317
APPENDICE IV	
TEXTE EXPRESSIF SUR TON EXPÉRIENCE À L'ÉCOLE .....	321
APPENDICE V	
GUIDE POUR L'ENTREVUE DE GROUPE .....	323

## **LISTE DES FIGURES**

2.1	Les composantes du rapport à l'institution scolaire .....	93
3.1	Notre approche biographique spécifique .....	104
C.1	Figure-synthèse de la thèse .....	283

## **LISTE DES TABLEAUX**

3.1	Processus de transposition interrogative en vue de la collecte .....	117
3.2	Éléments considérés au cours du processus d'investigation.....	133
4.1	Thèmes d'analyses et figures émergentes.....	141

## RÉSUMÉ

La présente recherche s'intéresse au sens de l'expérience scolaire chez de jeunes Amérindiens en fin de scolarisation secondaire. L'évolution de la problématique de scolarisation en milieu autochtone est d'abord présentée, avec le constat de la perdurance de multiples difficultés. Trois positions interprétatives sont alors distinguées parmi les travaux qui se sont intéressés au problème : la perspective *déficitaris- te*, la perspective *discontinualiste* et la perspective *conflictualiste*. Chacune de ces perspectives aborde la situation à partir d'un cadre conceptuel qui permet l'identification de facteurs problématiques spécifiques, souvent opposés par ailleurs. Par contre, rares sont les travaux qui se sont intéressés de façon particulière au point de vue des étudiants, ou qui ont tenté de comprendre la façon dont ils vivent et ressentent leur séjour à l'école. S'inscrivant dans un paradigme compréhensif, c'est à cela que s'attaque la présente recherche, en utilisant le cadre théorique du *rapport à l'école et au savoir* développé par des sociologues français œuvrant en milieu populaire. Les résultats montrent que l'école a une grande importance pour la plupart de ces jeunes Amérindiens, attachés à leur identité amérindienne, mais résolument modernes. Considérée positivement comme lieu d'apprentissage de savoirs contenus, l'école est aussi appréciée comme endroit où se fonde l'amitié juvénile. Mais surtout, elle est valorisée comme institution de première ligne, essentielle au développement personnel et communautaire, et devant contribuer à une éducation à la citoyenneté responsable. Cette éducation serait déficiente à l'école et dans la communauté toute entière, où règnerait un pernicieux manque de rigueur. En conséquence, si certains étudiants la fréquentent suite à des pressions parentales, et d'autres pour échapper à l'ennui de la vie communautaire, la plupart persévèrent à l'école afin d'obtenir le diplôme de fin d'études, auquel ils attribuent une forte valeur symbolique; il est vu comme un sauf-conduit menant quasi automatiquement à « un métier que j'aime » pour « aller voir le monde ». Ici, ressort le goût adolescent de l'évasion en même temps que la lassitude de vivre dans un endroit isolé des grands centres. Maints étudiants désirent par contre revenir un jour dans leur communauté. En ce qui concerne la dimension plus spécifiquement scolaire, les étudiants ont une vision mécanique de l'apprentissage et valorisent l'enseignement magistral, bien que des souvenirs évoqués du primaire laissent voir une forte appréciation des projets de groupe à ce moment-là de leur cheminement. Dans l'évaluation des matières, les étudiants priorisent nettement le « triangle crucial » : anglais-français-mathématiques, préoccupés qu'ils sont par leur intégration à la communauté environnante, et sans doute influencés par la structure curriculaire appliquée dans leur école. L'enseignement de la langue et de la culture autochtones est donc clairement relégué au second plan, bien que la plupart lui vouent une certaine considération. « C'est dans le cœur qu'on est autochtone », mentionnera toutefois l'un d'entre eux à ce sujet. Enfin, s'ils admettent la valeur formative des devoirs et leçons, très peu

d'étudiants fournissent l'effort continu nécessaire à leur bonne effectuation. Finalement, l'interprétation fait ressortir les similitudes et les différences des résultats obtenus avec ceux provenant d'autres études portant sur le rapport au savoir et à l'école de divers groupes d'étudiants. Elle prend en même temps en considération le fait que les Autochtones, même chez l'élite, ont rarement un patrimoine culturel occidental très élaboré. Sans possibilité de legs culturels à l'occidental, il ne peut donc y avoir d'*héritiers*, au sens bourdieusien du terme. Cela teintera nécessairement le rapport au savoir scolaire, lorsque pris dans sa dimension culturelle.

## INTRODUCTION

« C'est beaucoup plus violent que le restant de la société. Il passe une corneille, t'es pas content, tu sors ton 12, tu tires la corneille. On voit pas ça ailleurs! » (Assemblée Nationale, 25 mai 2004). C'est de cette façon imagée que le ministre de la Sécurité publique du Québec témoignait récemment de ce qu'il considère comme une particularité culturelle autochtone. Il en remettait quelques jours plus tard à propos du taux élevé de femmes autochtones victimes de violence. Pour lui, il s'agirait encore là d'un problème « basé sur l'éducation et une différence culturelle, (d'où sa volonté de désormais) éduquer les gens, en particulier les hommes (amérindiens) ». Si elle peut étonner de la part d'un ministre, cette position de sens commun à l'égard des Amérindiens, à la fois culpabilisante et paternaliste, est pourtant fréquemment évoquée pour expliquer les problèmes de scolarisation des jeunes issus de ces communautés. La réplique à cette position inverse habituellement les torts, référant tantôt aux conséquences d'un passé colonial difficile, tantôt à l'insensibilité culturelle de la société dominante. La réponse spontanée du chef de l'Assemblée des Premières Nations du Québec aux commentaires du Ministre, reflète d'ailleurs bien l'esprit de ce courant d'opinion :

Il faut connaître les fondements historiques, l'histoire des peuples autochtones, et savoir pourquoi on est rendu en 2004 avec une violence aussi accrue contre les femmes autochtones, pourquoi on est rendu avec des taux de suicide très élevés. On a trop souvent sous-estimé les impacts qu'ont eus, entre autres, la Loi sur les indiens et toutes sortes de situations qui ont mené à la dépossession des Autochtones (Chouinard, 2004).

Chacune des deux positions prétend donc identifier la cause du problème et propose une explication cohérente au contexte situationnel qu'elle décrit. La thèse responsabilisante s'appuie sur des attestations empiriques de conduites déviantes (portraits évidemment partiels et ponctuels, et détachés de l'histoire), tandis que l'autre

voie souligne les conditions socioéconomiques difficiles, ou s'alimente d'études historiques probantes, pour déresponsabiliser les jeunes Autochtones des problèmes qui les affublent. Sur le plan conceptuel autant que sur le plan idéologique, les positions sont évidemment irréconciliables. Qui a raison? Qui a tort?

Sans être insensible aux arguments de l'un comme à ceux de l'autre – légitimes à différents égards –, la présente étude a voulu se situer en marge du débat causaliste, car il n'offre pas de prise à la compréhension de ce que vivent et ressentent les acteurs impliqués dans ces situations. En nous intéressant au sens de l'expérience scolaire des jeunes Amérindiens persévérants, nous voulons privilégier cette voie compréhensive plutôt que la recherche de la cause ultime de l'échec ou de la réussite scolaire. Notre étude du rapport à l'institution scolaire chez de jeunes Amérindiens en voie de terminer leur scolarité secondaire se veut donc une contribution à la compréhension du processus de scolarisation dans ces communautés.

La présentation de cette recherche se divise en cinq chapitres et comprend une conclusion générale. Le premier chapitre constitue la problématique de la recherche. L'état de la situation propose d'abord un survol historique des modes d'éducation chez les peuples amérindiens du Canada, puis s'attarde à l'explicitation du mouvement récent de prise en charge. En s'appuyant sur des indicateurs actuels de l'état de l'éducation, elle présente ensuite le portrait d'un cheminement scolaire difficile, qui persiste malgré ce phénomène de prise en charge, pourtant activé depuis plus de trois décennies. Les principales positions interprétatives de cette persistance des problèmes de scolarisation sont ensuite présentées, synthétisées en trois grandes tangentes : la perspective *déficitariste*, la perspective *discontinualiste* et la perspective *conflictualiste*. Le problème de recherche se construit autour des limites heuristiques de ces perspectives, qui, au-delà de leurs différences théoriques, partagent plus ou moins les mêmes contraintes liées au paradigme explicatif dans lequel elles se situent. Le paradigme compréhensif est alors présenté comme une alternative à ces limites. Plutôt que d'orienter la recherche vers l'identification des causes ultimes de l'échec scolaire, il ouvre la porte à l'étude du sens de l'expérience scolaire chez les jeunes Amérindiens. La question principale de recherche qui émerge alors : « Quel est le rapport à l'institution scolaire chez de jeunes amérindiens en fin de scolarisation secondaire », témoigne d'une approche particulière de l'étude du sens de l'expérience scolaire, soit celle du rapport



au savoir et à l'école développée par Charlot et son équipe (Bautier, Charlot et Rochex, 2000 ; Bautier et Rochex, 1996, 1998; Charlot, 1997, 1999a-b, 2001; Charlot *et al.* 1992; Rochex, 1995a-b; etc.).

Le deuxième chapitre présente les assises théoriques de la recherche. Le problème général de la scolarisation chez les Amérindiens est d'abord posé comme un phénomène d'inégalité sociale devant l'éducation. Le traitement classique qu'en font les principales approches anthropologiques et sociologiques est ensuite synthétisé autour des deux grandes orientations conceptuelles des phénomènes sociaux que sont le fonctionnalisme et le conflictualisme. Les limites heuristiques liées à la posture généralisante et explicative de ces macrosociologies – limites encore une fois propres au paradigme explicatif – sont ensuite soulevées. La perspective de l'acteur, qui oppose une possible pluralité des logiques d'action au pessimisme de la reproduction générative postulée par les macrosociologies, est alors posée en champ théorique alternatif. L'étude de l'expérience scolaire, par l'entrée du rapport au savoir et à l'école, est en même temps présentée comme une approche appartenant à ce champ théorique, et pertinente pour étudier de façon compréhensive le phénomène de l'inégalité face à l'éducation. Le chapitre se termine par notre définition conceptuelle du rapport à l'institution scolaire, adaptée des variantes définitionnelles du rapport au savoir et à l'école.

Au troisième chapitre apparaît la démarche méthodologique de la recherche. Il débute par un tour d'horizon des dispositifs méthodologiques préconisés dans les autres études qui se sont intéressées au sens de l'expérience scolaire. On y note une nette domination des outils favorisant l'expression libre de la pensée des individus. L'instrumentation de la présente recherche, qui s'inspire de l'approche biographique, est ensuite explicitée. On peut voir que la perspective des récits de vie et de pratique dont elle s'inspire s'inscrit également dans un mouvement d'ouverture à la diversité et l'explicitation des points de vue. Le devis méthodologique présente ensuite le déroulement concret de la collecte des données, et précise les critères qui ont mené au choix de l'échantillon. Enfin, la démarche d'analyse est décrite, et on y précise notamment la portée de son ascendance qualitative. Ce choix concrétiserait en quelque sorte le mouvement d'ouverture initial de la recherche, mouvement typique des études qui se situent dans le paradigme compréhensif.

Vient ensuite la présentation des résultats. Ceux-ci sont regroupés en sept thèmes d'analyse, qui découlent des discours produits par les étudiants en regard des thèmes de référence, lesquels relèvent des dimensions épistémique et identitaire du rapport à l'institution scolaire. Plusieurs figures composent chacun de ces thèmes d'analyse, et sont autant d'îlots de signification distinctifs. Bien que cette partie représente déjà un premier mouvement d'interprétation, elle n'atteint jamais le niveau de l'épreuve théorique et de la confrontation des analyses.

L'interprétation qui constitue le chapitre suivant franchit tout à fait l'étape de la description et met en perspective critique les synthèses de discours élaborées dans la partie précédente. Les logiques épistémiques émergentes contiennent les aspects du rapport à l'institution scolaire davantage liés aux positions sur les savoirs, aux conceptions de l'apprentissage et aux modes de travail scolaire. Les logiques identitaires circonscrivent quant à elles les informations plus intimes, liées au projet de vie, et souvent de nature relationnelle et affective. Chacune de ces logiques est par ailleurs confrontée aux résultats des autres recherches qui la concernent.

Enfin, la partie conclusive rappelle d'abord l'objectif principal de la recherche, et fait un bref retour sur la portée théorique de la notion de rapport à l'institution scolaire. L'apport de la perspective compréhensive pour ce type d'objet de recherche est ensuite mis en évidence, et quelques théories à réviser sont identifiées.

Si le chercheur exprime finalement sa satisfaction quant aux résultats du travail de recherche, il sait aussi identifier certaines limites et se risque à quelques recommandations de recherches pour l'avenir. Les limites sont liées à la taille réduite de l'échantillon (empêchant toute généralisation), à la faible prise en compte du traitement des différences interindividuelles, et à l'absence de groupes de comparaison. Voulant répondre à ces limites, les pistes suggèrent notamment d'analyser, dans un dessein de comparaison, le rapport à l'institution scolaire d'autres groupes de jeunes Amérindiens, entre autres ceux qui abandonnent l'école et ceux qui reprennent leurs études après quelques années de galère. Elles proposent également d'approfondir la question du rapport à la culture traditionnelle chez les jeunes amérindiens, et ses conséquences sur le plan scolaire et identitaire. Enfin, une véritable analyse biographique de quelques cas ciblés en profondeur fait également partie des suggestions.

## CHAPITRE I

### Problématique de la recherche

Notre recherche se veut une contribution à la compréhension du cheminement scolaire chez les Amérindiens<sup>1</sup>. Avant d'aborder de front le problème de recherche que nous avons identifié, nous proposons dans l'état de la situation un survol historique de l'éducation chez les nations autochtones du Québec et du Canada. Nous verrons que depuis les premières tentatives d'évangélisation des jeunes autochtones par les Européens se sont succédées quelques structures d'éducation, correspondant à des périodes fonctionnellement distinctes, mais toutes décevantes au plan des retombées. C'est dans l'espoir de résorber ce problème qu'un important mouvement de prise en charge de l'éducation par les communautés s'est mis en branle dans les années '70 et a donné des résultats concrets en ce qui concerne le développement et la gestion locale des écoles et de l'éducation. D'après les portraits statistiques, ce phénomène célébré positivement par les Premières Nations semble par contre avoir eu peu d'effet sur le cheminement scolaire des jeunes, qui demeure toujours aussi difficile. Plusieurs chercheurs ont tenté de cerner les raisons de cette situation. Nous avons regroupé leurs travaux en trois grandes positions interprétatives : déficitaristes, dicontinualistes et conflictualistes. Les premières abordent la question en tentant d'identifier les lacunes adaptatives des jeunes Amérindiens par rapport à un système scolaire qui serait plus ou moins neutre, voire conciliant. Les deuxièmes optent pour une position inverse, en voulant montrer que les difficultés scolaires émanent en fait de l'insensibilité culturelle du milieu scolaire à l'égard des jeunes Amérindiens. Les dernières mettent pour leur part l'accent sur les conséquences d'un rapport de domination séculaire entre les Amérindiens et les Euro-canadiens. Toutes ces études amènent une contribution intéressante à l'élabora-

---

<sup>1</sup> Dans la présente thèse, les termes amérindien et autochtone sont considérés comme synonymes et utilisés indistinctement. Nous demeurons à un niveau strictement dénotatif et n'entrons pas dans le débat idéologico-sémantique entourant les multiples appellations servant à désigner les descendants des premiers occupants du territoire américain. Pour un éclairage sur la question, voir entre autres Hamelin (1994).

tion d'un portrait de la situation. Mais, en cherchant une cause spécifique à un phénomène aussi complexe, elles révèlent en même temps les limites heuristiques du paradigme explicatif dans lequel la plupart se concentrent. Nous situant pour notre part dans un paradigme compréhensif, nous nous intéressons à la signification que le jeune Amérindien accorde à son expérience scolaire. Nous rejetons ainsi la possibilité qu'il y ait une cause unique au problème, qui serait relativement stable, généralisable à tous, et dont l'existence serait inaccessible à la pensée du jeune Amérindien. Choisir d'étudier le rapport au savoir scolaire et à l'école pour tenter de comprendre les problèmes de scolarisation est donc une position qui privilégie le point de vue de l'acteur et qui rappelle ou reconnaît en même temps l'importance de la question du savoir et de l'apprentissage à l'école dans le traitement sociologique du phénomène de scolarisation.

## 1.1 État de la situation

### 1.1.1 Un survol historique : de l'éducation traditionnelle à la participation à l'éducation formelle chez les peuples amérindiens du Canada

Comme pour toute recherche portant sur des civilisations ne possédant pas l'écriture, la recherche historique concernant les peuples autochtones avant l'arrivée des Européens se confronte au problème de la disponibilité des sources d'informations écrites et, corrélativement, à la déformation temporelle des données transmises oralement<sup>2</sup>. On est ainsi relativement peu documenté sur le fonctionnement précis de l'éducation traditionnelle des Autochtones qui a prévalu à cette époque<sup>3</sup>. On sait toutefois qu'elle repose essentiellement sur l'observation et l'exercice concret des pratiques de subsistance. Le cadre est informel et très peu contraignant, même si l'on assigne très

---

<sup>2</sup> Nous considérons que l'absence de documents écrits, concrètement fixés, représente une difficulté supplémentaire d'accès au passé d'une société. Il ne s'agit pas de défendre ici l'idée évolutionniste de la culture, selon laquelle les sociétés orales représenteraient un stade archaïque de l'homme civilisé, simplement organisé et peu dynamique, pour ainsi dire a-historique. D'ailleurs, la question du degré d'historicité des sociétés ne se pose plus guère aujourd'hui chez les anthropologues tellement il est clair que toute société est fortement structurée, complexe et sujette à des transformations continues (Balandier, 1985). Par contre, nous nous opposons certainement à un relativisme culturel qui banaliserait cette source d'information, allant jusqu'à l'accuser d'« obnubiler le chercheur » en l'« obligeant d'emblée à ne pas découvrir une réalité qu'il découperait lui-même, mais à décalquer » (Chiva, 1992, p. 167). Ce risque réel de biais lié aux sources, qui interpelle les capacités d'objectivité du chercheur, ne saurait en rien justifier une minimisation du potentiel informationnel de l'écrit. À certains égards, la position de Chiva rappelle le discours inquisiteur du xv<sup>e</sup> siècle, qui vouait à l'écrit des pouvoirs démoniaques...

<sup>3</sup> Les premiers à produire des documents écrits étoffés sur le sujet sont les missionnaires jésuites dans les célèbres *Relations*, dont les comptes-rendus, bien sûr fortement teintés d'ethnocentrisme, sont néanmoins fort détaillés.

tôt au jeune sa fonction sociale future : guérisseur, sorcier, chasseur, etc. La communauté veille à ce que chacun soit formé selon les talents que la nature lui a attribués, et le jugement sur l'atteinte des compétences pratiques s'établit de façon consensuelle (Kirkness et Bowman, 1992). Pour Cardinal (1970), autochtone de l'Ouest canadien, il s'agissait d'une « méthode bien à nous, toute pragmatique, conçue de façon à préparer l'enfant à la vie qu'il devait mener (p.20) ». Ce soulignement de l'efficacité du processus de formation pratique autochtone ne doit pas laisser en reste la qualité, voire la noblesse selon certains, des valeurs transmises d'une génération autochtone à l'autre dans le cadre de ce contexte éducationnel. Le système de valeurs en question aurait principalement été constitué autour de l'humilité, du respect, de la dignité, du courage, de la bonté, de l'endurance, de la patience et de la maîtrise de soi<sup>4</sup> (Kirkness et Bowman, 1993; Sioui, 1994). L'essentiel de cette formation spirituelle et morale s'effectue par la narration d'histoires et de légendes tribales ainsi que par des rites de passages, en particulier à la puberté (Archibald *et al.*, 1993).

L'éducation formelle qui leur est imposée par les Européens à partir du 17<sup>e</sup> siècle est évidemment davantage documentée au plan de l'écrit. La plupart des réflexions d'ordre historique, dont celles de Simard (1987), proposent la succession de quatre périodes dominantes jusqu'à présent : *la christianisation* (de l'arrivée des Européens jusqu'au milieu du 19<sup>e</sup> siècle), *l'éducation séparée* (vers 1850 à environ 1950), *l'éducation intégrée* (de 1950 jusqu'au début des années '70) et *la participation* (de 1970 à aujourd'hui), que l'on peut voir comme le prélude à une période dite de *maîtrise*, actuellement en émergence<sup>5</sup> (Kirkness et Bowman, 1993).

La période de **christianisation** est caractérisée par l'établissement de missionnaires dans les communautés autochtones. Ces derniers s'efforcent de convertir les « pauvres sauvages » à la foi catholique ou protestante et de les initier aux usages de ce

---

<sup>4</sup> Même si ces valeurs se retrouvent fréquemment listées dans les documents sur l'éducation autochtone, notons que pour Brooks (1977), il faut se garder d'attribuer une certitude absolue à leur énumération, dont il rappelle la nature arbitraire du procédé de remémoration. Il mentionne à ce sujet : « Plusieurs de ces valeurs sont exprimées en termes vagues et, souvent, elles ont été déterminées par intuition plutôt que par des méthodes empiriques. Et souvent, on trouve peu d'informations au sujet de la validité, de la fiabilité et de la pertinence des instruments utilisés » (p. 47). De son côté, Vien (1991) questionne la spécificité ethnique attribuée à ces valeurs et surtout leur persistance dans le temps, en montrant que les valeurs des Autochtones et des Euro-canadiens se seraient considérablement rapprochées depuis les premières rencontres, particulièrement en éducation.

<sup>5</sup> On peut situer ces quelques étapes en analogie avec le modèle pédagogique évolutif de Mumford (1939) concernant l'éducation des minorités, qui met en succession quatre types organisationnels : organique, classique-spiritualiste, matérialiste-scientifique et nouveau-organique (Beaudoin, 1976).

qu'ils croient être une civilisation supérieure. Cela se fait dans la langue vernaculaire et dans les milieux de vie habituels des autochtones, de sorte que l'impact sur la culture et le mode de vie traditionnel s'avère somme toute limité. Si certaines communautés autochtones d'alors se montrent tolérantes à l'égard des missionnaires, des chercheurs doutent du succès éducationnel de l'entreprise: pour eux, la conversion réelle demeure le lot d'une minorité<sup>6</sup> (Morantz et Francis, 1983 : cités par Vinette, 1996).

Au plan de l'impact sur la vie communautaire, il en fut tout autrement de la période dite d'**éducation séparée** qui suivit. À partir de 1830, les autorités civiles euro-canadiennes prennent la responsabilité de l'éducation des autochtones et décrètent la sédentarisation comme condition première à une assimilation délibérée, un peu à l'instar des politiques américaines. C'est une époque de développement des réserves pour les groupes semi-nomades du nord (jusque là relativement épargnés) et des écoles fédérales autochtones. Au Québec, cela inclut la « triste époque des pensionnats » (Barman *et al.* 1986), qui s'amorce tout de même tardivement, soit au milieu des années 1930<sup>7</sup>. Coercition, acculturation systématisée, isolement des familles, voire ségrégation, sont les qualificatifs souvent utilisés pour caractériser cette époque (Hénaire *et al.*, 1979). On tente alors de préparer les jeunes autochtones « à devenir des fermiers, des bonnes, des mécaniciens, etc. » (Kirkness et Bowman, 1993), bref à fonctionner adéquatement dans un système social occidental selon des rôles sociaux prédéterminés pour le moins restreints. En plus d'être à l'origine de drames humains déplorables, cette politique ségrégationniste n'aura pas le succès d'assimilation escompté, et à mesure que s'ébruite la nature de pratiques douteuses dans la population, des objections morales se font régulièrement entendre (Simard, 1987). Avant qu'elle ne prenne fin, cette période aura tout de même eu le temps de s'inscrire de façon aussi douloureuse que profonde dans la mémoire collective des autochtones et oriente sans doute encore aujourd'hui leur rapport à la scolarisation formelle. Comme l'indique Vinette (1996), « cette expérience de séparation du village, de coupure des liens familiaux a

---

<sup>6</sup> À notre avis, il est difficile d'évaluer l'étendue et la profondeur des conversions à cette époque, et l'effet consécutif sur les générations suivantes. Dans l'état actuel des connaissances, nous préférons faire preuve de réserve sur la question.

<sup>7</sup> En fait, au Québec, un premier pensionnat vit le jour en 1936 à Fort George à la Baie James mais il s'agissait-là d'une expérience ponctuelle, isolée et qui ne fut pas un grand succès en matière de fréquentation. Ce n'est en réalité qu'à la toute fin des années 1940 que les véritables pensionnats fonctionnels furent créés (Amos, 1948 ; Sept-Iles, 1952 ; Pointe-Bleue, 1956 et La Tuque, 1962).

été difficile et tous en gardent une certaine amertume, quand ce n'est pas un sentiment de révolte » (p.28).

La période d'éducation intégrée qui suivra vers la fin des années 1960 voit les autorités fédérales déléguer aux provinces leurs responsabilités en matière d'éducation des autochtones. S'appuyant sur des valeurs humanistes d'égalité et de justice sociale, les responsables gouvernementaux désirent mettre un terme aux pratiques ségrégationnistes qui isolent les élèves autochtones des autres jeunes citoyens du pays<sup>8</sup>. Ainsi, bon nombre d'enfants amérindiens sont désormais orientés vers les écoles provinciales environnantes, hélas mal préparées à accueillir une cohorte de jeunes de culture différente. Ces derniers se retrouvent minoritaires, devant négocier avec des intervenants dépourvus de compétences interculturelles et avec des programmes dont les contenus leur sont étrangers. C'est pour cette raison que plusieurs leaders autochtones se montrent alors hésitants face à un tel transfert, qu'ils considèrent structurellement ambigu et mal planifié (Kirkness et Bowman, 1992)<sup>9</sup>. Si, dès le début, plusieurs doutent des résultats de son application, c'est le rapport Hawthorn-Tremblay (1967) qui officialise le premier l'échec de ce procédé de scolarisation. Les auteurs du rapport présentent le portrait d'une jeunesse autochtone laissée à elle-même dans une situation de dépaysement culturel et déplorent l'ineptie des autorités scolaires face à la tentative d'intégration de ces jeunes dans leurs institutions<sup>10</sup>.

---

<sup>8</sup> De ce projet intégrationniste va émerger l'idée d'éliminer le statut spécial des indiens, ce qui suscitera un tollé de protestations chez les autochtones, soucieux de préserver les droits et privilèges acquis dans leurs négociations antérieures en tant que premiers occupants du territoire. Cela crée évidemment un climat de méfiance chez les autochtones qui s'ajoute à leurs autres préoccupations.

<sup>9</sup> Les autochtones américains ont récemment montré les mêmes hésitations en ce qui concerne le transfert de responsabilités au niveau éducatif dans ce pays, dont les zones de juridiction entre le pouvoir central, les États et les communautés locales semblent également très équivoques. Tippeconnic (1991) explique à ce sujet que, comme leurs homologues canadiens, les leaders autochtones américains craignent que ces changements défavorisent leurs jeunes, puisque des études récentes révéleraient la méconnaissance des enseignants blancs à l'égard de la culture autochtone et leur scepticisme sur l'importance pédagogique d'en tenir compte. Et le problème leur semble augmenté par la situation de minorité proportionnelle des enseignants de culture autochtone par rapport à ceux de culture non autochtone. Actuellement, sous le prétexte que l'éducation est une responsabilité incombant aux États, le Bureau of Indian Affairs (organisme fédéral responsable des affaires autochtones) tente de transférer ses responsabilités au système scolaire public ou à l'administration tribale, quand les ressources y sont présentes.

<sup>10</sup> Il faut cependant noter que les auteurs ne s'opposent pas tant à la philosophie intégrationniste qu'à la manière dont elle est appliquée par les différentes instances impliquées. Ils favorisent donc la poursuite de la politique intégrationniste, mais exhortent les gouvernements à l'accompagner de mesures concrètes et vigoureuses de soutien social et pédagogique pour les jeunes autochtones.

C'est vers cette période que prendrait véritablement forme le mouvement autonomiste autochtone actuel au Canada, produisant des documents réclamant officiellement une pleine **participation** aux décisions concernant l'éducation des jeunes. Ainsi, deux ans après le plaidoyer de Cardinal (1970) sur *La tragédie des Indiens du Canada*, la Fraternité des Indiens du Canada (1972) présente au ministre des Affaires indiennes et du nord canadien une déclaration de principe au titre explicite: *La maîtrise indienne de l'éducation indienne*. Cette position se présente comme la seule voie légitime à suivre dans la gestion de l'éducation scolaire des jeunes Amérindiens et la plus pertinente pour améliorer éventuellement leurs conditions socioéconomiques. On peut déjà saisir pourquoi les auteurs voient dans cette stratégie un filon prometteur au règlement des problèmes qu'ils identifient en analysant les explications fournies pour rendre compte de l'origine de la situation. En effet, ce qu'ils nomment l'échec de l'éducation en milieu amérindien serait la conséquence d'un choc de cultures, insoluble en lui-même puisqu'il prendrait sa source dans la structure éducationnelle en place, laquelle leur est paradoxalement présentée comme productrice des outils d'émancipation. Ainsi, l'obligation pour les Autochtones de fréquenter l'école des autres, de se soumettre à des normes culturelles qui leurs sont étrangères, voire antagoniques, aurait en quelque sorte court-circuité leur potentiel d'apprentissage, notamment en provoquant le développement d'une image négative d'eux-mêmes. Ils écrivent en ce sens: « Les sentiments d'infériorité, d'aliénation, de rejet, d'hostilité, de dépression et de frustration comptent parmi les difficultés d'adaptation que rencontre l'enfant indien qui doit s'intégrer, et (figurent donc en primauté) parmi les causes de leurs échecs scolaires » (p. 29).

Après l'identification des causes de l'échec, le document présente sa version de la « philosophie indienne de l'éducation » en insistant sur l'importance de valoriser dorénavant l'histoire et les coutumes amérindiennes chez les jeunes au cours de leur formation. Il s'attache ensuite à dresser le plan de prise en charge dont il veut convaincre les gouvernements de sa pertinence, et qui implique l'intervention directe des Autochtones dans l'ensemble du système éducatif <sup>11</sup>. Dès lors, les principaux jalons de la pé-

---

<sup>11</sup> Cet élan de revendications pour le contrôle autochtone de l'éducation n'est pas exclusif au Québec ou au Canada. Il s'inscrit dans un mouvement continental, où l'on voit de plus en plus poindre des groupes veillant spécifiquement à la défense des droits des autochtones en matière d'éducation. Par exemple, un article récemment publié dans le *Journal of Law and Education* (Ferrin, 1999) réagissait au fort mouvement actuel visant à faire de l'anglais l'unique langue d'enseignement aux États-Unis. Le gouvernement américain, s'appuyant sur divers référendums, voudrait en effet légiférer en ce sens. Or, selon l'auteur de l'article qui s'y oppose fermement, une telle disposition serait illégale puisqu'elle contreviendrait au *Native american language act* et mettrait du même coup en péril la survie des langues et cultures amérindiennes.



riode anticipée de **maîtrise** de l'éducation revivifiant l'identité autochtone dans une perspective moderne sont en place.

Ce bref survol historique nous a conduit des premières incursions missionnaires avec leur projet d'endoctrinement à l'actuelle volonté de prise en charge des autochtones en matière d'éducation. Il escamote évidemment bien des pans de l'histoire de l'éducation chez les Autochtones du pays, histoire qui serait d'ailleurs à comprendre autant en nuances qu'en généralités. Les moments identifiés représentent en ce sens des tendances fortes plutôt que des déploiements radicaux, les directives administratives n'étant pas toujours appliquées de façon systématique. Jusqu'à récemment, plusieurs types d'écoles (fédérales, provinciales, de bande, externat, internat), identifiés à des époques différentes ont d'ailleurs coexisté (Gendron, 1972) et certains coexistent encore. En outre, les nombreuses communautés autochtones pouvaient subir différemment les diverses politiques, selon leur lieu d'activités (à proximité des centres régionaux ou éloignés), leur type de société (sédentaire ou semi-nomade) ou même leur adhérence politique et idéologique. Il semble cependant clair que la transition entre l'éducation traditionnelle et un système d'éducation formelle se soit généralement effectuée de façon unilatérale dans un dessein d'acculturation, voire d'assimilation<sup>12</sup> (jusqu'à l'ouverture récente des gouvernements canadien et québécois à la participation des autochtones), et qu'au plan de la scolarisation, cette transition n'ait jamais produit les fruits escomptés par ses instigateurs. Cependant, depuis la volonté affirmée de prise en charge du dernier quart de siècle, un processus certain d'amérindianisation des écoles s'est enclenché. Bien qu'encore en phase de développement, ce processus donne actuellement lieu à la construction de projets pédagogiques divers et à la mise en place de structures administratives adaptées. Dans les lignes qui suivent, nous verrons plus en détail comment cette volonté de prise en charge s'est concrétisée jusqu'à présent.

### 1.1.2 Un mouvement récent : le processus de prise en charge

À prime abord, les revendications formalisées par La Fraternité des Indiens du Canada en 1972 (mais déjà émises par d'autres groupes et dans d'autres documents, notamment dans le rapport Hawtorn-Tremblay en 1967) sont entendues positivement

---

<sup>12</sup> Il faut noter quelques exceptions, notamment chez les Hurons-Wendat et les Mohawks du 19<sup>e</sup> siècle; ceux-ci désiraient voir leurs enfants fréquenter les écoles de Blancs afin d'acquérir les outils nécessaires au développement d'une vie adéquate et prospère dans le contexte du cotoiement d'une société occidentale.

par les différents responsables gouvernementaux de la problématique amérindienne<sup>13</sup>. Ainsi, du côté du gouvernement fédéral, le M.A.I.N.C. (ministère des Affaires indiennes et du nord canadien) élabore un projet de prise en charge et d'amérindianisation des écoles dont la version préliminaire d'un plan quinquennal apparaît dès 1972. Ce projet cible particulièrement trois aspects de l'éducation: la formation de maîtres autochtones, la valorisation et l'enseignement des langues autochtones, et le développement de matériel pédagogique et de contenu de programmes autochtones. Au Québec, l'Université du Québec à Chicoutimi développe un projet spécifique appelé Collège Manitou, après que Renaud (1972) eut recommandé au M.A.I.N.C. d'y localiser la formation des maîtres autochtones, auparavant surtout fournie par l'Université McGill. Toutefois, le projet ne semble pas répondre aux attentes de certains responsables autochtones, et plusieurs activités sont bientôt décentralisées vers les communautés (Bourque, 1979)<sup>14</sup>.

Au plan des projets pédagogiques liés à l'enseignement des langues autochtones, des recherches s'effectuent afin de consolider des grammaires et ouvrages terminologiques pertinents (Davialt, 1994; Larose, Dumont et Brouillard, 1984; Oudin et Drapeau, 1992)<sup>15</sup>. Comme méthode pédagogique, la stratégie du bilinguisme et de la biculturalité dite des triangles inversés est préconisée par plusieurs communautés. Elle consiste à enseigner en langue autochtone aux premiers niveaux de l'élémentaire, puis à utiliser progressivement la langue française ou anglaise, généralement à partir de la troisième année, en s'ajustant à l'état de l'usage local de la langue vernaculaire (Gagné, 1975). Bien qu'elle ne soit pas unanimement considérée comme pertinente ou efficace au plan linguistique et surtout quant à ses effets identitaires réels (Hénaire, 1976), elle semble encore privilégiée et appréciée aujourd'hui, notamment par les Attikamekw et les Montagnais (Chaumel, 1995), et parfois même exclusivement recommandée par des spécialistes ou des responsables expérimentés du monde scolaire autochtone (Vien, 2000).

---

<sup>13</sup> Dans un discours prononcé en 1973, le ministre fédéral des Affaires indiennes donne officiellement son accord aux revendications autochtones et promet la pleine collaboration de son Ministère (Cardinal, 1977).

<sup>14</sup> Aujourd'hui, le Bureau des études amérindiennes de l'UQAC gère la formation des maîtres de plusieurs communautés amérindiennes montagnaises et attikamekw en collaboration avec le système formel de l'institution. L'enseignement s'effectue parfois dans les localités autochtones, mais le plus souvent à l'intérieur de l'Université, de façon intégrée au reste de la population étudiante universitaire.

<sup>15</sup> Pour un bilan exhaustif sur l'état des langues autochtones au Québec, voir Maurais (1992).

En ce qui concerne la valorisation et l'enseignement de la culture autochtone, plusieurs projets pédagogiques locaux sont développés, impliquant souvent la participation du M.E.Q. À cet effet, le gouvernement du Québec crée en 1979 un *Bureau de Coordination des activités en milieux amérindien et inuit* afin de veiller aux besoins pédagogiques particuliers des communautés et d'assurer un fonctionnement harmonieux des systèmes éducatifs. Chez certaines communautés, des efforts en collaboration sont même rapidement enclenchés afin de revaloriser la langue, l'histoire et les coutumes amérindiennes chez les jeunes, même si l'on désire généralement respecter les grandes lignes du curriculum officiel du M.E.Q. (Paul, 1983; Charron, 1983). Au début, la portée pédagogique de certains de ces projets et leur dimension culturelle véritable sont parfois mises en doute par des analystes qui estiment ces projets trop légers et ponctuels, sinon insensibles aux modes d'apprentissage autochtones (Hénaire *et al.*, 1979; Larose, 1984), mais la volonté d'adaptation qui les inspire n'est pas remise en question. Dans les domaines des sciences humaines et des sciences de la nature, particulièrement, les contenus notionnels sont aujourd'hui fortement composés d'éléments de l'histoire amérindienne quand ce ne sont pas des programmes complets qui sont spécifiquement conçus à cet effet (Larose, Pien et Brouillard, 1984; Chaumel, 1995). Récemment, les responsables de la Commission royale d'enquête sur les peuples autochtones (1996) ont également souligné la qualité de quelques nouveaux programmes et projets pédagogiques d'envergure, développés par et pour les autochtones au Canada, notamment le programme de sciences et mathématiques d'Akwesasne pour les trois premières années du secondaire. Les concepteurs de ce programme ont intégré des éléments de la cosmologie mohawk et leur système numérique pour traiter des thèmes touchant la flore et la faune dans une perspective écologique. Ailleurs au Canada, tout comme aux États-Unis, des efforts d'amérindianisation des contenus pédagogiques sont également fournis. Par exemple, le gouvernement américain a récemment proposé une adaptation des programmes américains d'études sociales en regard de la réalité et de l'histoire autochtone. Dans ce document, des propositions pédagogiques sont illustrées dans dix rubriques différentes, allant de la « culture » à la « science, technologie et société » (Bureau of Indian Affairs, 1998). De leur côté, Erwin *et al.* (1996) proposent un modèle d'intégration de la culture sioux dans un projet académique visant à développer les habiletés en lecture et en écriture au secondaire<sup>16</sup>. Enfin, on peut égale-

---

<sup>16</sup> Présenté comme un exemple d'adaptation, ce projet favoriserait les connaissances multiculturelles tout en respectant les objectifs cognitifs proposés par la taxonomie de Bloom, sur laquelle se basent à ce

ment inclure dans les efforts d'amérindianisation, les mesures visant à sensibiliser et outiller les enseignants blancs en milieu autochtone, comme la publication de filmographies et de bibliographies sélectives commentées sur les moyens pédagogiques et les manuels scolaires (Côté *et al.*, 1992; Provost, 1987) et la production de guides pédagogiques spécifiques (Jean, 1991; St-Pierre, 1990).

En outre, si au Québec comme ailleurs, la dimension pédagogique et didactique de l'amérindianisation se matérialise parfois plus lentement que souhaité au goût de certains acteurs sociaux impliqués, il semble en être autrement de l'aspect plus strictement administratif, au Québec tout au moins. En effet, cette pierre angulaire du contrôle éducatif a connu ces dernières années un développement important. Alors qu'en 1978, les 29 écoles autochtones du Québec sont exclusivement administrées par le gouvernement fédéral, on en compte actuellement une seule (Kanesatake) sous ce type de juridiction. Les 61 autres sont des écoles de bande (37), des écoles intégrées aux commissions scolaires cri (9) et Kativik (14), et une école naskapi (M.E.Q., 1998). Déjà en 1975, la Convention de la Baie James et du Nord québécois et la Convention du Nord-Est québécois attribuaient aux Inuits, Cris et Naskapis des commissions scolaires autonomes qu'ils pouvaient gérer largement à leur façon. En outre, en 1998, seulement 1 672 des 4 097 élèves autochtones inscrits poursuivent des études secondaires dans des écoles provinciales ou privées, parfois par choix plus que par obligation. Les autres, soit la grande majorité, poursuivent leurs études dans leur communauté d'origine (MEQ, 1998). À la même époque, en 1978, on ne retrouve pratiquement aucune école secondaire dans les communautés de sorte que les élèves désirant poursuivre leurs études secondaires devaient fréquenter une école non-autochtone sans infrastructure d'accueil. Le grand nombre de structures administratives parfois impliquées dans l'éducation des autochtones complique à ce moment-là l'adoption et l'application de plans d'intervention uniformes et cohérents. Par exemple, avec l'argument d'un trop petit nombre d'étudiants amérindiens, certaines commissions scolaires non-autochtones se sont souvent contenté d'explorer quelques projets d'intégration généralement de peu d'envergure (M.A.I.N.C., 1982). Aujourd'hui, ce problème se trouve en bonne partie résolu avec l'augmentation des écoles secondaires en milieu autochtone.

---

moment-là les concepteurs américains et canadiens de programmes scolaires. Les étudiants sont amenés à développer leur créativité en imaginant une histoire basée sur la légende des capteurs de rêves et d'autres mythes autochtones.

Le portrait que nous venons de tracer sur le processus d'amérindianisation de l'école des Premières Nations montre qu'un mouvement est bel et bien amorcé et produit des résultats concrets. Il ne doit cependant pas créer l'illusion d'une parfaite réussite des plans originaux ni d'une totale harmonie entre planificateurs gouvernementaux et intervenants locaux. Tout en reconnaissant des éléments très positifs depuis les 20 dernières années, les responsables de la Commission royale d'enquête sur les peuples autochtones (1996) s'étonnent d'ailleurs de la lenteur caractérisée du processus d'amérindianisation, lenteur qu'ils attribuent justement au manque de collaboration et de soutien des autorités provinciales et fédérales. Ainsi, mentionnent-ils, « on a sapé les efforts des autochtones pour élaborer des programmes d'études qui assureraient la transmission du patrimoine linguistique et culturel de génération en génération » (p. 498). Les recommandations qu'ils émettent vont donc dans le sens d'une application plus systématique des engagements pris antérieurement par ces autorités et d'une meilleure collaboration administrative de leur part. Aux États-Unis, Senese (1991) met également en doute la volonté réelle des autorités à collaborer au processus de prise en charge<sup>17</sup>. Aussi, propose-t-il une analyse critique de la position « auto-déterminatrice » prétendue par le gouvernement américain depuis 1950 dans laquelle il estime que le discours idéaliste tend à cacher la réalité politique. Selon son point de vue, les propos tenus visent davantage à diminuer la résistance des premières nations aux objectifs de collaboration (tels que conçus par le gouvernement) plutôt qu'à offrir un véritable contrôle communautaire de ces projets, en particulier en ce qui concerne l'éducation.

Mais au-delà de ces suspicions réciproques, typiques des contextes de négociation et de transfert de pouvoirs, une question centrale demeure : qu'en est-il aujourd'hui de la scolarisation des jeunes Autochtones? Peut-on établir des effets directs ou indirects des récents changements allant dans le sens d'une prise en charge progressive? Actuellement, il est bien sûr illusoire d'aspirer à un diagnostic univoque à cette question, car les effets de tels changements se prêtent davantage aux analyses à très long terme et ont souvent des ramifications imprévues qui rendent le tout complexe à

---

<sup>17</sup> Selon Brady (1995), les États-Unis et le Canada partagent d'ailleurs une philosophie assez semblable en ce qui concerne la disposition des services éducatifs proposée aux Autochtones, bien que les premiers tendent historiquement à légiférer davantage. Selon son point de vue, il est vrai que récemment l'un comme l'autre ont semblé ouverts à la volonté autochtone de prise en charge de l'éducation. Dans les faits cependant, il estime que cette prise de contrôle est davantage une illusion qu'une situation réelle puisque, notamment, pour différentes raisons, les parents autochtones participeraient très peu aux mécanismes de décisions en matière d'éducation au profit de responsables non autochtones.

analyser. C'est donc dans un objectif d'éclaircissement, mais sans prétention de complétude, que les lignes qui suivent tentent de faire le point sur l'état actuel de la scolarisation des jeunes autochtones, en s'aidant de données chiffrées disponibles et de quelques témoignages contextualisés.

### **1.1.3 Les indicateurs actuels : persistance d'un cheminement scolaire difficile**

Lorsque les responsables autochtones de l'éducation sont interrogés, ils portent souvent un regard positif sur la situation actuelle. Ils insistent sur les effets bénéfiques de la prise en charge au plan identitaire en rappelant la complexité et l'envergure du changement social espéré. C'est le cas par exemple de l'enseignante attikamekw Lisette Petiquay (citée par Chaumel, 1995) qui commente ainsi les effets d'un programme amérindianisé appliqué depuis trois ans dans son école : « Nous percevons des effets extrêmement positifs. Les jeunes fréquentent l'école beaucoup plus assidûment et avec un plaisir qu'on ne retrouve pas dans les générations qui les ont précédés. Ils assimilent plus facilement les connaissances » (p.6). Ce registre positif n'est pas uniquement tenu par des acteurs locaux. Chargé d'élaborer une synthèse de la situation de l'éducation chez les autochtones dans l'ensemble du Canada à la demande de l'Association canadienne d'éducation, Blair (1984) aborde l'effet à long terme des mesures enclenchées et conclut son rapport sur la note positive suivante:

On s'intéresse davantage à l'éducation et les rapports positifs entre le foyer et l'école commencent à jeter des ponts sur le gouffre de méfiance et d'aliénation qui s'est formé. L'enseignement des études autochtones, de la langue et de la culture autochtones insuffle aux élèves la fierté de leur patrimoine et le respect de leur culture (p. 88).

D'une certaine manière, ce ton de satisfaction concorde avec des données récentes indiquant que depuis leur volonté déclarée de prise en charge, les amérindiens gèrent davantage leurs écoles, où on enseigne désormais (en) leur langue et leur histoire; certains contenus pédagogiques sont adaptés à leur culture, et les maîtres autochtones dûment formés, bien qu'encore insuffisants, sont beaucoup plus nombreux (Commission royale d'enquête sur les peuples autochtones, 1996). Dans le portrait qu'il donne de l'état de l'éducation chez les nations autochtones du Québec, le MEQ (1995) tente également de faire ressortir les points positifs.

Cependant, au-delà de ces données, les indicateurs statistiques concernant la fréquentation et le cheminement scolaire portent à modérer une telle réjouissance. D'ailleurs, en conclusion du *Portrait statistique sur les autochtones et l'école* commandé par le gouvernement québécois, Ouellette (1991), pourtant encline à souligner dans son rapport les aspects positifs, identifie des lacunes persistantes. Ainsi, écrit-elle :

La transition entre l'enseignement primaire et l'enseignement secondaire est encore difficile; le cheminement scolaire des Autochtones est plus long et plus ardu que celui des autres Québécois. L'obtention du diplôme d'études secondaires est encore le fait d'une minorité d'élèves autochtones (p.20).

En consultant d'autres sources documentaires s'appuyant de données statistiques, on remarque en outre que ces lacunes se retrouvent à plusieurs échelons du processus de scolarisation, et dans presque toutes les communautés. Par exemple, dans une étude sur l'alphabétisation au Québec commandée par la Centrale de l'Enseignement du Québec, Tardif (1992) indique que plus de la moitié des Cris et Inuits de plus de 15 ans seraient analphabètes fonctionnels, lesquelles nations possèdent pourtant leurs propres commissions scolaires depuis 1975. En fait, en 1992 le taux de diplomation chez les jeunes fréquentant les écoles de ces commissions scolaires tournait autour de 18 %, alors qu'ailleurs au Québec, ce taux se situait à environ 65 % (M.E.Q., 1992). Aujourd'hui, le comparatif est de 23,3 % chez les premiers contre 73,2 % pour le Québec, ce qui semble indiquer une certaine amélioration chez les Cris et Inuits, mais un élargissement de l'écart avec le reste du Québec (Dumas, 1999). En outre, dans l'*Évaluation des interventions gouvernementales en matière d'éducation au Nouveau-Québec inuit*, Gauthier (1989) constate notamment que ceux de cette région (Nouveau-Québec) qui persévèrent prennent beaucoup plus de temps à effectuer leurs études primaires et secondaires que les non-autochtones et, surtout, qu'une dévaluation minimale de deux ans devait s'appliquer à leur niveau académique officiel, selon les critères du M.E.Q. (d'après les résultats aux tests ministériels, une 5<sup>e</sup> année inuit équivaldrait à une 3<sup>e</sup> année de l'école québécoise). Ce qui fait dire à l'auteur que:

L'écart réel du taux de scolarisation entre la population du nord du Québec et du reste du pays serait plus prononcé encore que les chiffres officiels ne l'indiquent. Malgré la hausse évidente du taux de fréquentation scolaire et les progrès de la société inuit, on doit donc constater que les Inuits souffrent toujours

d'importants retards dans la scolarisation par rapport au reste du pays. En sur-évaluant les niveaux scolaires, on masque les difficultés (p. 76).

Par ailleurs, la situation chez les autochtones du Québec en général est aussi difficile, puisque le portrait statistique présenté par Ouellette (1991) indique qu'en 1988, moins de 50% des jeunes Indiens du Québec terminaient leur primaire sans écart d'âge avec le groupe modal québécois, comparativement à 82,8 % chez les blancs. Et au secondaire, c'est seulement 21,4 % des élèves Indiens qui le terminaient dans les délais normaux, alors que ce taux était de 66,1 % chez les Blancs. Or, dix ans plus tard, cette situation semble avoir stagné voire même un peu empiré (M.E.Q., 1998). Enfin, les données sur la situation dans l'ensemble du Canada révèlent en quelque sorte la généralisation du problème, puisque Ross (1992) mentionne entre autres qu'en 1986, il y avait au moins 75 % des Indiens du Canada de 15 à 34 ans vivant dans les réserves qui n'avaient pas terminé leur secondaire, comparativement à 36 % chez les Canadiens non-autochtones. En 1996, la situation avait peu bougé puisque plus de 71% de ces jeunes autochtones étaient encore dans cette situation, contre 35 % chez les allochtones (Dumas, 1999).

Cette situation difficile au niveau de la fréquentation et du cheminement scolaire des autochtones n'est pas spécifique au Québec ou au Canada. Pour Brady (1991) l'un des points communs partagé par les autochtones du Canada et des États-Unis est justement le fait qu'indépendamment des approches préconisées, autant les autochtones d'un pays que ceux de l'autre obtiennent les plus hauts taux de décrochage scolaire et ont les plus bas statuts socioéconomiques. Concrètement, les données statistiques récentes sur la situation de l'éducation aux États-Unis démontrent effectivement que les autochtones ont le plus haut taux d'abandon scolaire de tous les groupes ethniques du pays (National Center for Education Statistics, 1997), et le plus bas taux de fréquentation des collèges publics (Tierney, 1992). Chez les adultes de plus de 25 ans, près de 20% ont moins de cinq ans de scolarité, et près de 60% des autochtones adultes n'ont jamais obtenu de diplômes d'études secondaires (Department of Commerce, 1985: cité par Clarke, 1994). En 1981, les résultats à un test sur la maîtrise de la langue chez les adultes (Adult Performance Inventory), auquel ont participé plus de 4 000 Amérindiens répartis à travers les États-Unis, a révélé chez ces derniers le plus faible taux d'alphabétisation de tous les groupes ethniques, à l'exception des immigrants récents. Au dire des auteurs, leur performance était comparable à celle retrouvée dans les pays



en voie de développement (Brod et McQuiston, 1983; Lafromboise, 1988). Enfin, chez certaines communautés, comme les Oneidas du Montana, l'abandon scolaire atteint près de 70 % au secondaire et 93 % au post-secondaire (Hill, 1991). Ces données tendent donc à démontrer la dimension continentale de la problématique<sup>18</sup>.

Globalement, les chiffres ci-haut présentés montrent une situation qui semble s'être peu améliorée au niveau du cheminement scolaire des jeunes autochtones, statistiquement parlant tout au moins, depuis les débuts du processus d'amérindianisation<sup>19</sup>. Appréhendant les jugements hâtifs devant cette situation à l'apparence stagnante, Lise Bastien, directrice du *Conseil en éducation des premières nations* met en garde contre une lecture de premier niveau, en rappelant qu' « il faut être prudent avec les chiffres [...et que] la prise en charge de l'éducation par les communautés autochtones s'est faite de façon graduelle et est encore un phénomène relativement nouveau » (Dumas, 1999). La mise en garde est d'autant plus à-propos que des études ont depuis longtemps montré l'existence de nombreux préjugés dans la population concernant les attitudes des jeunes autochtones à l'égard de l'éducation formelle. Bowd (1978) a en ce sens répertorié ce qu'il considère comme une série de mythes (alignés sur cette logique de déficience culturelle) solidement ancrés dans le monde scolaire à propos des jeunes élèves autochtones. Ces mythes suggèrent notamment que le jeune autochtone manquerait d'initiative personnelle et aurait d'importantes lacunes communicationnelles, ce qui expliquerait en substance ses difficultés scolaires (Bowd, 1978).

La divulgation sans mise en contexte de résultats négatifs comme ceux qui précèdent ouvre évidemment la porte à la résurgence sinon à la continuité de tels préjugés ethnocentriques<sup>20</sup>, préjugés qui prennent appui sur l'idée que l'enfant et ses proches, quels qu'ils soient et d'où qu'ils viennent, sont les seuls responsables de leurs trajectoires scolaires et sociales. Avec plus ou moins de nuance, certaines tentatives d'explication proposées dans la prochaine partie sont d'ailleurs teintées de cette tendance, pen-

---

<sup>18</sup>En fait, cette problématique concerne sans doute la plupart des situations de scolarisation de plusieurs minorités (Ogbu, 1978). Par exemple, les aborigènes australiens ont le plus haut taux de redoublement au niveau primaire et le plus faible taux de diplomation au niveau secondaire de ce pays (McInerney, 1994).

<sup>19</sup>Des articles dans la *Presse canadienne* (1996, 1999) ne se gênent pas pour le mentionner à grands titres.

<sup>20</sup>C'est sans doute pourquoi les communautés autochtones sont souvent réticentes à diffuser les données d'enquêtes locales en matière d'habitudes de vie et d'éducation, car elles révèlent bien souvent l'existence de problèmes chroniques dont la complexité échappe à la superficialité de l'opinion publique.

dant que d'autres offrent une interprétation qui dépasse justement la lecture de sens commun, terreau des préjugés. Voyons plus en détails.

#### 1.1.4 Les principales positions interprétatives de la persistance des problèmes de scolarisation chez les Amérindiens

Il est à la fois délicat et compliqué de classifier et de distinguer les principales interprétations concernant la persistance des problèmes de scolarisation chez les jeunes autochtones du Québec. C'est un objet de recherche relativement récent, abordé de plusieurs manières, dont l'objectif des travaux s'y consacrant est parfois davantage politique que scientifique, et qui ne fournissent pas toujours des assises théoriques claires ou explicites<sup>21</sup>. La tentative de typologie critique que nous proposons tout de même, repose sur la conviction qu'il s'agit là d'un problème social vécu par les communautés autochtones, et dont les tentatives de compréhension ne peuvent faire l'économie de sa dimension anthropologique, devant donc tenir compte de l'implication d'un rapport historique entre deux entités ethno-culturelles différentes. En faire fi, délibérément ou non, constitue dans cette perspective un positionnement. Cette ouverture anthropologique nous incite par ailleurs à considérer parfois dans l'analyse de la littérature les études qui se sont penchées sur la scolarisation de ce que Ogbu (1992, 1982, 1981, etc.) a appelé les « minorités involontaires », concept plus large qui inclut évidemment les autochtones d'Amérique.

C'est la façon d'entreprendre l'étude du problème et d'en identifier les sources qui a guidé l'interprétation des positions et leur répartition dans un classement général. Trois grandes catégories de positions théoriques ont été retenues. Les premières sont rassemblées sous l'étiquette **déficitariste**. Ce sont des études qui ont abordé le problème sous l'angle des lacunes adaptatives des autochtones en regard du processus de scolarisation formelle. L'analyse des habitudes de vie personnelles, familiales et communautaires en constitue le matériau dominant. Leur posture de départ fait en sorte que l'interprétation des résultats échappe difficilement à une lecture teintée d'ethnocentrisme<sup>22</sup>. Bien que généralement nuancées aujourd'hui, ces études tendent en ce sens à responsabiliser les autochtones eux-mêmes pour les problèmes qu'ils rencontrent.

---

<sup>21</sup>Pour un premier déblayage des travaux anthropologiques américains, voir Heniot-Van Zanten et Anderson-Levitt (1998).

<sup>22</sup>Voir Simon (1993) pour un éclairage sur ce que nous entendons par ethnocentrisme.

Les secondes, inspirées de la théorie dite de la **discontinuité culturelle**, insistent au contraire sur les difficultés du système scolaire formel à fournir un contexte favorable à l'intégration et au développement des jeunes autochtones. Certaines vont d'abord mettre en évidence l'insensibilité culturelle du milieu, en montrant notamment les préjugés manifestes des intervenants non-autochtones et l'existence de certains mécanismes formels ou informels discriminatoires, alors que d'autres voudront expliciter les particularités morales, cognitives et comportementales des jeunes autochtones. L'objectif qui transcende chacune d'elles serait de construire de façon consensuelle une réalité scolaire respectueuse des conceptions autochtones de l'éducation, par l'application de mesures dites d'amérindianisation des écoles, cela afin de réduire le « choc culturel » vécu par le jeune autochtone lors de son passage à l'école. On peut dire que ce courant d'études, qui contribue ainsi à concrétiser « la maîtrise indienne de l'éducation indienne » (F.I.C., 1972), domine actuellement les recherches sur la scolarisation des autochtones, et a d'ailleurs fortement inspiré l'énoncé des recommandations d'ordre éducationnel de la Commission royale d'enquête sur les peuples autochtones (Commission royale d'enquête sur les peuples autochtones, 1996).

Enfin, le troisième groupe d'études, généralement plus récent, émerge en réaction aux promesses non tenues par les mesures d'amérindianisation des écoles autochtones. Tout en rejetant un retour à l'explication déficitariste, ces études jugent insuffisante l'explication en terme de discontinuité culturelle, prenant comme preuve les résultats mitigés de plusieurs projets pédagogiques adaptés à la réalité autochtone. Certaines d'entre elles remettent même en question des conceptions de la spécificité autochtone qui faisaient jusque-là figure d'évidence. Elles proposent dès lors une lecture davantage sensible à la dimension sociohistorique de la situation, voyant dans le cheminement scolaire difficile des jeunes autochtones les traces du rapport conflictuel séculaire entre eux et les euro-américains. Cette thèse **conflictualiste** s'alimente donc de thématiques propres à l'analyse sociologique des rapports sociaux, sans toutefois s'y restreindre. Elle atteint d'ailleurs une dimension clairement anthropologique avec les travaux de Ogbu (1993, 1987, 1982, etc.), qui montrent notamment avec minutie les différences de réaction entre les immigrants volontaires et les « minorités involontaires » quand ils sont confrontés à la réalité scolaire occidentale. Les résultats de ses recherches atténuent donc l'impact de la discontinuité culturelle, en même temps qu'ils rehaussent l'importance de la dimension sociohistorique.

Les trois catégories d'interprétation seront maintenant explicitées puis critiquées, l'une suivant l'autre.

#### 1.1.4.1 Un autochtone handicapé, de nature ou de culture : la perspective déficitariste

##### *a) Du déficit culturel au handicap socioculturel*

Avant que le mouvement de revendication des autochtones en matière d'éducation ne commande des analyses exhaustives sur la situation des jeunes autochtones intégrés dans les écoles de « Blancs », il était coutumier de les retrouver dans les voies d'évitement du système scolaire, comme les classes de récupération, les groupes d'enfance inadaptée, et plus particulièrement dans des projets spéciaux pour déficients mentaux (Hénaire *et al.*, 1979). La répartition s'effectuait en fonction des résultats scolaires, et à la suite des performances à des tests d'aptitudes ou d'intelligence<sup>23</sup>. La conception qu'on avait de l'intelligence et la réputation d'objectivité de ces tests attachée à leur caractère scientifique cautionnaient la liaison de l'échec scolaire à une infériorité génétique, voire raciale quand tout un groupe ethnique était concerné comme dans le cas des autochtones. Une telle pratique de dépistage reposait sur une approche individuelle de l'échec scolaire qu'on pourrait qualifier de biologique, devenue marginale lorsque les sociologues ont su montrer la dimension sociale du problème, en même temps que d'autres réfutaient la neutralité culturelle des instruments de classement traditionnellement utilisés dans les écoles (Best, 1997). Le soupçon de l'infériorité intellectuelle des jeunes autochtones fut donc assez rapidement révoqué par les scientifiques de l'époque qui, dès 1927, ont produit des études révélant chez ces jeunes des aptitudes cognitives différentes plutôt qu'inférieures à celles des Blancs (Klinuberg, 1927). La thèse d'un déficit intellectuel purement racial concernant les autochtones pour expliquer leurs difficultés scolaires sera finalement peu défendue scientifiquement à partir du 20<sup>e</sup> siècle, même si des corrélations pernicieuses impliquant les minorités ethniques aux États-Unis surgissent encore aujourd'hui de façon récurrente

---

<sup>23</sup> Sous la direction de Rowe, le premier rapport scientifique connu établissant les résultats de jeunes autochtones à des tests de QI apparaît en 1914 dans le *Journal of Genetic Psychology* (vol. 21, pp. 454-468). Il s'agit d'une étude comparative entre Blancs et Autochtones à des épreuves du Binet-Simon Tests.

dans des ouvrages polémiques – rigoureusement douteux – mais hélas populaires auprès du grand public<sup>24</sup>.

Pour expliquer la persistance des problèmes de scolarisation retrouvés chez les jeunes de groupes minoritaires incluant les autochtones, les analyses vont donc rapidement délaisser les interprétations à référence biologique, pour y substituer des cadrages d'inspiration culturaliste, d'abord clairement inscrits dans une perspective déficitariste. Désormais, les lacunes supposées des jeunes de minorités ethniques seront interprétées comme des faits découlant de la faiblesse du patrimoine culturel plutôt qu'associées à des problèmes constitutifs de leur nature. Par une permutation de vocables frisant la litote, beaucoup de ceux que les administrateurs scolaires classaient parmi les déficients intellectuels deviennent ainsi des *handicapés psychosociaux* (Gursslin et Roach, 1964) ou des *handicapés socioculturels*, expressions dont la signification permet cependant à peine de nuancer les préjugés antérieurs au plan du développement cognitif (Isambet-Jamati, 1973), puisque les deux positions partagent, à la base, l'idée implicite de l'infériorité éducationnelle caractérisant les jeunes provenant de ces minorités<sup>25</sup>.

C'est au début des années 60' que se formalise cette vision culturo-déficitariste de l'éducation lorsque le concept explicite de « déficit culturel » fait irruption dans des ouvrages sociopédagogiques se penchant sur l'éducation en milieu populaire américain (Passow, 1963; Riessman, 1962) et dans divers textes à caractère psychosocial (Gladwin, 1961; Harrington, 1962; Rainwater, 1964; Warren, 1960; Will et Vaters, 1965). Ces ouvrages se situent dans la lignée conceptuelle des travaux anthropologiques de Lewis (1959, 1960, 1963, 1964) construits autour d'autobiographies détaillées de familles prolétaires latino-américaines. Ce dernier qualifie alors de « culture de la pauvreté » ou « culture du pauvre » un système de valeurs et de pratiques entretenu au

---

<sup>24</sup> Dans l'histoire récente, on pense évidemment à l'ouvrage de Jensen (1969) insinuant l'infériorité intellectuelle des afro-américains et à celui de Wilson (1975) sur la sociobiologie, mais plus récemment encore aux ouvrages de Hernstein et Murray (1994) et de Itzkoff (1994) qui abordent le supposé déclin de l'intelligence aux Etats-Unis, qui serait notamment causé par une trop forte immigration.

<sup>25</sup> C'est toute la différence entre l'ethnocentrisme et le racisme qui apparaît dans ces deux positions. Sous l'angle de la morale, il est bien évident que les deux n'ont pas le même esprit ni la même portée, ce que souligne avec justesse Lévis-Strauss (1983). Dans le contexte présenté ici, nous prétendons seulement que l'un et l'autre partagent toutefois l'idée que les problèmes éducationnels autochtones sont le fruit d'un atavisme, qu'il soit remédiable (héritage social) ou non (héritage biologique). Dans le premier cas, l'acculturation apparaît comme un remède pour le groupe social dominé, dans le second, comme un moindre mal pour le groupe social dominant. Nous renvoyons le lecteur à l'intéressante comparaison établie par Clastres (1980) entre les fondements conceptuels de l'ethnocide et ceux du génocide.

sein de ces communautés, qui proscrirait l'émancipation culturelle et socioéconomique de ses membres, les contraignant ainsi au perpétuel état de misère dans lequel ils se trouvent. L'esprit grégaire, l'alcoolisme, l'autoritarisme, la violence familiale, le machisme, le fatalisme et la résignation, ainsi que le complexe de martyr chez la femme sont quelques-unes des caractéristiques sociales et psychologiques qui seraient typiques des individus composant ces communautés (Lewis, 1959, pp.16-17).

Des anthropologues et éducateurs proches des milieux autochtones et d'autres groupes minoritaires américains réagiront rapidement à cette position culturo-déficitarienne. Roach et Gursslin (1967) souligneront d'abord le sens équivoque de l'expression « culture of poverty » à la source de la thèse, en identifiant plusieurs écrits lui attribuant alternativement – et souvent sans distinction – une portée descriptive et une portée causale. Autant une conception que l'autre seront toutefois l'objet de critiques ultérieures. S'attaquant à l'interprétation descriptive, Dickeman (1971) défendra l'intégrité culturelle de l'étudiant Cherokee, laissant comprendre que les mauvaises habitudes de vie, acquises de surcroît à travers les injustices séculaires vécues, ne constituent en rien des traits culturels autochtones<sup>26</sup>. Rainwater (1969) puis Leacock (1971) souligneront l'abus de généralisation implicite à l'expression et attaqueront son interprétation causale, trouvant entre autres sans fondement la logique d'explication des conduites humaines qui attribue une prérogative aux facteurs psychologiques personnels sur les facteurs sociaux globaux, actuels ou antérieurs. Enfin, Wax et Wax (1971) verront dans cette thèse qu'ils nomment « cultural deprivation » l'empreinte de l'idéologie éducationnelle de la société dominante américaine, dont la tentative d'application à l'analyse du contexte socioéducatif autochtone, notamment sioux, leur paraît infondée. En toile de fond des analyses critiques de l'époque se formalise finalement un plaidoyer clamant que la rhétorique culturo-déficitarienne ne servirait qu'à blâmer fallacieusement les victimes elles-mêmes du système socioéconomique pour les injustices qu'elles subissent.

Si, dans les années qui suivent ce mouvement de dénonciation théorique, peu de chercheurs se réclameront explicitement de la thèse déficitarienne, certains écrits ré-

---

<sup>26</sup> Pour Roach et Gursslin (1967), la notion de « culture de la pauvreté » se rapproche en plusieurs points des concepts de sous-culture et de contre-culture et contiendrait la même ambiguïté sémantique que ces derniers relativement à l'implication politique et sociale des situations qu'ils décrivent.

cents présentent des traits caractéristiques qui laissent soupçonner sa résurgence. Cela se manifeste par le rejet ou l'omission de toute référence sociohistorique et par une tendance à responsabiliser localement et ponctuellement les communautés autochtones pour les problèmes de scolarisation vécus par leurs jeunes.

Au Québec notamment, on serait tenté d'inclure parmi ces écrits une thèse de doctorat (Vien, 1998) portant sur l'état de l'éducation dans une communauté autochtone relativement isolée de la Côte-Nord. L'auteur s'en remet en effet à la nature pathogène du contexte socioculturel ambiant pour expliquer la persistance des difficultés scolaires chez les élèves de l'endroit. Ainsi, dans cette communauté montagnaise, jadis considérée à l'avant-garde du mouvement autonomiste, un climat d'oisiveté se serait installé sous l'emprise de la « tyrannie des inactifs », résidants majoritaires vivant de l'assistance sociale. Derrière leur discours officiel promouvant l'éducation, se cacheraient un désintérêt presque généralisé pour ce domaine crucial de développement, et un attrait insatiable pour les festivités et activités sociales de toutes sortes. Il en aurait résulté une application anarchique et inconséquente des principes d'amérindianisation de l'éducation, auxquels de nombreux autochtones attachaient pourtant beaucoup d'espoir de remédiation à une situation originellement très précaire. Vien (1998) en arrive donc à référer aux conduites sociales supposées délinquantes, sinon dépravantes, d'une fraction importante de la population locale pour expliquer les divers problèmes de scolarisation vécus par les enfants du village. Ailleurs et en d'autres temps, c'est en terme d'« handicap psychosocial » (Gursslin et Roach, 1964) qu'on aurait qualifié sous cet angle de vue les problèmes ici décrits par l'auteur.

Les promesses considérées comme non tenues du processus d'amérindianisation vont également orienter la réflexion de Larose (1993) vers une tentative d'explication locale du problème de « désertion scolaire »<sup>27</sup> chez de jeunes Algonquins du nord québécois, issus d'une communauté où près de 80% de la population vit des subsides de l'État. Invalidant lui aussi les approches du problème inspirées des difficultés historiques d'adaptation interculturelle, l'auteur suggère d'intervenir désormais à partir de « variables environnementales » concrètes qui auraient démontré dans des contextes variés « leur importance en tant que prédicteurs des probabilités d'échec scolaire »

---

<sup>27</sup> Bien que le concept soit d'usage dans la littérature sur le décrochage scolaire, il nous paraît pour le moins mal approprié de parler de *désertion* pour qualifier les difficultés d'intégration des jeunes autochtones au système d'éducation formelle hérité des euro-canadiens.

(p.324). En appui à sa position, un questionnaire administré auprès d'étudiants de niveau pré-secondaire et secondaire pendant la période de « ration mensuelle » (période pendant laquelle les festivités seraient à leur apogée) lui permet d'établir un lien significatif entre la densité de population dans les maisons et l'augmentation de certaines habitudes de vie problématiques, comme le manque de sommeil, la forte consommation d'alcool et de stupéfiants, et le nombre élevé de bagarres à la maison<sup>28</sup>. Derrière ses prétentions à la rigueur retrouvée, appuyées sur l'aspect concret de ce qu'il présente comme une nouvelle variable dépendante, il faut bien voir la logique implicite dans le raisonnement de l'auteur : une gestion appropriée de l'espace domestique permettrait de diminuer les mauvaises habitudes de vie familiales et sociales ou de soustraire partiellement les enfants à ses conséquences néfastes, ce qui serait susceptible d'agir positivement sur leurs problèmes de scolarisation. Dans la présentation du problème, ce sont donc ces habitudes, identifiées comme récurrentes dans la communauté étudiée, qui remplacent ce qu'il appelle la « méta-variable culture » au premier rang des causes de l'échec et de l'abandon scolaire chez les jeunes. La densité de l'espace domestique apparaît donc davantage comme une variable modératrice des mauvaises habitudes de vie et, secondairement, de ses effets psychologiques et physiologiques sur les enfants. La source première du problème semble donc encore ici filigranée à des pratiques communautaires « handicapantes » pour les jeunes.

Mais contrairement à Lewis (1959) au sujet des pauvres qu'il avait côtoyés, Vien (1998) et Larose (1993) ne présentent pas les mauvaises habitudes de vie qu'ils observent comme des traits culturels typiquement autochtones, dans le sens anthropologique du terme. En négligeant cependant de prendre en compte dans leur analyse les facteurs antérieurs à la situation immédiate et/ou en minimisant l'effet potentiel d'autres éléments du contexte étudié, ils commettent le même abus classique d'interprétation qui consiste à induire des rapports de causalité directe entre certains facteurs ponctuellement mis en corrélation. C'est en empruntant ce raccourci logique qu'ils se rapprochent manifestement de la thèse déficitariste, si l'on considère évidemment la nature des facteurs qu'ils relient : des conduites sociales problématiques et le décrochage scolaire.

---

<sup>28</sup> L'enquête a cependant montré que la densité de population aurait pas ou peu d'effet sur la fréquence de lecture et d'écoute de la télévision parce que, selon l'auteur, d'autres variables non contrôlées auraient davantage d'impact sur ces habitudes de vie.



*b) Les facteurs personnels et familiaux et le problème de l'abus d'interprétation*

Le débordement des limites heuristiques d'études descriptives contribue ainsi à consolider ou perpétuer scientifiquement la thèse déficitariste. La mise en garde contre un glissement de lecture interprétatif serait donc à élargir à toute enquête ou étude factorielle concernant le décrochage scolaire. Qui plus est, au Québec comme ailleurs en occident, de multiples recherches sont effectuées afin d'identifier les « causes » des problèmes de scolarisation chez les jeunes, particulièrement depuis le dernier demi siècle. De nombreux facteurs associés au cheminement scolaire difficile ont ainsi été cernés puis répartis dans trois grandes catégories plus ou moins récurrentes, même si les appellations peuvent parfois différer<sup>29</sup>. On retrouve généralement les facteurs personnels, les facteurs familiaux et les facteurs scolaires (Gaudreault *et al.* 1999; Gélinas *et al.*, 2000; Hardy, 1994; Leblanc, 1993; Tétreau *et al.*, 1994; Turcotte *et al.*, 1993; Vallerand et Sénécal, 1992; etc.). Tout dépendant des intérêts du chercheur, une catégorie plus spécifique apparaît parfois en ajout des trois précédentes, comme par exemple les facteurs sociopolitiques (Janosz et Leblanc, 1996), les facteurs socioéconomiques (Boyer, 1999; Quirouette *et al.*, 1990; Radwanski, 1987), les facteurs interpersonnels (Janosz *et al.*, 2000).

Bien que moins nombreuses et de moindre envergure, de telles études sont également effectuées auprès d'étudiants amérindiens<sup>30</sup>. Comme on l'a vu précédemment, la fréquence des problèmes rencontrés et le pourcentage d'enfants en difficultés sont généralement plus élevés chez ces derniers, mais les indicateurs de difficultés sont majoritairement les mêmes. Ainsi, l'existence de problèmes personnels et familiaux, voire socioculturels chez les autochtones est depuis longtemps documentée, et leur lien avec les difficultés scolaires est pareillement bien établi. Si l'on réfère donc aux études sur les facteurs personnels et sociaux, on apprendra, par exemple, que l'âge et le sexe, au désavantage des garçons de plus de 25 ans (Kruger, 1995), la toxicomanie (Lin, 1985; Okwumabua et Duryea, 1987; Trimble *et al.*, 1987), les comportements déviants (French, 1980, French et Hornbuckle, 1977, 1980; Jones-Saumty *et al.*, 1983; Lujan *et*

---

<sup>29</sup> Par exemple, les *facteurs liés à l'école* (Hardy, 1994) sont nommés par d'autres *facteurs organisationnels* (Janosz et Leblanc, 1996), *variables scolaires* (Gélinas *et al.*, 2000) ou *facteurs institutionnels* (Janosz *et al.*, 2000).

<sup>30</sup> Selon Kruger (1995), on a beaucoup moins étudié la problématique de la scolarisation chez les autochtones que chez tout autre minorité ethnique aux États-Unis, notamment les hispanophones et les Noirs.

*al.*, 1989), la violence familiale (Statistique Canada, 1993-b; Wierzba *et al.* 1991), les problèmes de santé (Ross, 1992), le faible estime de soi<sup>31</sup> (Clarke, 1994; Kruger, 1995; McInerney, 1994; McInerney *et al.*, 1997a-b; Radda, 1998), les familles dysfonctionnelles (Hodgkinson, 1990), l'absentéisme à l'école (Hodgkinson, 1990), les faiblesses linguistiques (Brod et McQuiston, 1983), etc. sont tous des facteurs personnels ou familiaux qui sont associés de près aux difficultés d'apprentissage et à l'abandon scolaire chez les jeunes autochtones.

De telles données permettent ainsi d'élaborer des tableaux descriptifs détaillés du contexte social plus large entourant généralement le phénomène du décrochage scolaire en général et chez les autochtones en particulier. Au delà de cet intérêt certain, un problème émerge toutefois quand on leur attribue un potentiel explicatif qu'elles n'ont pas, comme tendent à le faire les tenants -explicites ou non- de la thèse déficitariste. Parler de certains de ces facteurs en terme de « causes de l'abandon scolaire » (Diambomba et Ouellet, 1992) apparaît déjà controversé, puisqu'ils n'expliquent rien en soi et que la nature complexe, multifactorielle et évolutive des problèmes de scolarisation est depuis longtemps établie (Crahay, 1997; Conseil Supérieur de l'éducation, 1996; Royer *et al.* 1995, Bisailon, 1992).

Par ailleurs, le déterminisme inhérent à la logique causaliste induit au phénomène du décrochage scolaire une fatalité reproductive pour les membres des milieux qu'elle désigne à risque. Or – on osera dire heureusement –, ce n'est pas là un portrait fidèle de la réalité, puisqu'une minorité échappe toujours à ce destin annoncé, quel que soit le contexte social de son lieu d'origine, y compris évidemment les communautés autochtones<sup>32</sup>. Dans le cas des études impliquant ces derniers, ce réductionnisme explicatif prend par ailleurs une dimension particulièrement pernicieuse. En effet, par le jeu de l'entrecroisement des données, l'appartenance ethnique peut elle-même prendre le siège de la variable indépendante. Dès lors, l'application d'une analyse discriminante interethnique montrera nécessairement une plus grande fréquence de décrochage chez les autochtones, et placera donc l'appartenance à ce groupe au rang des « causes » du

---

<sup>31</sup> Bien que faisant partie des facteurs personnels, il faut dire que la faible estime de soi est souvent considérée par les chercheurs comme un facteur conséquentiel d'autres facteurs.

<sup>32</sup> En fait, malgré les difficultés de scolarisation générales chez les autochtones, environ 1% d'entre eux poursuivent des études universitaires dans différents domaines ou ont déjà obtenu un diplôme universitaire (Ross, 1992; Armstrong *et al.* 1990; Martin, 1979).

décrochage scolaire. En extrapolant cette logique, aucun enfant autochtone ne pourrait échapper à la fatalité de l'échec scolaire. Dans un cadre ethno-comparatif, la logique causaliste appliquée à l'étude du cas autochtone rend donc incontournable la thèse déficitariste, tout au moins tant que la fréquence des problèmes de scolarisation sera significativement plus élevée dans ces communautés.

*c) L'ethnocentrisme latent dans la thèse déficitariste*

Pour Leacock (1971) et les autres critiques de Lewis, il était clair qu'aborder le problème de la misère sociale chez les minorités ethniques en termes de « culture du pauvre » ou de « déficit culturel » relevait d'un sociocentrisme théorique dont ils contestaient non seulement la pertinence sociale mais aussi la justesse scientifique. Au tribunal de l'anthropologie où ils menèrent à cette thèse un procès de scientificité, on considéra majoritairement que des études ou programmes basés sur de tels préjugés culturels, corollaires d'une étroitesse d'esprit manifeste, faisaient fi d'une rigueur scientifique de base, et devaient donc être invalidés. En d'autres mots, on considéra que la position « culturo-déficitariste » était fondamentalement ethnocentrique, perspective témoignant d'une incapacité de saisir l'arbitraire de la culture sur le jugement et donc d'atteindre une objectivité anthropologique minimale, bref l'incapacité de poser un « regard éloigné » sur l'altérité, pour paraphraser Lévi-Strauss (1983).

Peut-on juger de la même manière les études centrées sur les comportements sociaux problématiques, comme celles de Vien (1998) et de Larose (1993), qui s'articulent en marge du champ conceptuel explicitement anthropologique? En fait, il nous semble que toute étude que produit un chercheur sur une culture différente de la sienne, et dont l'objet (incidemment la scolarisation des autochtones) implique l'adaptation d'un groupe culturel au système d'un autre, devrait obligatoirement répondre à certaines conditions de scientificité propres à la discipline anthropologique dont, notamment, l'effort de décentration culturelle du chercheur. Or, chacun à leur façon, Vien et Larose sont à la limite de transgresser ce principe.

La démarche de Vien est méthodologiquement rigoureuse et le portrait factuel inquiétant qu'il dresse de l'état de l'éducation est bien appuyé<sup>33</sup>, mais l'identification

---

<sup>33</sup> Vien s'est inspiré des notes d'un journal de bord tenu pendant 13 ans alors qu'il a été successivement enseignant, directeur-adjoint puis directeur principal de l'école secondaire de l'endroit. Il a également

trop partielle et trop ponctuelle des « causes », et l'interprétation qu'il en donne démontrent assurément une certaine dérive ethnocentrique. Son point de vue sur l'application anarchique locale des principes d'amérindianisation (qui aurait conduit au dépérissement de l'éducation dans cette communauté<sup>34</sup>), et le lien qu'il établit entre la persécution de la situation et les valeurs sociales actuellement dominantes, relèvent clairement d'une conception idéale de l'école occidentale. L'utilisation d'expressions péjoratives, comme « la tyrannie des inactifs » et « le temps comme ennemi » pour qualifier le contexte socioculturel ambiant porte également à convaincre que l'auteur n'a pas su ou voulu s'émanciper de ses préjugés culturels dans la lecture des faits sociaux qu'il présente.

Le glissement de Larose est différent et peut-être plus audacieux, et son discours certainement plus ambigu. Il commence par attaquer la thèse anthropologique de la « discontinuité culturelle », qu'il nomme la « méta-variable culture », en déclarant infirmée l'hypothèse qu'elle véhicule, puisque les mesures s'en étant inspirées n'auraient pas produit les résultats escomptés chez les Algonquins qu'il côtoie<sup>35</sup>. Ensuite, de ce constat, il suggère d'agir dorénavant en fonction de variables environnementales concrètes et opérationnalisables, dont les effets seraient éventuellement quantifiables et mesurables, au contraire des « différences culturelles [...] toujours inférées, souvent proclamées et [...] rarement démontrées empiriquement <sup>36</sup>» (p. 329). Cette dernière référence à un mode de connaissance plus ou moins compatible avec la perspective

---

effectué des entrevues avec des personnes stratégiques, a utilisé des questionnaires fermés sur la motivation scolaire, puis a analysé les dessins et messages d'enfants à l'intérieur de leur agenda scolaire. Il répond donc amplement aux exigences de diversité des sources et de présence prolongée dans le milieu demandées par l'anthropologie classique. Mais, comme d'autres l'ont montré à propos des thèses racistes, « la présence physique auprès des populations indigènes ne garantit pas que l'on fasse œuvre de science ni d'ethnologie, de même que l'absence de terrain ne saurait disqualifier des recherches dont la vocation est pleinement anthropologique » (Géraud *et al.*, 1998, p.32 ).

<sup>34</sup> Comme exemple, il mentionne le remplacement des enseignants blancs par des autochtones sans vérification préalable de leurs réelles compétences, et la diminution des standards de réussite dans le but d'augmenter artificiellement le taux de succès scolaire.

<sup>35</sup> Des modifications à ce qu'il présente comme les variables indépendantes de l'hypothèse : le primat linguistique, les comportements sociaux, les styles perceptuels et cognitifs, notamment, n'auraient produit aucun effet sur ce qu'il voit comme la variable dépendante : les résultats et la persévérance scolaire des autochtones. C'est pourquoi, selon lui, l'explication en termes de discontinuité culturelle ne tient pas.

<sup>36</sup> Notons au passage que la critique de Larose contient une incohérence logique importante puisqu'il construit son argumentation à partir de l'infirmité supposée de l'hypothèse culturaliste, mais lui reproche ensuite de mal se prêter à l'analyse causale, invalidant ainsi le processus de vérification qu'il lui a lui-même assigné, auquel cas, dans une logique causaliste, les résultats d'une recherche doivent être déclarés insignifiants, non pas simplement infirmés.

anthropologique<sup>37</sup>, pour invalider la thèse de la discontinuité culturelle, parachève chez Larose sa contestation de la valeur même d'une lecture anthropologique du problème de la scolarisation des autochtones. Le chercheur a sans doute considéré qu'en rejetant l'explication anthropologique actuellement dominante, il s'affranchirait des exigences épistémologiques de base de la discipline.

C'est donc en empruntant une voie double que Larose nous semble se diriger vers les frontières de l'ethnocentrisme. D'une part, il suspend les données propres au contexte culturel autochtone et les éléments historiques qui s'y rattachent (tout comme Vien, d'ailleurs) pour s'en remettre à des variables environnementales généralisables à tout milieu défavorisé<sup>38</sup>, et d'autre part, il s'insère clairement dans une perspective explicative de type causaliste ayant comme aboutissement l'échec et le décrochage scolaire chez les autochtones. Il ramène d'ailleurs la faiblesse ou l'erreur de l'hypothèse culturaliste à un simple mauvais choix de variables indépendantes, plutôt qu'au déterminisme réducteur de sa posture explicative, qu'il cautionne implicitement.

#### 1.1.4.2 Un autochtone en situation de choc culturel : la perspective discontinualiste

##### *a) Spécificité culturelle autochtone et discrimination systémique*

Contre cette conception ethnocentrique et impérialiste de la culture va se développer une série de recherches dont certaines s'inséreront directement dans le courant anthropologique dit de la **discontinuité culturelle** en mettant l'accent sur la spécificité de la culture autochtone tandis que d'autres contribueront à son argumentation de base en montrant l'insensibilité culturelle du milieu scolaire (Garret, 1995). Refusant de considérer les jeunes de milieux populaires et plus particulièrement ceux provenant de minorités ethniques comme des « déficients culturels » ou des handicapés psychosociaux, les chercheurs de ce courant vont tenter de montrer que les problèmes scolaires de ces jeunes sont plutôt attribuables à un choc culturel entre deux systèmes de pensée

---

<sup>37</sup> Comme le mentionne Laplantine (1987), « toute démarche qui consiste à isoler expérimentalement des objets ne saurait relever du mode de connaissance propre à l'anthropologie, car ce que propose précisément d'étudier cette dernière, c'est le contexte même dans lequel se situent ces objets, c'est le réseau serré des interactions qu'ils constituent avec la totalité sociale en mouvement » (p.155).

<sup>38</sup> On pourrait d'abord croire que Larose lorgne vers l'approche conflictualiste des rapports sociaux en abordant la question de la situation économique des autochtones, mais ce n'est pas là notre interprétation.

et d'agir différents, l'un en situation d'imposition par rapport à l'autre. Plus précisément, selon ce point de vue, les difficultés scolaires relèveraient non pas de lacunes cognitives ou éducationnelles mais plutôt d'une méconnaissance réciproque des traits culturels, des méthodes d'enseignement et d'apprentissage ainsi que des codes de communication et d'échange propres à chaque culture<sup>39</sup>. L'insensibilité culturelle du milieu scolaire, consécutive de l'état d'ignorance des acteurs qui le composent, les aura parallèlement menés à pratiquer une discrimination systémique à l'égard des jeunes autochtones. Ils participent ainsi à leurs mauvais résultats scolaires, et réduisent encore davantage leurs possibilités d'adaptation ou d'intégration : c'est ce qu'on pourrait appeler un cercle vicieux.

Le projet explicatif de ce courant de pensée suppose donc l'articulation de deux niveaux d'arguments distincts, l'un cherchant à expliciter les particularités culturelles, morales, cognitives et comportementales du jeune autochtone, particularités qui le distingueraient précisément de l'élève non-autochtone, pour qui la culture scolaire est relativement plus familière<sup>40</sup>, l'autre visant à mettre en évidence l'insensibilité culturelle du milieu scolaire formel, dépositaire de la culture occidentale dominante. Pour mettre en évidence cette incapacité du milieu scolaire formel à fournir aux autochtones des conditions de réussite adéquates, qui tiendraient justement compte de leurs caractéristiques particulières, plusieurs chercheurs vont étudier le comportement quotidien des acteurs balisé par les règles institutionnelles et la culture propre aux organisations étudiées. Ils vont ainsi tenter d'éclairer la contribution de certains mécanismes institutionnels, tant formels qu'informels de l'échec scolaire chez les élèves de minorités ethniques en général et des jeunes autochtones en particulier. Dans le rapport maître/élève, la prophétie auto-réalisatrice du rendement scolaire ou « effet Pygmalion » arrive en tête de lice de ces mécanismes (Rist, 1973; Rosenfeld, 1971). Mais on retrouve également les procédés d'évaluation, le système de répartition des élèves dans les groupes-

---

<sup>39</sup>L'intensité de cette discontinuité est évidemment relative au contexte éducationnel propre à chaque communauté, la pire situation étant celle vécue par les jeunes autochtones devant s'intégrer à une école allophone située à l'extérieur de leur communauté, sans bénéficier d'un programme d'intégration. Certains tenants de la vision discontinualiste jugent cependant le mécanisme actif du seul fait de l'obligation imposée aux autochtones à fonctionner dans une structure d'éducation formelle.

<sup>40</sup>Il faut préciser que ces deux niveaux d'arguments sont généralement attachés à des traditions ou des types de recherches différents, et qui n'ont pas nécessairement des objectifs de jonction. Les uns privilégient une perspective microsociologique et sont souvent inspirées du courant ethnométhodologique ou de celui de la nouvelle sociologie de l'éducation anglaise, alors que les autres campent davantage dans l'observation et l'expérimentation d'ordre psychopédagogique et sociopédagogique.

classe, les décisions prises par les différents conseils d'école, etc.. (Clarke, 1994; Erickson et Shultz, 1982, James, 1993; Mehan, 1978, 1979, 1992; etc.). On notera donc la forte influence du courant ethnométhodologique dans le développement des études sur le décrochage scolaire centrées sur les facteurs scolaires.

### *La spécificité culturelle autochtone.*

Si certains éléments de discontinuation culturelle apparaissent assez évidents et ont été maintes fois soulignés, notamment l'obligation de l'apprentissage dans une langue seconde et l'imposition de contenus notionnels étrangers (Beaudoin, 1976; Cardinal, 1970; Commission royale d'enquête sur les peuples autochtones, 1996; F.I.C., 1972; Hawthorn-Tremblay, 1967; etc.), d'autres ont été reconnus suite à des analyses situationnelles plus approfondies. Par exemple, McShane et Berry (1988) ont montré dans leurs travaux sur les styles d'apprentissage que les autochtones privilégieraient une approche holistique de la connaissance plutôt qu'une approche analytique, laquelle serait propre aux occidentaux. Les jeunes autochtones auraient donc besoin d'avoir un portrait global d'une situation pour bien la comprendre au lieu de l'aborder de façon compartimentée, comme auraient tendance à la présenter les enseignants occidentaux. Ces données vont dans le même sens que les résultats des travaux de Backes (1993) effectués dans une école secondaire du Dakota du Nord, qui reconnaît un style cognitif propre aux jeunes Chipewas, différent de celui des allochtones. Les Chipewas seraient davantage « abstraits aléatoires (abstract random) », c'est-à-dire qu'ils seraient plutôt sensibles, imaginatifs, émotifs, interprétatifs, centrés sur le groupe et privilégiant une vision globale des choses, alors que les Euro-américains seraient surtout « concrets séquentiels (concrete sequential) », préférant les séances pratiques, la structure, l'ordre, le fonctionnement étape par étape, la précision et l'organisation<sup>41</sup>.

En ce qui concerne les particularités comportementales en situation pédagogique des jeunes autochtones, Erickson et Schulz (1982) ainsi qu'Erickson et Mohatt (1978) ont montré par des analyses de séquences interactionnelles que les enseignants autochtones géraient leur classe de façon moins directive que les non-autochtones et répartissaient différemment le temps et l'espace, ce qui avait un effet sur la participa-

---

<sup>41</sup> Deux autres styles d'apprentissage faisaient partie des catégories possibles, soit le style « abstrait séquentiel » et le style « concret aléatoire ». S'appuyant sur ces résultats, Backes estime que les enseignants devraient être attentifs à cette différence et leur recommander de privilégier des approches cognitivistes/constructivistes dans leur pratique pédagogique afin de rejoindre davantage le style d'apprentissage des amérindiens.

tion et l'intérêt manifestés par les jeunes autochtones. Ces études allaient en continuité avec celle de Philips (1972) menée dans une réserve autochtone américaine où il exposait l'effet de blocage cognitif causé par la distorsion entre l'éducation familiale autochtone et l'expérience scolaire formelle des jeunes apprenants autochtones. La majorité des pratiques pédagogiques en situation de classe penchaient vers la compétitivité et l'individualisme, alors que la socialisation familiale autochtone favorisait la coopération et le collectivisme. Afin de montrer l'effet de blocage, Phillips exposa les meilleurs résultats obtenus par les jeunes autochtones dans les classes où le travail en coopération et l'évaluation de groupe étaient favorisés. Toujours en supposant un effet du contexte pédagogique, Yates (1987), après avoir filmé et observé de jeunes amérindiens en situation d'apprentissages, en déduit lui aussi qu'ils fonctionneraient mieux avec des buts d'apprentissage mettant l'emphase sur des projets de groupe plutôt que des performances individuelles. Swisher et Deyhle (1989) corroborent ce diagnostic dans leur recherche auprès des Navajos américains et les aborigènes australiens et affirment donc également que le fonctionnement de l'école occidentale, favorisant à l'excès le développement des performances individuelles et la compétitivité au détriment des réalisations de groupe, provoque un contexte contre-productif pour les autochtones<sup>42</sup>.

Selon Deyhle (1989), cette résistance des autochtones aux travaux favorisant des performances individuelles est directement liée aux valeurs des peuples autochtones. Il explique que chez les Navajos, l'enfant qui excelle en terme de persévérance scolaire risque beaucoup d'être ridiculisé par le reste de la communauté et même rejeté par elle. Cette particularité est également soulignée par Cleary et Peacock (1998), qui ont interrogé des enseignants d'étudiants amérindiens afin de vérifier la cohérence de ce point de vue. Les enseignants participants ont d'abord indiqué que les jeunes autochtones ayant appris à s'impliquer dans des projets concrets, supervisés par des personnes réellement intéressées, sont devenus très compétents pour rassembler l'in-

---

<sup>42</sup> Paradoxalement, dans une étude comparative interethnique effectuée auprès d'étudiants américains en fin de primaire, Mather (1997) constate que les autochtones semblent avoir moins d'opportunités que les autres d'apprendre les mathématiques par le travail de groupe, la manipulation concrète et le jeu, ou l'utilisation d'ordinateurs. Pour l'auteur, il s'agit d'une situation évidemment contraire aux recommandations de plusieurs spécialistes du domaine (dont le National Council of Teachers of Mathematics), qui estiment que ces méthodes pédagogiques sont particulièrement bénéfiques aux étudiants amérindiens. Suite à ces résultats, Mather suggère donc au plan pédagogique qu'on utilise davantage de méthodes actives et coopératives, et qu'on supporte le jeune amérindien dans ses travaux de mathématique à la maison, en lui assignant un mentor ou en favorisant le tutorat.



formation pertinente, leur permettant ainsi de mieux lire et agir sur leur propre univers. Mais ils ont ensuite insisté sur l'importance d'y aller subtilement au niveau de l'encadrement et des encouragements à donner à ces étudiants, en évitant justement de trop souligner publiquement les efforts et les succès individuels, car les jeunes risquaient alors d'être l'objet de moqueries collectives, voire marginalisés par leur groupe d'appartenance.

Actuellement, les travaux alignés sur le principe de la discontinuité culturelle évoluent vers le développement de stratégies d'enseignement et d'apprentissage culturellement « sensibles », notamment aux plans de la transition linguistique et des contenus notionnels appropriés (Au et Jordan, 1981; Darnell, 1979; Spindler, 1987; Macias, 1987; Sarrasin, 1994; etc.). S'alimentant des études en psychologie culturelle (dont celles de Bruner, 1996) et défendant une vision socioconstructiviste de l'apprentissage, ils ont parfois une ambition éducationnelle plus large, comme les recherches sur l'ethnoscience (Deloria, 1992) et sur l'éducation interculturelle ou multiculturelle à la science (Aikenhead, 1997; Atwater, 1996; Atwater et Riley, 1993; Baker et Taylor, 1995; Hodson, 1992), ou encore peuvent être attachés à une discipline spécifique, comme les travaux de Palascio *et al.* (1998) en ethno-mathématique.

### *L'insensibilité culturelle du milieu scolaire.*

Au plan de l'articulation logique, comme mentionné précédemment, la thèse de la discontinuité culturelle ne peut expliquer avec complétude les problèmes de scolarisation des autochtones si elle n'adjoint à l'argument de leur spécificité culturelle celui de l'insensibilité du milieu scolaire occidental à leur égard (que les conflictualistes interpréteront plutôt comme des cas de discrimination manifeste)<sup>43</sup>. Si les études liées au premier argument ont des visées plutôt accommodatrices et que le but des autres est surtout dénonciateur, toutes participent toutefois d'un même dessein : répliquer à la thèse déficitariste par l'analyse et la démonstration des lacunes scolaires et institutionnelles. Les lignes qui suivent présentent les études attachées à la défense du second niveau d'arguments.

---

<sup>43</sup> Rappelons encore que ces deux niveaux d'arguments peuvent être attachés à des traditions ou des types de recherches différents, qui n'ont pas nécessairement des objectifs de jonction. Celles qui précèdent campent davantage leur approche du problème dans l'ethnographie, par des observations et des comparaisons d'ordre psychopédagogique et sociopédagogique, alors que celles qui viennent privilégient en général une perspective microsociologique et sont souvent inspirées du courant ethnométhodologique ou de celui de la nouvelle sociologie de l'éducation anglaise.

Ainsi, le soupçon de l'insensibilité culturelle du milieu scolaire formel envers les autochtones est parfois amené par des cas fonctionnels édifiants. Par exemple, Reyhner (1992) expose le cas de certaines communautés amérindiennes de l'Alaska qui, s'appuyant sur des éléments légaux, ont exigé des services éducatifs à l'intérieur de leur communauté. Il apparaît que même si cela a causé plusieurs inconvénients, tel qu'une importante diminution de la variété de cours, moins de cours d'enrichissement et d'activités extra-scolaires et peu d'exposition au monde environnant, la mesure aurait eu un effet notable sur le taux de réussite scolaire. De son côté, Wilson (1991) a effectué le suivi de 24 étudiants Sioux qui devaient à l'inverse faire la transition de leur école de village à une école extérieure dans une communauté euro-canadienne, à partir de la 10<sup>e</sup> année jusqu'à la 12<sup>e</sup>. Au départ, ces étudiants avaient de bonnes performances académiques et souhaitaient fortement terminer leurs études. Or, au contact du milieu scolaire non-autochtone, leurs performances ont beaucoup décliné. En fait, parmi les 24 étudiants de départ, 18 ont finalement abandonné. L'effet de rétention ou de répulsion des milieux culturels respectifs apparaît donc vraisemblablement en cause dans ces deux cas.

D'autres recherches ont aussi contribué à démontrer la nature et l'intensité de cette insensibilité du milieu envers les autochtones, que plusieurs appartiennent à de la discrimination systémique. Beaucoup ont procédé par enquête auprès des jeunes autochtones, comme l'étude longitudinale de Clarke (1994), dont le but était d'identifier les facteurs qui contribuaient à persuader les élèves autochtones à demeurer à l'école et les facteurs qui, au contraire, les incitaient à la quitter prématurément<sup>44</sup>. Il ressort d'une analyse univariée des données de cette enquête que l'attitude dépréciative des professeurs et leur faible niveau de confiance envers les jeunes amérindiens, le redoublement, le séchage de cours, la faible estime de soi, font surface de façon récurrente chez les étudiants décrocheurs. Facteur particulièrement critique selon l'auteure, la faible

---

<sup>44</sup> Clarke a effectué une étude multi-factorielle sur les risques de décrochage scolaire chez les Amérindiens résidant dans les réserves du Montana, du Dakota du Sud et du Dakota du Nord, qui s'est échelonnée de septembre 1991 à décembre 1994. Il y a eu au total 165 participants. Tous ont répondu au questionnaire *Native American School Study (NASS)*, qui comprend 140 questions touchant les **facteurs personnels** (abus de substances toxiques, pression des amis, problèmes judiciaires, grossesses précoces), le **bagage familial** (composition de la famille, statut socioéconomique, niveau scolaire, influence des plus vieux, abus de substances toxiques), les **facteurs scolaires** (persévérance scolaire, attitudes des professeurs, confiance des professeurs, services de l'école, abus par des employés de l'école) et les **facteurs culturels** (fierté de l'identité personnelle et sociale, discrimination et racisme, bilinguisme). Par ailleurs, 76 étudiants gradués et 37 décrocheurs ont participé à une entrevue afin d'approfondir certains aspects des réponses, dans l'objectif de valider les résultats aux questionnaires.

estime de soi provoque une crise identitaire et semble à la source d'autres problèmes, comme le séchage de cours, la toxicomanie, la honte devant les pairs, les activités sexuelles précoces, etc. Le séchage de cours semble très étroitement lié aux faibles attentes du professeur et à son insensibilité face aux particularités de la culture amérindienne. Les faibles attentes sont elles-mêmes en lien avec la faible estime et le redoublement, et ce dernier est une caractéristique de 57% des étudiants qui ont abandonné l'école. En conclusion de l'analyse univariée, l'auteure constate que trois des quatre variables particulièrement impliquées (attitudes et attentes des professeurs, redoublement, séchage de cours) sont directement liées à l'école elle-même, tandis que l'autre, la faible estime de soi, résulterait de cette mauvaise expérience scolaire. Les résultats des entrevues laissent voir des conclusions semblables. Pour les étudiants qui abandonnent, souvent issus d'un contexte aliénant de pauvreté, l'école apparaît clairement comme un environnement hostile. Pour la faible minorité qui gradue, un environnement familial sain et fonctionnel d'où émergent de hauts espoirs de graduation semble exercer un effet compensatoire. Les étudiants gradués montrent en effet une haute estime d'eux-mêmes et considèrent que l'éducation est nécessaire pour avoir un bon emploi, mais ils décrivent également une expérience scolaire et un rapport avec les professeurs qui ne sont pas toujours positifs. Enfin, une analyse multivariée fait clairement ressortir l'influence discriminante de quatre variables : le redoublement, le séchage de cours, l'estime de soi et le statut socioéconomique.

En conséquence de ces résultats, l'auteure se positionne clairement contre l'explication en termes de déficit ou de handicap culturel lors de l'interprétation des données, et considère qu'on a trop longtemps abordé l'échec scolaire chez l'autochtone par l'étude de ses caractéristiques individuelles ou familiales. Tout en soulignant la situation économique désastreuse qui les touche et le phénomène d'aliénation consécutif, elle conclue au rôle majeur de l'école dans les problèmes de scolarisation des jeunes autochtones<sup>45</sup>. Elle indique d'ailleurs explicitement en ce sens:

---

<sup>45</sup> En cohérence avec cette position, Clarke s'appuie sur la théorie de la tension (strain theory) de Merton (1968), nuancée par la théorie des groupes de références de Farnworth et Leiber (1989), pour responsabiliser beaucoup les professeurs, en leur accordant un grand pouvoir d'influence au niveau de la construction sociale de l'image de soi chez l'étudiant amérindien. Elle leur demande donc d'être plus sensibles à la réalité amérindienne, de démontrer davantage d'attention et d'attentes envers les étudiants autochtones, bref de les encadrer avec plus de diligence et de sensibilité.

This study demonstrates that it is not the student who is failing, but schools that fail students.[...] The failure of students to succeed in school is brought about by external forces which attack the student's self-esteem, alienating him/her from the school environment. The majority of the dropouts in this study did not choose to leave school, they were driven out (pp.125-126).

L'équipe de James *et al.* (1995), qui a enquêté auprès de 1 607 autochtones américains et anglo-américains de souche ayant abandonné l'école ou fréquentant encore l'école secondaire, arrive à des conclusions similaires. Ils ont notamment établi pour les étudiants autochtones que les difficultés d'ordre linguistique et les problèmes avec les professeurs prédisaient des troubles académiques et des situations d'abandon scolaire. Le succès de quelques étudiants autochtones semblait lié à une identification à la culture anglophone et à une meilleure maîtrise de l'anglais (en concordance avec la culture scolaire dominante), mais ne semblait pas lié à une identification à la culture autochtone, ce qui laisse penser que l'assimilation à la culture occidentale serait un gage de réussite. Les étudiants de Wilson (1991) ayant vécu un transfert d'institution ont également mentionné qu'ils avaient l'impression de faire face à des préjugés raciaux, à un faible intérêt des professeurs à leur égard et à un système qui semblait destiné à les faire échouer. Enfin, d'autres vont déplorer de façon plus spécifique certaines mesures administratives contraignantes, tel Radda (1997) qui constate, dans son étude portant sur la motivation scolaire, que les jeunes autochtones redoublent trois fois plus que les autres (ce qu'avait aussi mentionné Clarke (1994), précédemment). Soulignant l'effet négatif démontré du redoublement sur la persévérance scolaire, le chercheur remet évidemment en question une telle pratique.

*b) Les facteurs institutionnels et le problème irrésolu de l'interprétation abusive*

*Des mesures aux effets modestes.*

Reposant sur un constat d'évidence utilitaire, la pertinence des mesures visant à faciliter l'adaptation du jeune autochtone à l'école par la prise en compte de sa spécificité culturelle est rarement remise en question<sup>46</sup>. Par contre, la valeur de la thèse de la

---

<sup>46</sup>En fait, ces diverses mesures visant à construire de façon consensuelle une réalité scolaire respectueuse des conceptions autochtones de l'éducation s'inscrivent dans le processus dit d'*amérindianisation* des écoles. Elles font écho à la volonté de « maîtrise indienne de l'éducation indienne » (F.I.C., 1972), dont l'esprit a fortement inspiré l'énoncé des recommandations d'ordre éducationnel de la Commis-

discontinuité culturelle comme seule explication des problèmes de scolarisation chez les autochtones est aujourd'hui de plus en plus questionnée. Il faut dire que de façon globale et donc dans bien des localités, les mesures et projets pédagogiques s'en étant inspiré n'ont pas su infléchir les taux de décrochage et d'échec scolaire chez les jeunes<sup>47</sup>. Pour le Québec, on rappellera les cas exposés plus tôt concernant une communauté Montagnaise (Vien, 1998) et des communautés Algonquines (Larose, 1993). Se basant sur plusieurs interventions et études d'ordre pédagogique qu'il a effectuées en milieu autochtone depuis 25 ans, Larose montre notamment que l'adaptation linguistique de l'enseignement et l'ajustement culturel des contenus n'ont eu aucun effet sur les résultats scolaires d'étudiants des communautés autochtones où il est intervenu. Plus encore, une évaluation diachronique des performances scolaires dans différentes matières montre que la seule amélioration s'est produite dans des cours de mathématiques respectant à la lettre les contenus de programmes officiels du M.E.Q. : aucun changement n'a été observé dans les matières *amérindianisées*. Au plan de la supposée incompatibilité comportementale entre enseignants « Blancs » et élèves autochtones, il constate la disparition de chaînes de comportements moteurs et visuels ritualisées typiquement autochtones observées en classe chez les jeunes de la génération antérieure, qui pouvaient alors expliquer un problème relationnel avec les enseignants non autochtones, conduisant à l'abandon et l'échec : cet argument ne pourrait donc plus tenir aujourd'hui.

De fait, tous les principaux éléments associés à la discontinuité culturelle ont été remis en question ou nuancés par des recherches récentes en ce qui concerne leur rôle dans les problèmes de scolarisation des autochtones. Par exemple, même si Backes (1993) (qui a étudié le lien entre le style d'apprentissage et la trajectoire scolaire chez de jeunes Chippewas et des non-autochtones de niveau secondaire) reconnaît un style cognitif propre aux Chipewas, il précise bien par ailleurs que celui-ci n'aurait pas d'effet sur le cheminement scolaire de ces jeunes. Les résultats établissent en effet qu'il n'y a pas de différence significative au plan du style cognitif entre ceux qui graduent au collège et ceux qui échouent ou abandonnent dans chacun des deux groupes ethniques. Backes en conclut donc que la différence de style cognitif ne peut servir de

---

sion royale d'enquête sur les peuples autochtones (Commission royale d'enquête sur les peuples autochtones, 1996).

<sup>47</sup> Par ailleurs, Erickson (1986) cite des cas de mesures qui se sont avérées efficaces sans se préoccuper de la question de la discontinuité culturelle.

prétexte ou de justification à un désengagement de la part des étudiants amérindiens<sup>48</sup>. De leur côté, McInerney *et al.* (2000, 1998, 1997, 1994) ont montré que les préoccupations collectivistes et la préférence pour une pédagogie coopérative n'étaient pas l'apanage des jeunes autochtones puisqu'elles semblaient partagées par plusieurs groupes d'étudiants de différentes ethnies : aborigènes australiens, anglo-américains, anglo-européens, autochtones américains, autochtones canadiens etc. De son côté, Mather (1997), dans une recherche interethnique aux États-Unis portant sur les compétences en mathématiques<sup>49</sup>, n'a pas décelé chez les autochtones un sentiment de rejet ou un problème d'estime de soi. En fait, les résultats ont même montré plusieurs aspects positifs, quoiqu'ils aient les moins bonnes performances dans cette matière par rapport aux autres groupes. Ainsi, les données révèlent qu'ils reconnaissent l'importance d'apprendre les mathématiques, qu'ils ont une perception relativement positive de leur habileté à apprendre les mathématiques, qu'ils ne voient pas de différences majeures dans l'attitude du professeur ou dans les pratiques pédagogiques en regard de l'ethnie ou de la race de l'étudiant, qu'ils espèrent graduer à l'école secondaire, et qu'une majorité désire faire carrière dans l'enseignement<sup>50</sup>. À l'exception de ce dernier élément, il faut dire que ces perceptions positives sont aussi partagées par les autres groupes ethniques faisant partie de l'enquête. Plus précisément, les amérindiens aspirent moins à devenir scientifiques, médecins ou vétérinaires (que les euro-américains), médecin, athlètes ou scientifiques (que les afro-américains), athlètes, policiers ou ingénieurs (que les hispanophones).

Pour sa part, c'est la prétention à des valeurs spécifiquement autochtones dans le domaine de l'éducation que Vien (1991) remet totalement en question, encore dans

---

<sup>48</sup> Comme nous l'avons expliqué plus tôt, il y aurait cependant une différence significative entre les individus des deux groupes. S'appuyant sur ces résultats, Backes estime quand même que les enseignants devraient être attentifs à cette différence et leur recommande de privilégier des approches cognitivistes/constructivistes dans leur pratique pédagogique afin de rejoindre davantage le style d'apprentissage des amérindiens.

<sup>49</sup> Mather a effectué une enquête à l'aide d'un questionnaire fermé portant sur la perception des mathématiques et des classes de mathématiques chez 1 015 étudiants de 5<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup> années de l'Oklahoma; 61 classes réparties dans 15 écoles différentes ont été impliquées dans l'enquête, laquelle visait à comparer la perception de quelques groupes ethniques entre eux. Ainsi, parmi les étudiants contactés, on retrouvait 181 amérindiens, 216 afro-américains, 155 hispanophones et 426 euro-américains.

<sup>50</sup> L'auteur est toutefois préoccupé par le fait que les amérindiens semblent avoir moins de modèles sociaux positifs que les autres groupes, en particulier aux niveaux éducationnel et scientifique/mathématique. Il suggère donc qu'on favorise l'exposition médiatique de modèles amérindiens reconnus dans ces domaines, en mettant à contribution l'éducation multiculturelle à l'intérieur du curriculum, et qu'on sensibilise les enseignants de mathématiques face aux attentes du jeune amérindien.

l'idée d'atténuer le rôle ou l'effet de l'incompatibilité culturelle sur les difficultés scolaires des étudiants autochtones. Il s'aide en cela des résultats à un questionnaire sur les valeurs, démontrant que les parents et les enseignants autochtones d'une communauté montagnaise partagent sensiblement les mêmes valeurs que les enseignants non autochtones à l'égard de l'éducation, notamment en ce qui a trait à l'importance de la réussite individuelle et des préoccupations sociales. Dans une recherche du même type mettant en parallèle le point de vue de parents aborigènes australiens et d'anglo-australiens, McInerney (1989) fait un constat similaire. Pour les parents des deux groupes, l'école véhicule des valeurs importantes et ils souhaitent que leurs enfants poursuivent des études avancées, étant un gage de réussite sociale. Ils considèrent que l'éducation développe l'employabilité, fournit des outils sociaux et maximise l'estime de soi.

Enfin, élément majeur d'atténuation de la thèse discontinualiste, les travaux d'Ogbu (1978, 1987, 1992, 1997, 1998, etc.) ont révélé que le choc culturel vécu par les autochtones, nécessairement subi également par les immigrés récents ou « minorités volontaires », ne semblait pas avoir de conséquences néfastes sur le cheminement et les performances scolaires de ces derniers. Les étudiants de certains groupes, dont les asiatiques, performeraient même davantage que les anglo-américains. L'effet de discontinuité culturelle serait-il donc sélectif?

*Le problème « génétique » des études factorielles.*

Mais quoi qu'il en soit de l'efficacité pédagogique de ces mesures, si l'on pose un regard épistémologique sur la thèse de la discontinuité culturelle, on est rapidement confronté au même problème d'abus d'interprétation qui caractérise la thèse déficitariste. Les deux s'alimentent en effet d'études factorielles, à partir desquelles elles tentent d'inférer un rapport de causalité directe et souvent exclusif entre des facteurs simplement corrélés. Lorsque Clarke (1994) affirme que ce n'est pas l'étudiant autochtone qui choisit de quitter l'école, mais l'école qui le conduit à le faire, elle inverse simplement les accusations, sans éclairer davantage un procès ambigu et peut-être stérile, dont l'accusé et l'accusateur (et bien d'autres) apparaissent davantage comme des contributeurs de la situation que des antagonistes<sup>51</sup>. Il n'y a pas de cause unique, évidente,

---

<sup>51</sup> Tant qu'à s'immiscer dans l'analogie judiciaire, on pourrait bien considérer le jeu des théories sociologiques comme un outrage au tribunal de la science sociologique, lorsqu'elles récupèrent ainsi les études factorielles!

persistante, universelle et unidirectionnelle au problème du décrochage scolaire. S'inscrire dans la logique de l'une ou l'autre des deux thèses, c'est s'enfermer dans un déterminisme explicatif dont on ne peut, à notre avis, réduire les conduites humaines. Pour le sociologue ou l'anthropologue se penchant sur la question de la scolarisation des autochtones, c'est finalement ce réductionnisme logique qu'il faut prioritairement dénoncer. Nous rejoignons en ce sens la réflexion de Isambert-Jamati (1973), lorsqu'elle mentionne que :

le sociologue ne peut prendre [le concept d'échec scolaire] comme recouvrant une réalité évidente, toute donnée, dont il faudrait seulement chercher les « causes » et les « remèdes ». [...] La réflexion sociologique doit toujours être circonspecte devant un tel singulier généralisant, qui peut recouvrir des réalités diverses, et hypostasier une notion liée à un contexte historique donné (pp.27-28).

Enfin, il ne faudrait pas pour autant obnubiler la valeur de ces recherches, qui ont permis de confronter les explications restreintes émises par la théorie du déficit culturel. Elles ont en même temps acquis l'énorme mérite d'éclairer un nouveau pan d'une situation extrêmement complexe. En ce sens, les études sur les facteurs scolaires et institutionnels permettent d'enrichir les tableaux descriptifs entourant la manifestation du phénomène du décrochage scolaire et ainsi de mieux l'appréhender sociohistoriquement. L'important est de demeurer libre du spectre déterministe inhérent à la logique causaliste, qui pèse sur la thèse déficitariste autant que sur la thèse discontinualiste, quelle qu'en soit la vertu des objectifs de chacune.

### *c) L'autre versant de l'ethnocentrisme*

On a fait état précédemment de l'ethnocentrisme manifeste attaché à la thèse déficitariste, qui a valu tant d'opprobre à ses défenseurs, et qui fut d'ailleurs présenté comme un défaut d'objectivité dans le cas d'un travail d'ordre anthropologique. Il ne suffit pourtant pas de contester cette thèse pour s'affranchir d'une telle attitude, ce que trop de chercheurs ont cependant eu la naïveté de croire. Convaincus de moralité, les tenants de la thèse discontinualiste n'en sont donc aucunement à l'abri, bien au contraire. Comme le mentionne justement Todorov (1989), l'ethnocentrisme peut s'exprimer sous différentes formes, y compris par la célébration de l'Autre. Cette célébration devient en fait le prétexte pour critiquer sa propre société, où l'autre agit comme le miroir d'une société idéalisée, plutôt qu'un réel acteur de sa destinée.



Parmi les disciplines scientifiques traitant de l'homme, l'anthropologie est évidemment la plus susceptible d'un tel « ethnocentrisme inversé » (Deliège, 1992)<sup>52</sup>, qui renvoie, autant que sa forme première, à un problème d'objectivité. Entre l'obligation de neutralité éthique et le désir d'engagement social, l'anthropologue a la difficile exigence de se donner des paramètres d'actions qui le maintiennent dans la voie de la démarche scientifique, à défaut de quoi il risque de s'égarer dans la démagogie. Bruckner (1983) ironisait ainsi cette tendance des anthropologues à idéaliser les groupes ethniques qu'ils étudient, reproduisant souvent le mythe rousseauiste du « bon sauvage » :

À nous le mal de vivre, les valeurs débilatantes, les soucis, à eux le symbolique, le bonheur, la transparence qui agissent avec toute la magie d'un envoûtement collectif. Contre les monstres froids de l'hémisphère Nord, on ne se lassera jamais d'exalter la grande beauté du primitif... (p.184).

Sans surprise, on retrouve cette vision idéaliste de l'Autre dans certaines études traitant de la scolarisation des autochtones. L'imposant rapport de la Commission royale d'enquête sur les peuples autochtones (1996) est à certains égards très près d'y adhérer, en particulier lorsqu'il aborde la question des valeurs autochtones. On y indique en effet que celles-ci :

s'opposent bien souvent à celles qui dominent dans l'école traditionnelle. Par exemple, [...] l'accent est mis sur la collaboration et l'entraide. On enseigne à l'enfant qu'il faut partager avec les autres les dons intellectuels ou autres qu'il possède et qu'il ne faut pas les utiliser à des fins personnelles. [...] Les adultes ne doivent pas imposer leur volonté à l'enfant sauf lorsque celui-ci court un danger [...] (p.513), etc.

Peut-être en est-il partiellement ainsi. Mais l'important pour le chercheur est de toujours demeurer rigoureusement vigilant, une rigueur qui implique la critique des informations sur le sujet qui l'intéresse, quelle qu'en soit leur provenance.

---

<sup>52</sup> Comme le mentionne Delière (1992), cet ethnocentrisme inversé émerge d'une conception déformée du relativisme culturel, lequel, en réalité « ne consiste pas à dire que les institutions des autres – ou les autres eux-mêmes – sont meilleurs que nos institutions – ou que nous-mêmes – mais il nous montre que nos croyances et institutions ne sont pas universelles, qu'elles sont historiquement et géographiquement déterminées et que chaque société a apporté des réponses différentes aux problèmes que pose la vie sociale » (p. 87).

### 1.1.4.3 Un autochtone sociohistoriquement marqué : la perspective conflictualiste

#### *a) Aliénation et résistance : au-delà de la discontinuité culturelle*

##### *Pédagogie critique et lutte de pouvoir.*

Dans la tentative de compréhension des problèmes de scolarisation chez les autochtones, ce ne sont donc pas tous les chercheurs opposés à la thèse déficitariste (et à la conception simpliste de la culture lui étant rattachée) qui ont adhéré à l'explication en terme de discontinuité culturelle. Plusieurs ont en effet considéré comme naïve la visée consensuelle de cette dernière, et superficiels ou à tout le moins insuffisants ses fondements théoriques. Pour ces chercheurs, la nature et l'origine des problèmes de scolarisation des Autochtones sont à comprendre au-delà de leurs aspects purement pédagogiques et cognitifs, puisqu'ils s'insèrent dans un rapport de force historique dont l'enjeu est la domination économique, idéologique, sociale et culturelle d'un groupe sur l'autre.

Il n'y a pas de cadre théorique conflictualiste explicitement construit pour l'analyse du problème de scolarisation chez les Autochtones, qui, par sa dimension interculturelle, déborde de la simple question de lutte des classes. On reconnaîtra toutefois les études de cette tendance à l'angle de lecture historique du problème qu'elles vont privilégier ou au champ notionnel conflictualiste rattaché à l'interprétation de leurs résultats. Ainsi, les explications présentées s'alimentent généralement de l'itinéraire sociohistorique de la situation et insistent sur les conséquences identitaires, pour les Amérindiens contemporains, de cette longue histoire de domination et d'oppression, qui a caractérisé les relations entre les Blancs et les Autochtones depuis leur rencontre. C'est de cette manière que Belleau (1994), par exemple, suite au succès mitigé de son intervention inspirée de la pédagogie conscientisante de Freire (1982), aborde ce qu'elle interprète comme un processus socioéducatif d'auto-dévalorisation produit par la situation oppressive<sup>53</sup>. Ainsi, mentionne-t-elle:

la force de l'opresseur a été si puissante que de nombreux Amérindiens et Amérindiennes en sont venus à se convaincre eux et elles-mêmes de leur «infériorité», en intégrant profondément l'autodépréciation que leur fait si bien mi-

---

<sup>53</sup> L'auteure a collaboré à cinq séminaires s'échelonnant sur six mois et impliquant 21 jeunes autochtones de différentes communautés du Québec.

roiter l'opresseur. [...] [Ils] éprouvent un sentiment de non-appartenance à la culture dominante et une difficulté à définir leur propre identité, parce qu'ayant été coupés de leurs racines" (pp. 2-5).

Selon cette vision, l'effective insensibilité culturelle du milieu scolaire, voire la discrimination systémique qui s'y manifeste ne relèverait pas d'une méconnaissance réciproque des traits culturels, mais fondamentalement d'un processus oppressif d'assimilation d'un groupe par l'autre. Dans cette logique de lutte hégémonique, deux systèmes de pensée et d'agir différents ne pourront s'émanciper dans un espace social commun, l'un devant inéluctablement s'assujettir à l'autre : telle apparaîtrait l'une des fonctions fondamentales de l'école occidentale à l'égard des minorités. C'est ainsi que Boucher (1993), notamment, tend à analyser la situation vécue par les Cris et Inuit du Nouveau-Québec :

Le phénomène du décrochage scolaire tant dans ses causes que dans ses solutions déborde largement les murs de l'école. Il lève le voile sur un malaise plus profond, celui de la crise identitaire. [...] L'école se trouve alors, en raison du lieu de rencontre entre les deux mondes qu'elle constitue, au cœur de cette crise identitaire. [...] [Les jeunes Amérindiens] se retrouvent coincés, déchirés entre les deux mondes, forcés bien souvent de choisir entre la sauvegarde du mode de vie traditionnel ou l'appel de la société moderne (pp. 976-977).

Sous cet angle de vue, l'école, institution au poids symbolique litigieux, devient donc l'arène de tiraillements identitaires chez les Autochtones, la scolarisation étant simplement un moment transitoire vers l'assimilation.

À moins qu'elles ne s'inspirent de méthodes révolutionnaires destinées à changer l'ordre social établi, c'est donc avec suspicion que les tenants de l'approche conflictualiste vont généralement recevoir ou commenter les différentes mesures d'amérindianisation des écoles prétendant à une plus grande efficacité pédagogique. Par exemple, analysant la situation pédagogique dans une communauté Montagnaise du Québec, Larose (1984)<sup>54</sup> se montre fort sceptique à propos du procédé pédagogique dit des *triangles inversés* (visant à valoriser la langue locale) ainsi qu'à l'égard d'un projet d'enrichissement culturel des programmes locaux d'histoire et de sciences naturelles.

---

<sup>54</sup> Il s'agit du même Larose (1993) dont on a critiqué la position plus tôt dans le texte et qu'on a rapproché des tenants du handicap psychosocial. Ici, sa position semble davantage conflictualiste. Cet auteur a produit plusieurs études ou rapports fort éclairants concernant l'éducation des autochtones. Cependant, ses convictions théoriques et son ancrage épistémologique sont parfois difficiles à établir.

Il estime que ces quelques aménagements pédagogiques et notionnels sont loin de représenter une émancipation culturelle pour les autochtones et provoqueraient en réalité des effets insidieux sur la construction de leur identité, puisqu'il n'y aurait aucune rupture avec les conséquences assimilatrices traditionnellement dénoncées. Le message reçu par les jeunes de cette amérindianisation « partielle » de l'éducation serait alors :

qu'il existe d'une part des connaissances ancestrales cadrant avec un style de vie que plusieurs ne pratiquent plus et qu'ils étudient en « langue et culture », et d'autre part, des connaissances « scientifiques » que plusieurs idéaliseront et qui excluent la tradition. Ces connaissances sont perçues comme devant s'acquérir selon une méthodologie étrangère. Elles sont présentées comme ne pouvant intégrer les connaissances ancestrales ou à leur tour y être intégrées pour les enrichir (p.69).

C'est dans cette perspective que le rapport de la Commission royale d'enquête sur les peuples autochtones (1996) recommandera l'utilisation d'une *pédagogie critique* partant des expériences vécues quotidiennement (ou pédagogie de la conscientisation), telle que pratiquée par Paolo Freire au Brésil, afin que les jeunes apprennent qu'ils participent à un combat légitime et noble pour leur survie. Sans rejeter fermement la position discontinualiste, le volumineux document endosse en partie la thèse conflictualiste pour expliquer les difficultés scolaires des jeunes autochtones, n'hésitant pas à parler d'acculturation, d'aliénation, d'assimilation, d'impérialisme cognitif. Les nombreuses recommandations vont par ailleurs dans le sens d'une appropriation maximale du système d'éducation par les autochtones et son adaptation à leur réalité sociohistorique<sup>55</sup>. On y souligne l'importance de créer des institutions autochtones à tous les niveaux scolaires, y compris universitaire. Les auteurs vont jusqu'à recommander que les collèges et universités actuels « aplanissent les obstacles » pour faciliter la poursuite des études chez les autochtones (p.86) (une mesure qui ne fait cependant pas l'unanimité dans le milieu autochtone et de l'éducation en général : Unesco, 1996; Vien, 2000).

---

<sup>55</sup> Instituée en 1993, la Commission était chargée de faire le point sur la situation des autochtones au pays et de proposer des recommandations visant à remédier aux problèmes identifiés, notamment en éducation. On y propose une amérindianisation soutenue des éléments pédagogiques, dont la faible progression aurait été causée par un manque de collaboration des autorités non autochtones, devra inclure la spiritualité autochtone et s'imprégner de la pensée holistique, présentée comme typiquement autochtone. Outre l'utilisation « d'approches axées sur la culture » (p.541), l'implication des parents, la responsabilisation concrète des jeunes, l'augmentation du nombre d'enseignants autochtones, l'enseignement dans la langue autochtone dans les premières années scolaires, etc. sont des recommandations en quelque sorte réitérées, figurant déjà dans des rapports antérieurs.

Le rapport de la Commission d'enquête porte ainsi le débat sur l'aspect structurel du problème, dans l'optique de la nécessaire appropriation des leviers décisionnels par les autochtones. D'autres vont alimenter cette position, en exposant l'incompatibilité conceptuelle du pouvoir et de ses principes d'application entre les deux groupes ethniques en cause. C'est le cas notamment de Deyhle (1989) et Tierney (1992), qui soulignent le problème d'arrimage entre la structure hiérarchique du pouvoir typique des euro-américains que l'on retrouve dans le milieu scolaire et celle supposée plus égalitaire des autochtones. Dans une étude compréhensive d'envergure, Tierney (1992) veut fournir une meilleure compréhension de l'expérience des autochtones dans le système d'éducation supérieure, lesquels y sont sous-représentés et réussissent rarement à terminer leurs études<sup>56</sup>. Pour y arriver, il examine la situation sous l'angle ethnographique de la théorie critique, se centrant particulièrement sur les exercices de recrutement et de rétention des étudiants autochtones par les institutions post-secondaires. À la lumière des résultats obtenus, Tierney identifie la « culture occidentale du pouvoir » fortement ancrée dans le monde académique comme pierre d'achoppement à l'émancipation éducationnelle des autochtones. Sans suggérer le rapatriement des pouvoirs décisionnels, il analyse et discute notamment des rituels de passage compétitifs et élitistes qu'on instaure à l'école et offre des suggestions pour la construction de formes d'autorité plus flexibles et des pratiques pédagogiques centrées sur la construction de la réussite plutôt que sur la mesure de l'échec.

Enfin, d'autres anthropologues conflictualistes se penchant sur la scolarisation des minorités ethniques tamiseront leurs données au filet d'une logique antagoniste plus strictement attachée à la lutte des classes, s'inspirant de l'une ou l'autre des tangentes sociologiques d'inspiration marxiste. Elles auront alors tendance à attribuer aux différences culturelles un simple effet d'amplification de la violence de l'aliénation, par l'aggravation des conditions sociales d'existence déjà difficiles (Bernard, 1975; Brady, 1996; Hénaire *et al.* 1979; McDermott et Gospodinoff, 1981; Oberle, 1993; St-Germaine, 1996; etc.). Analysant dans cette perspective la situation des amérindiens

---

<sup>56</sup>Tierney propose plusieurs perspectives issues d'études de cas comparatives, dont l'analyse est basée sur le cadre conceptuel de l'ethnographie critique. Pour y arriver, il a effectué plus de 200 entrevues avec des étudiants et des gestionnaires de dix institutions scolaires accueillant beaucoup d'autochtones parmi leurs étudiants (dont quatre collèges tribaux). On peut notamment voir comment le monde de l'éducation supérieure apparaît aux jeunes autochtones comme un univers belliqueux, perception toutefois nuancée au passage par les influences de la famille, de la culture, du sexe et de la classe sur leur expérience.

canadiens, Brady (1996) remet justement en question le lien de causalité entre différence culturelle et difficultés scolaires, en remplaçant la prémisse de cette relation par une différence de classe sociale. Comme il l'explique pour justifier sa position, les élèves venant de milieux socioéconomiques désavantagés, tant autochtones que non autochtones, partagent plusieurs expériences qui les isolent de la culture scolaire dominante, notamment leur rassemblement dans des groupes-classes pour élèves en difficultés et des traitements particuliers en ce qui concerne la réglementation scolaire et la disposition de la salle de classe.

Pour ces chercheurs, finalement, les différences culturelles entre les groupes d'acteurs en place ajoutent au rapport de force transposé dans l'école, qu'il faudrait dès lors traiter comme tel. Au-delà des projets éducatifs issus d'une lecture pédagogique de la situation, la solution véritable ne se trouverait que dans la lutte politique continue. Le facteur socioéconomique devient dès lors l'élément déterminant du problème, sinon la « cause » sur laquelle il faudrait ultimement agir. Au Québec, dès les débuts du processus d'amérindianisation, Hénaire *et al.* (1979) mettaient ainsi en garde contre une *ethnicisation* du problème, craignant qu'une trop grande insistance sur la spécificité amérindienne obnubile les liens de cette situation avec la problématique générale des milieux défavorisés. Ainsi, mentionnaient-ils:

La faillite du système scolaire chez les Amérindiens tient beaucoup plus aux conditions objectives de l'appropriation et de la répartition de la richesse collective que même une bonne éducation ne rend pas accessible. La situation n'est évidemment pas particulière aux Amérindiens puisque tous les milieux dit défavorisés font l'expérience de l'échec scolaire. Nous croyons même que le recours à la spécificité amérindienne pour comprendre l'échec ne fait que perpétuer le mythe que l'école est bonne en soi et que ce sont les Amérindiens qui s'y adaptent mal (pp.58-59).

Enfin, précisons que cette remise en question d'une approche ethnologique du problème n'est pas nécessairement exclusive aux analyses conflictualistes. Larose (1993), qu'on ne peut pas associer clairement à l'école de pensée conflictualiste, considère également la situation amérindienne semblable à celle vécue par tout milieu défavorisé, et propose des solutions dénuées de toute référence culturelle. Il mentionne en ce sens:

Les populations autochtones comme les populations migrantes récentes sont soumises à des conditions environnementales semblables à celles auxquelles certaines portions de la population majoritaire sont exposées. Elles en partageront donc, en grande partie, les comportements sociaux et les caractéristiques cognitives, [... et] on y retrouve des incidences particulièrement élevées des fréquences d'échec et d'abandon précoce (p. 329).

*Les signes psychosociologiques d'une oppression historique.*

Parmi les études d'obédience conflictualiste traitant du thème de l'oppression actuelle et antérieure vécue par les autochtones (ou plus généralement par les minorités involontaires) et de ses conséquences sur le cheminement scolaire, l'une des contributions les plus intéressantes est certainement celle de l'anthropologue américain John Ogbu (1974, 1978, 1982, 1987a-b, 1991, 1992, 1997, 1998) et des productions du même ordre (Gibson, 1987, 1988; Suarez-Orosco, 1989, 1991, 1997). Ces chercheurs se sont penchés sur la réaction de différents groupes sociaux ou ethniques face à des situations scolaires discriminatoires. Bien qu'ils conservent certains éléments de la vision conflictualiste traditionnelle de la société, ce projet d'élucidation place en priorité les particularités culturelles des groupes étudiés, que ne permettent pas d'aborder les théories sociologiques classiques. Il veut d'abord réagir au «localisme» des études inspirées de la discontinuité culturelle, qui tendent à ignorer les éléments sociohistoriques dans l'interprétation des résultats de leurs recherches et qui ne tiennent pas compte des variations de performances scolaires d'une communauté ou d'une institution à l'autre. Sa vision macro-ethnographique permet d'abord de distinguer le cas des minorités volontaires (immigrants récents) de celui des minorités involontaires (amérindiens, afro-américains, hispano-américains, etc.) (Ogbu, 1974, 1978, 1982, 1987a-b, 1991, 1992, 1997, 1998). Même s'ils sont également victimes de discrimination, les enfants issus des premières sont généralement performants à l'école. Ils croient au pouvoir de l'instruction dans l'ascension professionnelle et sociale et se montrent donc collaborateurs face aux exigences de l'école. Leur double cadre social de référence (pays d'origine et pays d'accueil) agirait comme modérateur face aux injustices qu'ils rencontrent, et le sentiment d'une dette morale face à leurs parents les inciterait à persister davantage à l'école (Devos et Suarez-Orosco, 1990; Suarez-Orosco, 1989, 1991, 1997). Les chercheurs en concluent que même si les facteurs discriminants institutionnels et sociaux ont un impact certain, c'est la réaction des élèves et de leurs proches face à la situation inégale de départ, fortement influencée par les facteurs sociohistoriques de domination, qui serait l'élément déterminant du cheminement scolaire. Les

élèves de minorités involontaires, même s'ils démontrent parfois de fortes aspirations, n'arriveraient pas à surmonter leur suspicion face au pouvoir de l'instruction (Gibson, 1987, 1988). L'institution scolaire alimenterait un sentiment d'aliénation qui les pousserait à se désinvestir progressivement des tâches scolaires.

Enfin, toujours dans une perspective conflictualiste des rapports sociaux, d'autres anthropologues aussi intéressés à l'aspect plus psychosociologique de la réaction démissionnaire des autochtones face à l'éducation, proposent une vision moins passive et plus consciente de l'acteur face à la violence qui lui est infligée. Inspirés du courant des études critiques de Giroux (1983) et Apple et Weis (1983) et du néo-marxiste Willis (1978), les tenants de cette théorie dite de la **résistance** voient dans les pratiques d'abandon et d'échec scolaire chez les élèves de minorités ethniques des actes de résistance à la violence assimilatrice de la société dominante. Confrontés quotidiennement aux préjugés et à l'injustice institutionnalisée, ces élèves construiraient ainsi une défense identitaire, en refusant de légitimer les sanctions sociales et professionnelles attestées par l'école, véhicule culturellement compromis. En accordant une autonomie relative à la sphère culturelle au plan des déterminants sociaux, ces chercheurs tentent d'inférer des conséquences collectivement positives à ces stratégies de résistance, au-delà de l'apparence scolaire immédiate.

#### *b) Les facteurs économiques et historiques et la question du déterminisme*

La théorie macro-ethnographique d'Ogbu a une tendance unificatrice, en ce sens qu'elle incorpore des données provenant à la fois des positions conflictualistes et des travaux sur les analyses institutionnelles, sans totalement rejeter la thèse de la discontinuité culturelle, la considérant plutôt comme très partielle et insuffisante. Malgré sa richesse, cette théorie n'en connaît pas moins des cas de réfutation empirique. Par exemple, Vogt *et al.* (1987) avec de jeunes Amérindiens, ainsi que Moll et Diaz (1987) avec de jeunes immigrants mexicains ont présenté des expériences scolaires fort concluantes au plan de la réussite, pourtant construites à partir des seuls principes de la discontinuité culturelle. Par ailleurs, les études récentes inspirées de cette approche réclament de dégrossir sa typologie dichotomique originale des minorités, le sexe (Gibson, 1991) et l'appartenance de classe (Foley, 1990) ayant aussi une influence discriminante sur le cheminement scolaire, parfois supérieure à l'appartenance ethnique, dans des contextes spécifiques. La théorie de la résistance devra de son côté ajuster son



argumentation à plusieurs démonstrations d'une attitude plutôt conciliante que contestataire de la part des minorités ethniques à l'égard de l'école, au contraire des jeunes Blancs provenant de milieux défavorisés, de l'étude desquels origine la théorie (MacLeod-Gallinger, 1993, 1987; Mather, 1997; McInerney *et al.*, 1994, 1997a-b; Weis, 1985). Dans tous les cas, le transfert explicatif serait loin d'être automatique d'une catégorie sociale à l'autre.

Mais au-delà de ces supputations d'ordre psychosociologique, la critique la plus surprenante mais non moins fondamentale adressée à l'endroit des propositions explicatives de Ogbu et de ses alliés théoriques est leur rapprochement avec la thèse déficitariste. Foley (1991) prétendra en effet que postuler la construction et l'entretien d'une image négative de soi chez les minorités ethniques, quelle qu'en soit la procédure psychosociologique d'élaboration, revient à les considérer comme des handicapés socioculturels, tel que l'entendaient les tenants de la théorie du déficit culturel. Trueba (1991) saura préciser avec justesse que les deux théories sont aux antipodes l'une de l'autre dans leurs fondements théoriques et leurs objectifs heuristiques. Mais cette réponse n'aura pas permis de résoudre un problème épistémologique fondamental que renferme cette version de l'approche conflictualiste, et qu'elle partage effectivement avec l'approche déficitariste (mais aussi avec l'approche discontinualiste)<sup>57</sup>: celui du déterminisme explicatif inhérent à sa posture épistémologique, lequel ne laisse à l'acteur social que bien peu de conscience de sa situation et donc bien peu de pouvoir sur sa destinée. Les études factorielles liant directement ou indirectement l'état financier et économique des autochtones à leurs problèmes de scolarisation sont évidemment nombreuses<sup>58</sup>, et on saura leur reconnaître l'apport important qu'elles ajoutent à la compréhension du problème de la scolarisation des autochtones. Mais les facteurs économiques et/ou historiques à partir desquels s'articulent ces études d'inspiration conflictualiste ne les immunisent évidemment pas pour autant contre les conséquences heuristiques d'une logique déterministe, dont tendent à s'investir les autres catégories d'études tel qu'il a été exposé précédemment.

---

<sup>57</sup> En ce sens, on peut dire que Foley aura eu une bonne intuition.

<sup>58</sup> On citera, par exemple, le faible revenu familial (Anquoe, 1992, cité par Clarke, 1994) ou la perte de ce revenu suite à des activités scolaires (Wright, 1985), les faibles perspectives d'emploi (Ross, 1992), l'absence d'aide financière à la poursuite des études (Astin, 1982), etc.

Il serait donc superflu de répéter dans les détails les aboutissants rationnels d'un engagement logique de type causaliste, dont n'échappe pas l'école conflictualiste, d'autant plus que pour présenter le portrait d'une situation injuste pour les autochtones, celle-ci sait très bien s'alimenter d'études ethnographiques également référées par l'approche discontinualiste (qu'on a précédemment critiquée). Par ailleurs, l'appel à l'histoire fréquemment lancé par les conflictualistes, qui laisse aux autochtones le choix entre l'irréversible assimilation ou la révolution, est également concerné par cette critique. De fait, les épistémologues (Popper, 1945) ont depuis longtemps mis en garde contre la tentation historiciste cherchant à définir une loi générale de l'évolution humaine, l'histoire s'étant elle-même chargée de montrer que l'histoire se prêtait bien davantage à l'impondérable qu'à la prédiction absolue. Bref, l'approche conflictualiste, également en danger d'une interprétation abusive du problème de scolarisation chez les autochtones, ne propose pas davantage de marge de liberté ou de capacité d'action aux autochtones que les deux approches abordées précédemment : tel est l'élément principal de cette réflexion critique.

### *c) Peut-on dépasser l'ethnocentrisme?*

On a bien montré pour les deux autres approches les dangers respectifs qu'elles avaient d'échouer à l'exigence d'objectivité scientifique, en empruntant une attitude ethnocentrique, soit manifeste, soit inversée, dans la manière d'aborder ou d'interpréter la situation scolaire des autochtones. L'approche conflictualiste, par sa tendance à assujettir la lecture de la situation à des conflits socioéconomiques, est-elle davantage à l'abri d'un tel problème? C'est loin d'être assuré. En fait, la *décolonisation* implicite du problème que suggèrent bien des chercheurs conflictualistes, porte le risque d'une négation de la spécificité ethnique et culturelle des autochtones. On se retrouverait alors, encore une fois, dans les parages réflexifs de la thèse déficitariste, même si l'idée n'implique pas la référence à une culture supérieure ou idéale. En voulant changer radicalement l'ordre social établi en fonction du seul critère économique, l'approche conflictualiste semble se mettre à l'abri du débat ethnocentrique, mais cela n'est qu'apparence.

## 1.2 Problème de recherche

### 1.2.1 Les limites heuristiques des recherches actuelles

Que faut-il retenir de l'état de la situation qui précède ? En premier lieu, l'apport de chacune des études (issues des trois grandes approches analysées) à la compréhension du problème de scolarisation chez les autochtones. Chacune, en effet, amène des informations pertinentes à la saisie de la situation. L'oppression historique, le contexte économique précaire, la discrimination institutionnelle, les différences culturelles, l'éducation familiale inadaptée et les lacunes de connaissances linguistiques et notionnelles en regard de celles préconisées par le milieu scolaire formel, sont toutes des catégories de facteurs intriquées de façon complexe dans la problématique étudiée ici, et agissant d'une manière particulière d'un milieu à l'autre.

En deuxième lieu, le constat que la perspective de chacune des approches s'inscrit dans une logique causaliste de recherche des déterminants fondamentaux de la situation, dont on a présenté les limites heuristiques avec une certaine insistance. Considérant les exigences de validité (internes et externes) liées à ces perspectives, chacune arrive assez facilement à fournir des démentis empiriques de l'autre, mais produit plus difficilement des résultats irréfutés. La raison en est que ces perspectives se concentrent à cerner la dimension téléologique du changement social, et les aspects prédéterminables du comportement de l'acteur, ce qui recouvre bien peu d'espace de la réalité humaine, évidemment davantage complexe, changeante et imprévisible. La connaissance de la situation fournie par les études demeure donc inéluctablement partielle, même si toutes ont d'ambitieuses prétentions de généralisation.

Il importe de préciser que ces limites ne sont pas des avatars spécifiques à la sociologie ou à l'anthropologie, même si ces disciplines sont beaucoup concernées. Devant les interrogations laissées en pan par les approches sociologiques, une équipe de recherche travaillant sur la motivation scolaire espérait trouver chez les aborigènes australiens et les autochtones en général des éléments distinctifs d'ordre psychologique, qui auraient pu expliquer les causes de leur démission scolaire par rapport à d'autres groupes ethniques (Ames et Archer, 1988; McInerney, 1989, 1994, 1998; McInerney *et al.*, 1994, 1997a-b, 2000; Radda *et al.*, 1998). Or, les traits psychosociologiques

décelés, que les chercheurs croyaient d'abord spécifiques aux autochtones, se sont avérés beaucoup plus généralisés lors d'exercices de comparaisons intergroupes<sup>59</sup>. Pourtant, réfléchissent les auteurs, il y a bien des différences culturelles et il y a bien des différences de cheminement et de rendement scolaires. Comment donc s'articulent ces réalités? La nature des valeurs et des habitudes culturelles de chacun de ces groupes, et la manière dont elles interfèrent sur la carrière scolaire, leur apparaît désormais beaucoup plus complexe que ce qu'ils avaient prévu. Leurs dernières publications montrent alors des préoccupations qui s'affinent. Notamment, ils s'interrogent sur les raisons qui font que certains étudiants autochtones ne semblent aucunement souffrir des différences culturelles à l'école alors que pour d'autres cela semble une frontière infranchissable. Plus concrètement, ils se demandent comment l'enfant peut persévérer dans un milieu scolaire différent tout en maintenant ses valeurs culturelles? Ces valeurs seraient-elles neutralisées pour certains dans une situation scolaire donnée? Les facteurs liés au *sens de soi* et aux buts d'*accomplissement d'une tâche* prédomineraient-ils alors pour eux, mais pourquoi et comment?

Pour résoudre de telles interrogations, la réflexion des chercheurs lorgne alors vers un changement de perspective, estimant que seule une recherche qualitative d'envergure pourrait fournir des éléments de réponse (McInerney *et al.*, 1997a-b), une recherche qui tiendrait compte du rôle de la socialisation scolaire dans l'évolution conceptuelle de l'école chez le jeune autochtone (McInerney, 1998). Par ailleurs, dans une étude mettant en parallèle des facteurs personnels comme l'âge, le sexe, le statut étudiant, etc. et la persévérance scolaire chez les autochtones, Krueger (1994) mentionne également la nécessité pour l'avenir d'étudier plus en profondeur les raisons à la base de leur choix de vie et le type de rapport qu'ils entretiennent à l'égard de l'institution scolaire. Au terme de l'étude, les deux premières recommandations parmi les six que l'auteur suggère indiquent en effet: « First, [...] it would be helpful to conduct a qualitative study, [...] to gather more meaningful reasons for their decisions to stay or de-

---

<sup>59</sup>Faisant finalement le bilan des nombreuses recherches comparatives effectuées impliquant pas moins de huit groupes ethniques différents, McInerney (1998) constate que la donnée dominante est définitivement le fait que l'ensemble des groupes obtienne des résultats très similaires aux différents tests psychométriques sur la motivation scolaire. Tous les groupes fonctionnent mal dans une situation de forte compétition, mais considèrent important d'effectuer les tâches scolaires avec célérité. Ils ne recherchent ni le pouvoir ni à trop recevoir de récompenses. Cependant, l'estime de soi ainsi que le support des parents seraient d'une grande importance.

part. Secondly, studies on institutional satisfaction should be conducted with this population » (p. 63).

### 1.2.2 La pertinence de changer l'angle d'approche

Ces considérations rejoignent nos intentions de recherche, à savoir qu'il nous apparaît également nécessaire de nous inscrire désormais dans un paradigme compréhensif (Weber, 1965) pour approfondir la connaissance de la question de la scolarisation chez les autochtones. Interprétant Weber, Ansuart (1990) mentionne au sujet de cette orientation paradigmatique que

la compréhension s'impose dans la mesure où l'individu humain est porteur de sens et attache une interprétation subjective à son action. [...] (L'objectif est dès lors) de restituer les significations visées par les agents dans leurs actions, d'analyser les conduites en tant qu'orientées de façon significative vers autrui et génératrices des interactions » (p. 118).

On comprend ainsi davantage en quoi il est impertinent de chercher de l'extérieur une explication unique et simple à une réalité sociale de la nature des problèmes de scolarisation chez les autochtones, dont l'analyse exigera nuances et précisions conceptuelles.

Comme nous le verrons plus en détail dans le cadre théorique, les trois grandes orientations interprétatives identifiées dans l'état de la situation sont redevables à quelques écoles de la sociologie traditionnelle quant à leur conception de la société et du changement social. Or ces écoles, pour efficaces qu'elles soient dans l'établissement d'un diagnostic global, ne permettent pas pour autant la compréhension en profondeur des phénomènes sociaux qu'elles évoquent. Elles ne donnent justement pas accès au sens que les acteurs attribuent à leurs trajectoires particulières. Or, conformément aux principes de la sociologie compréhensive, il nous semble que c'est seulement en se rapprochant de cet acteur social, pour comprendre concrètement la nature de son vécu, qu'on pourra éclairer la problématique du cheminement scolaire des jeunes autochtones dans une perspective tenant compte de son caractère évolutif et imprévisible.

La lecture sociologique du changement social qu'implique notre orientation de recherche est donc que, d'une part, toute démarche d'investigation qui veut saisir et approfondir la dynamique d'un problème social doit tenir compte des perceptions de ce

problème chez le principal groupe d'acteurs concerné (Crozier et Friedberg, 1977 ; Touraine, 1984). Ainsi, avant d'élaborer des explications au sujet du cheminement scolaire particulier des Amérindiens, il nous apparaît important, sinon fondamental, d'investiguer le sens que ces derniers attribuent à leur expérience scolaire. D'autre part, ces significations nous semblent insaisissables par les procédures de recherche élaborées par la sociologie traditionnelle ou la psychologie motivationnelle. C'est pourquoi notre recherche, en privilégiant une perspective compréhensive, se concrétisera par l'utilisation d'outils méthodologiques permettant l'expression libre et élaborée des opinions, des représentations, des visions du monde, etc. Nous y reviendrons dans le chapitre sur la méthodologie.

### 1.2.3 Chercher le sens de l'expérience scolaire des jeunes autochtones

Notre critique de la sociologie traditionnelle implique par ailleurs une inversion de perspective dans la compréhension de l'action sociale. Nous ne concevons plus un système social qui agit de façon unidirectionnelle sur les individus et détermine leurs comportements, ni strictement l'inverse, mais plutôt des acteurs qui participent à la construction de leur réalité sociale quotidienne. Inspirés des principes de l'interactionnisme symbolique, de l'ethnométhodologie, de l'ethnologie de l'éducation, des sociologues ont construit une sociologie qui permet précisément d'aborder la réalité scolaire sous cet angle. On parlera alors d'une *Sociologie de l'expérience* ou de l'acteur (Dubet, 1994), puis plus spécifiquement d'une *Sociologie de l'expérience scolaire* (Dubet et Martucelli, 1996), et finalement d'une *sociologie du sujet* (Charlot, 1997), qui s'efforce de saisir le sens que les étudiants attribuent à leurs pratiques scolaires quotidiennes. Dans un contexte scolaire, on cherchera donc à cerner les mobiles qui incitent les étudiants à s'engager (ou non) dans des activités d'ordre scolaire (à la maison et à l'école) ou même parascolaire, et le type de relations qu'ils tissent à l'intérieur de l'institution. On cherchera aussi à comprendre le fondement de leurs aspirations professionnelles. Pour cerner ces mobiles, Charlot (2001, 1997), Charlot *et al.*(1992), Bauthier et Rochex (1996), Rochex (1995a-b) entre autres proposent de travailler autour de la notion de *rapport au savoir et à l'école*, qu'ils définissent ainsi : « le rapport au savoir (et à l'école) est une relation de sens et donc de valeur, entre un individu (ou un groupe) et les processus ou produits du savoir [...] et l'école comme lieu, ensemble de situations et de personnes» (Charlot *et al.*,1992, p. 29). Le concept contien-

drait par ailleurs deux dimensions fondamentales, soit une dimension **épistémique** et une dimension **identitaire**. *Le rapport épistémique au savoir* renvoie à la conception de la connaissance et à ses formes d'appropriation : par exemple, apprendre peut être vu comme un travail de stockage de donnée, la maîtrise d'une activité ou encore la prise de contrôle d'une relation; ce peut être jugé pertinent ou non, etc.. *Le rapport identitaire au savoir* concerne la relation à soi-même et aux autres tissée à travers ses conceptions de la connaissance et de l'apprentissage : on peut se sentir intelligent ou non, capable d'apprendre ou non, utile à la société ou indifférent, apprécié comme apprenant ou non, etc<sup>60</sup>.

### 1.3 Questions et objectifs de recherche

En fonction de ce qui précède, nous envisageons de travailler sur le **rapport au savoir scolaire et à l'école** qu'entretient un groupe de jeunes Amérindiens de niveau secondaire V, en nous penchant sur la signification, le sens que représente pour eux le fait d'être confrontés à un certain type de savoir, diffusé et évalué par une certaine catégorie d'individus, personnages socialement marqués (et marquants) d'un lieu spécialisé qu'est l'école. Notre démarche de recherche aura comme objectif général d'apporter un éclairage nouveau à la question du cheminement scolaire chez les enfants Amérindiens de Betsiamites à travers l'étude du rapport au savoir scolaire qu'ils construisent.

En conséquence, notre question générale de recherche pourrait se lire ainsi : **quel est le rapport au savoir scolaire et à l'école (ou à l'institution scolaire) chez de jeunes Amérindiens de Betsiamites de niveau secondaire V?** On peut par ailleurs décomposer cette dernière question en quelques autres plus spécifiques. Les trois premières concernent l'aspect épistémique, tandis que les deux autres ouvrent davantage sur la dimension identitaire. Ainsi, posons-nous comme questions :

- *Quel sens cela a-t-il pour les jeunes Amérindiens de Betsiamites d'aller à l'école, d'y faire des activités pédagogiques, d'avoir des travaux, leçons et devoirs?*

---

<sup>60</sup>Nous expliquerons dans le cadre théorique pourquoi nous préférons utiliser la notion de rapport à l'institution scolaire, à laquelle nous attribuons la même envergure explicative.

- *Quelle importance accordent-ils aux savoirs scolaires liés aux contenus formels des programmes et répartis dans diverses disciplines?*
- *De quelles manières conçoivent-ils l'acte d'apprendre dans un contexte scolaire ?*
- *Quelles relations tissent-ils avec leurs professeurs et la direction, et les autres significatifs dans leur vécu scolaire?*
- *Quelle préoccupation ont-ils pour leur rendement académique et leur orientation professionnelle?*

On peut par ailleurs traduire ces questions en **objectifs de recherche**:

- ✓ Comprendre les significations que les jeunes Amérindiens élaborent à propos de leur expérience scolaire.
- ✓ Connaître les motifs qui les font aller à l'école et travailler (ou non).
- ✓ Comprendre le rapport qu'ils entretiennent avec le savoir scolaire formel.
  - Identifier leurs intérêts disciplinaires ou thématiques particuliers.
  - Identifier et analyser leurs conceptions de l'apprentissage.
- ✓ Connaître le lien qu'ils établissent entre le passage à l'école et leur projet de vie future.
- ✓ Connaître le type de relations qu'ils élaborent avec les personnes impliquées directement ou indirectement dans leur expérience scolaire.



## CHAPITRE II

### Ancrage théorique de la recherche

Le thème de la scolarisation des autochtones est souvent abordé par la sociologie ou l'anthropologie à l'intérieur du domaine plus étendu de la scolarisation des minorités ethniques et culturelles. Cette désignation large contient évidemment une panoplie de cas très distincts selon les pays et les époques. Elle représente également un objet de recherche jeune et encore mal défini, dont l'appellation est parfois sujet à controverse, notamment en France, où l'on finira tardivement par évoquer la « scolarisation des jeunes issus de l'immigration » (plutôt que minorité ethnique, par exemple), faisant preuve pour un temps d'une certaine amnésie sociale<sup>61</sup> (De Rudder, 1990, 1992). Il faut dire que dans une tradition sociologique habituée à penser en termes de classes sociales, les jeunes immigrants sont généralement confondus ou noyés dans la catégorie sociologique des *classes subalternes* et sont donc d'abord étudiés comme tels (Payet et Van Zanten, 1996)<sup>62</sup>. Ce chevauchement ou cette substitution de catégories va se justifier par la similarité des conditions de vie et des parcours scolaires entre les différents groupes d'acteurs désignés par chacune des appellations. En conséquence, c'est un objet de recherche d'abord accueilli par ce que certains appellent la *sociologie des inégalités*, laquelle va longtemps examiner la situation avec les seuls outils des étu-

---

<sup>61</sup> Selon De Rudder (1992), la suspicion de l'esprit républicain envers les catégories de pensée socialement marginalisantes – comme ethnies – fait en sorte qu'on assiste en France à un véritable « déni des rapports et relations interethniques ou interculturels [...] qui fait obstacle à une meilleure connaissance de ces relations » (p.32). Cette attitude phobique irait jusqu'à travestir l'appellation des champs de recherche, puisqu'« on nomme sociologie de l'immigration l'analyse de réalités sociales qui relèvent, pour une très grande part, d'une sociologie des relations interethniques » (p. 21).

<sup>62</sup> La situation est différente aux États-Unis, en partie suite au fort mouvement dénonciateur du racisme des années '60, qui a rendu pertinente la catégorie sociologique « origine ethnique » ou « ethnicité », et parfois même concurrente de la catégorie « origine socioéconomique ». Le concept d'ethnicité (ethnicity), le plus souvent utilisé pour distinguer la situation des Noirs ou des Hispanophones de celle des Blancs, n'a évidemment pas la connotation péjorative que l'on retrouve en France, où tout discours à référence « ethnique » est suspecté d'ostracisme. Cette différence d'accueil et de conceptualisation se répercute dans les programmes d'intégration des immigrants. Voir à ce sujet les analyses comparées entre la France et le Canada colligées par McAndrew *et al.* (1999).

des corrélatives, justement construites autour de l'indicateur éloquent de l'origine socioéconomique des individus.

L'intérêt relativement récent de la sociologie pour l'acteur social, voire le sujet (Dubet et Wiewiorka, 1995; Elias, 1991; etc.) a toutefois amené de plus en plus de chercheurs occidentaux à considérer l'ethnicité ou les particularités culturelles des individus comme le ferment de variables sociologiques pertinentes et importantes<sup>63</sup>. Si donc les cadres d'analyse des études préoccupées par les rapports sociaux sont souvent typiquement macrosociologiques, ce sont cependant des disciplines charnières ou composites, souvent plus proches instrumentalement des acteurs de l'école, qui ont contribué à définir l'ethnicité ou les particularités culturelles comme caractéristique majeure de l'objet de recherche. On pense à la sociolinguistique et à la psychosociologie, mais aussi à plusieurs variantes de l'ethnographie culturelle, souvent inspirées de l'ethnométhodologie et des approches interprétatives (Coulon, 1987). En même temps que la scolarisation des minorités ethniques et culturelles devenait un objet de recherche mieux circonscrit, on peut dire qu'une anthropologie de l'éducation se constituait à partir de cette contribution multidisciplinaire. À l'instar de la sociologie de l'éducation de laquelle elle demeure très proche et parfois même s'y confond encore, la question des inégalités (d'accès à l'école, de parcours scolaires, de réussite...) demeure toutefois l'une de ses grandes préoccupations. Malgré la diversification des démarches d'investigation, les principales perspectives théoriques sont ainsi réitérées, avec la différence que désormais la dimension ethnique de l'origine sociale sera davantage prise en compte.

Que ce soit à partir d'un cadre sociologique classique ou selon une posture davantage anthropologique, c'est donc toujours comme un phénomène d'inégalité sociale qu'est surtout étudié le thème de la scolarisation des autochtones, étant donné les difficultés récurrentes de cheminement scolaire rencontrées par la majorité d'entre eux. Cela rend donc pertinent de s'attarder à la manière dont la sociologie et l'anthropologie ont jusqu'à récemment traité de ce phénomène d'inégalité. Pour ce faire, nous pré-

---

<sup>63</sup> Selon Martiniello (1995), le « dilemme ethnicité contre classe » (ethnic versus class dilemma), qui alimente les débats au sein des sociologues depuis une vingtaine d'années, a permis la « désoccultation (de l'ethnicité) en tant que principe de classement social et en tant que principe de mobilisation collective. (Mais) son importance ne devrait toutefois pas non plus être surévaluée » (p.104). Au Québec, cette question est discutée depuis longtemps chez les sociologues (voir entre autres *Bernier et al.*, 1978).

senterons d'abord une synthèse des principaux courants sociologiques dits « classiques », en établissant quand c'est possible la filiation théorique ou paradigmatique avec les approches plus ethnologiques de la question scolaire. Ensuite, nous aborderons des avenues récentes, plus proches des acteurs et plus sensibles à la singularité des parcours scolaires. Enfin, nous développerons plus particulièrement la perspective du « rapport au savoir et à l'école »<sup>64</sup>, que nous allons privilégier dans notre étude.

## 2.1 Le traitement « classique » des inégalités en éducation

Pour Duru-Bellat et Henriot-van-Zanten (1992), la question des inégalités sociales devant l'éducation a longtemps été débattue sur le seul terrain de ce qu'on appelle les *sociologies de la reproduction*<sup>65</sup>. Non sans lien avec les débats idéologiques du temps entre capitalisme et socialisme, deux camps théoriques majeurs s'opposaient ainsi jusqu'à tout récemment sur la compréhension globale du fonctionnement de la société et de l'école, tout en partageant la même vision d'un système social agissant fortement sur la destinée des individus. On retrouvait d'une part les tenants des courants fonctionnalistes, défendant une vision consensuelle de la société, et d'autre part les théoriciens conflictualistes, concevant une société en perpétuel état de conflit entre des classes sociales antagonistes. Sur la question des inégalités sociales, chacune des deux perspectives attribue à l'école un rôle précis en fonction d'une conception particulière de la dynamique sociale. Le « sujet », quant à lui, demeure prisonnier de la structure quelle que soit la théorie privilégiée.

### 2.1.1 Les théories fonctionnalistes et le rehaussement culturel

Les théories fonctionnalistes, théories générales de l'action sociale basée sur le consensus, initiée par Durkheim (1990) puis affinée par Parsons (1960), confiera deux rôles fondamentaux à l'école. L'un de socialisation, qui doit se réaliser par la diffusion

---

<sup>64</sup> Au terme du cadre théorique, nous expliquons notre préférence pour l'expression « rapport à l'institution scolaire », à notre avis moins confondante. En terme de désignation, elle équivaut cependant à ce que définit l'expression consacrée « rapport au savoir et à l'école », que nous continuons parfois d'utiliser sur le plan empirique.

<sup>65</sup> On retrouve plusieurs appellations plus ou moins synonymes pour désigner ces théories « anciennes », désormais attachées à un paradigme supposé révolu : sociologies classiques, sociologies traditionnelles, sociologies déterministes, macro-sociologie, sociologies holistiques, sociologies objectivistes, etc. L'oraison funèbre nous apparaît parfois hâtive et sans nuance.

des valeurs et des savoirs fondamentaux de la société à la future génération active. L'autre de sélection, qui consiste à répartir les éléments de cette génération dans les positions sociales disponibles, selon leur goût mais surtout leurs compétences respectives, assurant de cette manière le fonctionnement optimal de la société. Elle remplit alors une fonction de « maintien des modèles » qui assure notamment la stabilité des modèles culturels. Ainsi, les valeurs dominantes, intériorisées par l'ensemble des individus par le biais de l'école, déterminent le prestige attaché aux différents échelons de la stratification sociale. L'école devient alors le lieu supposé d'une saine compétition, objectivement jaugée par des critères rationnels de sélection et de répartition (test de Q.I., test d'aptitudes, évaluation de compétences, etc.). Dans cette vision de l'ordre social, l'instruction se veut l'ultime instrument d'émancipation et de mobilité sociale ascendante, en particulier pour les enfants de milieux défavorisés. Sont en même temps fondées les bases morales de l'idéologie méritocratique car, pour que le consensus social tienne et pour maximiser l'efficacité fonctionnelle du système, les chances inégales de départ (économiques, sexuelles, géographiques, ethniques, etc.), qui nuisent de surcroît à la qualité des réserves de talents, doivent être atténuées par des mesures éducationnelles compensatoires initiées par l'État.

C'est bien cette logique qui va inspirer les premiers projets de théorisation d'inspiration davantage anthropologique au sujet de l'inégalité ethno-culturelle en éducation. Souvent enracinées dans le travail de terrain, les études qui vont alimenter ces projets ont cependant en priorité un objectif pragmatique de remédiation à la situation scolaire difficile vécue par les jeunes, bien avant que des visées de théorisation. On pense ici à la thèse dite du « déficit culturel » qui s'est mise en forme dans les années '60, particulièrement en Amérique et en Angleterre. Précisément, cette conception du problème relève moins d'une théorie élaborée que de la vision ethnocentrique ou sociocentrique implicite véhiculée par certains programmes dits d'éducation compensatoire, destinés à des milieux où plusieurs enfants présentent des difficultés scolaires. Basé sur le principe vertueux de la « discrimination positive », l'objectif social qui guide officiellement les concepteurs de ces programmes est clairement l'égalisation des chances face au parcours et à la réussite scolaire, par le renforcement d'une formation étalonnée aux règles et savoirs exigés à l'école<sup>66</sup>, bref par un rehaussement culturel.

---

<sup>66</sup> Évidemment, la plupart des anthropologues, sensibles à la diversité culturelle, seront plutôt réfractaires aux finalités de cette position qui, en prétendant vouloir corriger des lacunes cognitives ou com-

D'un pays et d'une époque à l'autre, ces programmes ont en commun de désigner géographiquement les situations d'échec scolaire. Ils se trouvent alors à circonscrire le problème à des communautés locales ou régionales dont les membres partagent un même contexte socioéconomique et ont des traits culturels communs. Certains programmes vont en surplus se restreindre aux individus spécifiquement en difficulté, ce qui va tendre à homogénéiser encore davantage les groupes cibles. L'effet d'étiquetage pour une catégorie spécifique d'individus se trouve ainsi renforcée, et les membres de tel ou tel groupe ethnique ou social deviennent implicitement des *déficients culturels* ou des *handicapés socioculturels*. La conception consensualiste de la société et ses visées intégrationnistes imposent alors de les rééduquer ou de mieux les instruire. La parenté idéologique et la complémentarité fonctionnelle de la thèse du déficit culturel avec l'approche fonctionnaliste s'établissent ainsi aisément.<sup>67</sup>

C'est également une logique d'intégration à visée consensuelle qui s'insère dans un autre courant anthropologique, celui dit de la « discontinuité culturelle », bien qu'il s'oppose à la définition impérialiste et déterministe de la culture véhiculée par la thèse déficitariste. Refusant de considérer les jeunes de milieux populaires ou provenant de minorités ethniques comme des « déficients culturels », les chercheurs de ce courant vont interpréter les problèmes scolaires de ces jeunes comme le résultat d'une méconnaissance chez les groupes d'acteurs en place des codes de communication et d'échange propres à chaque culture<sup>68</sup>. Cette conception en termes de problèmes communicationnels trouve un terrain propice à des cas d'évidence lorsque sont mises en scène des ethnies différentes, dont les pratiques culturelles respectives se démarquent

---

portementales chez un groupe social donné, postule la supériorité culturelle du groupe majoritaire ou dominant. L'expression « culture de la pauvreté », popularisée aux États-Unis dans les années '60 pour rendre compte de la misère récurrente observée dans certains ghettos, a beaucoup alimenté cette idée d'infériorité culturelle de groupe, et du même coup prêté flanc aux accusations d'impérialisme culturel par les critiques. Souvent régionalisées, ces mesures sont par ailleurs désignées par des appellations spécifiques: pédagogie de compensation aux États-Unis, aires d'éducation prioritaire en Grande-Bretagne, écoles à discrimination positive en Belgique, zones d'éducation prioritaire en France.

<sup>67</sup> On comprendra que, stratégiquement parlant, l'existence de ces mesures, prétendant effacer les « déficits culturels », peut ultérieurement servir à disculper des accusations de favoritisme social une école au projet méritocratique manifeste, évacuant du même coup les objections de conscience portées ailleurs contre la sociobiologie et ses avatars, qui défendent plus radicalement le même projet élitiste.

<sup>68</sup> Les difficultés scolaires relèveraient non pas de lacunes cognitives ou éducationnelles mais plutôt d'un « choc culturel » entre deux systèmes de pensée différents. Ces chercheurs vont dès lors minutieusement analyser la nature des relations entre les enseignants et ces jeunes pour conclure à un hiatus communicationnel. Selon eux, les interpellations et les pratiques pédagogiques utilisées dans les classes par les enseignants, souvent magistrales et trop centrées sur la production individuelle, produiraient une réaction de repli et l'incompréhension chez les élèves provenant de milieux socioculturels différents.

très nettement : les Amérindiens constituent un cas exemplaire. Les solutions proposées sont généralement d'ordre scolaire et pédagogique. Les tenants de cette approche vont en effet prêcher pour le dialogue entre l'école et le milieu afin d'élaborer des projets scolaires basés sur une meilleure compréhension mutuelle, en insistant sur le respect des différences culturelles des minorités. On comprend bien qu'il ne remettent aucunement en question la vision systémique et consensuelle de la société propre au structuro-fonctionnalisme. Ils proposent simplement une nouvelle façon de construire le consensus social et des moyens de le maintenir, peut-être plus sophistiqués que ceux proposés par la thèse du déficit culturel, considérant leur sensibilité à la dimension culturelle des groupes sociaux, mais certainement pas davantage révolutionnaire. Là où les uns voient des élèves incultes et mal éduqués, les autres diagnostiquent un problème de communication et de concertation entre deux groupes d'acteurs. Mais les uns et les autres s'accordent à la fonction instrumentale de l'école et gardent en visée le fonctionnement harmonieux de la société. Ultimement, l'acteur est défini par l'intériorisation des normes et valeurs de la société : il est indubitablement le sujet de l'intégration, par le jeu des mécanismes de socialisation et de sélection.

Et pourtant, malgré de nombreuses tentatives d'ordre sociopédagogique effectuées de part et d'autre, aucun de ces deux courants pragmatiques n'a produit de programme d'intervention remarquablement efficace. Comme on l'a vu précédemment, les problèmes de scolarisation des enfants provenant de milieux dits défavorisés en général ou des communautés autochtones en particulier persistent dans le temps et dans l'espace, malgré les tentatives pour atteindre cette société idéalement structurée et fonctionnelle. La logique conflictualiste propose une autre lecture à la compréhension de cette problématique et à la perpétuation de cet état de fait.

### **2.1.2 Autour de la logique conflictualiste**

Pour d'autres chercheurs précisément (Beaudelot et Establet, 1971; Bourdieu et Passeron, 1970, 1970; Bowles et Gintis, 1976, etc.), ce n'est pas seulement la conception réductrice de la culture qu'il faut revoir, mais les fondements mêmes de la vision de l'ordre social qui l'a alimentée. Ces études vont s'inspirer en bonne partie de l'analyse de l'école que proposent les approches conflictualistes des rapports sociaux, sans totalement s'y réduire. Rappelons que pour les tenants de ces approches conflictualis-

tes en sociologie, le consensus social avancé par les fonctionnalistes comme fondement de la société est un leurre magistral. Dans les faits, ce consensus apparent n'est que le moment transitoire d'un processus dynamique impliquant des rapports de force entre des groupes aux intérêts économiques opposés : l'antagonisme, le conflit, sont placés au cœur même de leur histoire. Dans cette perspective, si l'école est effectivement chargée de socialiser la génération future et de sélectionner ou trier les élèves par le contrôle de prétendues compétences, elle le fait par un procédé faussement neutre et objectif, objet d'ingénieuses manœuvres idéologiques<sup>69</sup>. Ce qu'il faut donc comprendre en priorité, c'est que la fonction supérieure de l'école en est une de reproduction des instances de domination, à laquelle toutes les autres fonctions sont obligatoirement subordonnées : la socialisation scolaire se trouve donc strictement balisée par les valeurs du groupe social dominant, et la sélection est en conséquence soumise aux prérogatives du statut social d'origine des élèves.

On retrouve plusieurs versions de la position conflictualiste de la société et du rôle corollaire de l'école<sup>70</sup>. En partie pour des raisons historiques, l'approche structur-marxiste de Baudelot et Establet (1971) a eu dans le monde francophone une diffusion considérable. Ces auteurs posent d'abord l'existence de deux grandes orientations dans le curriculum scolaire français comme une imposition de la société capitaliste en regard des exigences du marché du travail, qui se diviserait grossièrement en emplois manuels et en emplois intellectuels. Flanqués de nombreuses données statistiques, ils exposent ensuite des corrélations entre l'orientation dans l'une ou l'autre de ces filières et la classe sociale d'origine, révélant ainsi la fonction de reproduction de l'école, appareil idéologique d'État (Althusser, 1976). Le départage arbitraire des élèves s'effectuerait par l'échec ou la réussite à un jeu dont les dés sont pipés d'avance, puisque les contenus et les comportements implicites et explicites faisant figure de règles de passage sont édictés par un seul des deux groupes de joueurs : ceux de la classe dominante, et évidemment conçus en fonction des compétences déjà léguées à leur progéniture dans la socialisation primaire. En fait, Baudelot et Establet voulaient rétablir l'ortho-

---

<sup>69</sup> Nous sommes conscients que cette présentation synthétique des postures sociologiques approche parfois la caricature. Notre objectif est de bien démarquer ainsi les philosophies de chacune. Dans les faits, il y aurait bien des nuances à apporter à l'analyse, notamment entre les positions plutôt réformistes (qui défendent une démocratisation progressive de l'école et de l'État) et celles clairement révolutionnaires (qui professent la suppression de l'État et l'autogestion de l'école).

<sup>70</sup> Voir Duru-Bellat et Henriot-van-Zanten (1992) et Van Haecht (1990) pour une synthèse critique des sociologies de l'école.

doxie révolutionnaire des deux classes antagonistes de la société capitaliste. Un temps considéré comme une lecture originale du fonctionnement de la société, ce modèle fait aujourd'hui davantage figure de description caricaturale des logiques sociales. De nombreuses études ont depuis démontré que la dynamique des rapports sociaux était d'une toute autre complexité, *a fortiori* lorsqu'est prise en compte la dimension inter-culturelle dans l'analyse d'une problématique sociale donnée.

Les sociologues américains Bowles et Gintis (1976), critiques éclairés de l'idéologie « méritocratique-technocratique », proposent une explication plus raffinée du rôle de l'école dans ce processus de reproduction, qui s'effectuerait en deux temps. D'abord, en surface, l'école tiendrait son discours méritocratique, soulignant l'importance cruciale pour toute société de favoriser l'émergence de ses éléments les plus compétents. Pour preuve de transparence dans l'identification de ces derniers, elle s'appuie comme à son habitude sur l'utilisation d'instruments de sélection, présumés objectifs. La logique apparente de cette rhétorique concourt ensuite à l'intériorisation par les membres de la société de l'idéologie méritocratique qui l'anime, et persuade de la juste application de ses principes dans la structuration du marché du travail. Chacun se résigne alors à son sort, convaincu d'y être justement assigné, en fonction des efforts de formation qu'il a fournis et de ses qualités intrinsèques : tout apparaît conforme à la nature des choses.<sup>71</sup>

Le mouvement reproductif peut ensuite activer son deuxième engrenage. L'école ajuste son discours d'inculcation en fonction des deux grandes filières scolaires. Succinctement, pour les uns (majoritairement de milieux populaires), on enseignera subtilement le respect de l'autorité et la loyauté, pour les autres (majoritairement de milieux favorisés), on insistera sur l'autonomie, le leadership et la créativité. Le travail de correspondance entre les échelons de la hiérarchie organisationnelle du travail, les

---

<sup>71</sup> Effectués en milieu scolaire, les travaux Lewis (1959, 1960, 1963, 1964) ont souvent mis en scène des personnages ayant intériorisé l'idéologie méritocratique sans posséder les atouts pour y souscrire positivement. Leurs difficultés à répondre aux standards de valorisation sociale inhérents à cette idéologie se transforment alors en culpabilité. Le malaise exprimé par le jeune Manuel, interrogé par Lewis (1960), représente bien cette situation : « Je ne ressens pas de haine vis-à-vis d'un homme réel. Ce serait mauvais pour moi de trop y penser, car je me sentrais encore moins que je suis. [...] Je semble être une de ces personnes morbides qui prennent plaisir à se torturer. Je me maudis de toute la force de mon âme. Je suis le genre de type qui ne laisse rien derrière lui, aucune trace dans le monde, comme un ver qui se traîne sur la terre. [...] Je me suis contenté de végéter, de survivre dans un crépuscule gris, sans effort contre moi-même avant tout. Je dois gagner la bataille contre moi-même. » (pp.300-328).



niveaux scolaires et les formes de conscience et de pratique sociale est ainsi conclu. Pour les auteurs, il s'agit évidemment là d'une astuce fort efficace, mais dont le fondement n'en est pas moins faux, car des études montreraient que le destin scolaire et professionnel est davantage lié à des traits de caractères relevant de l'origine sociale qu'aux résultats scolaires proprement dits. La classe populaire serait donc victime d'un arnaque idéologique, qui produit et maintient un état d'aliénation chez ses membres. Pas davantage que le précédent, ce modèle ne prend en considération la dimension culturelle des rapports sociaux, et n'offre de prise à une réflexion sur le rôle des différences culturelles. Il se prête donc aussi mal à l'analyse de la situation autochtone, à moins de la soumettre aux seules prérogatives de l'infrastructure économique. Même s'il explique plus subtilement le mécanisme de la reproduction de l'inégalité, le processus que ce modèle décrit montre un système d'une telle puissance oppressive qu'il laisse bien peu de place à des conduites originales chez les acteurs sociaux, voire à un ferment de pensée critique. Dans cette logique de destin, tel enfant de telle classe a tel avenir.

Les travaux de Bourdieu (1979, 1980, 1989, 1993, 1994,) et Bourdieu et Passeron (1970) sont d'une plus grande finesse analytique. Bourdieu est généralement considéré d'orientation conflictualiste, même s'il rejette l'existence objective des classes sociales et nuance considérablement le pouvoir attaché aux moyens de production économique (*Raisons pratiques*, 1989). D'ailleurs, pour lui, les inégalités sociales d'accès et de réussite scolaire persistent à cause d'un mécanisme davantage tributaire du domaine culturel que de l'économique. La société de Bourdieu est en fait un espace de différenciation constitué de «champs», sphères d'activités de groupe socialement démarquées, produisant leur propre système de valeurs, et qui émergent à partir de fonctions sociales spécifiques : les champs artistique, journalistique, intellectuel, économique, etc. Au niveau fonctionnel, ces champs restent toutefois gouvernés par le principe des rapports de domination, chaque acteur occupant une position spécifique en fonction de son «capital» économique, culturel ou social. Ce rapport, inscrit dans les pratiques socioculturelles concrètes, se manifeste dans l'activité quotidienne des individus, où se déploient les signes intimes de *La distinction* sociale (1979). Ainsi, les comportements sociaux distinctifs, quasi automatisés par un principe d'économie de réflexion (*Le sens pratique*, 1980) révèlent l'inscription des structures sociales dans les psychismes individuels.

Là où l'école va jouer un rôle prépondérant, c'est dans le processus d'inculcation sociale des normes et codes d'interprétation de la réalité qui encadrent les rapports de domination d'une société historique, et qui vont ainsi orienter les conduites et établir la valeur sociale de chacun. Bourdieu nomme *habitus*, ce système de dispositions mentales durable et transposable servant à interpréter le monde. Dès la prime enfance, les individus de milieux populaires s'imprègnent d'une logique de lecture de la vie (*habitus*) qui rationalise leur état, par un procédé de violence symbolique d'autant plus efficace qu'il se déroule aux limites de la conscience. Avec les mêmes effets d'autorité, l'institution scolaire prend le relais de la famille pour enraciner, voire naturaliser ces normes sociales existantes, permettant ainsi aux classes dominantes de perpétuer convenablement – on pourrait dire moralement – leur domination. Le succès des uns est dès lors attribué à une manifestation de douance, l'échec des autres à un manque d'aptitudes ou d'effort. L'école légitime ainsi l'injuste situation. Une inégalité d'aspiration scolaire va conséquemment s'ajouter à l'inégalité du capital culturel et de la possession de certains outils intellectuels fondamentaux, dans une intrication logique de reproduction perpétuelle.

La théorie «ethno-écologique» de Ogbu (1992, 1997, 1998, etc.), chef de file américain dans la recherche sur la scolarisation des minorités, intègre également plusieurs éléments de la vision conflictualiste de la société. Résolument anthropologique, sa référence à des mécanismes de violence symbolique le rapproche de la vision sociologique *bourdieusienne*. Elle s'en rapproche également par le fait que son projet d'élucidation place en priorité les particularités culturelles des groupes étudiés – que ne permettent pas d'aborder aussi aisément les théories sociologiques traditionnelles –, tout en prenant largement en considération le rôle des éléments sociohistoriques sur le cheminement des individus. Les chercheurs défendant cette théorie considèrent que c'est la réaction des élèves et de leurs proches face à la situation inégale de départ qui serait l'élément déterminant du cheminement scolaire. La nature de cette réaction serait largement influencée par l'histoire des rapports entre la société dominante et le groupe social concerné. Les élèves de minorités involontaires américaines (Amérindiens, Noirs, Hispanophones), même s'ils démontrent parfois de fortes aspirations, n'arriveraient pas à surmonter leur suspicion face au pouvoir réel de l'instruction. L'institution scolaire alimenterait un sentiment d'aliénation qui les pousserait à se désinvestir progressivement des tâches scolaires. En fait, comme l'explique Ogbu (1982), ces minori-

tés construisent une identité collective oppositionnelle à celle des euro-américains, de sorte que le ressentiment à l'égard des Blancs, constitutif de leur identité, est rationnellement très difficile à contrer.

À certains égards, la perspective d'Ogbu (1992, 1997, 1998, etc.) suggère un acteur social moins passif et plus conscient face à la violence qui lui est infligée. Il s'inspire en cela du courant des études critiques de Giroux (1983, 1988) et de Willis (1978). Ces auteurs des théories dites de la *résistance* voient dans les pratiques d'abandon et d'échec scolaire chez les élèves de minorités ethniques des actes de résistance à la violence assimilatrice de la société dominante<sup>72</sup>. Confrontés quotidiennement aux préjugés et à l'injustice institutionnalisée, ces élèves construiraient ainsi une défense identitaire, en refusant de légitimer les sanctions sociales et professionnelles attestées par l'école, véhicule culturellement compromis. Mais si ces théories se rapprochent effectivement de l'acteur jusqu'à l'interpeller, celui-ci demeure tout de même «*inconsistent face au poids des structures*», pour paraphraser Durut-Bellat et Henriot-van-Zanten (1992). La même critique pourrait s'adresser à plusieurs autres études sur la scolarisation en milieu populaire ou pluriethnique, qui ont délaissé les pratiques de recherche attachées aux approches macro-sociologiques pour se rapprocher des acteurs et observer leurs comportements quotidiens. On pense entre autres ici à la *Nouvelle sociologie de l'éducation* anglaise dont les travaux, notamment ceux inspirés de la sociologie du curriculum<sup>73</sup>, ont mis en lumière la contribution de certains mécanismes institutionnels, tant formels qu'informels, à la fabrication de l'échec scolaire. Bien que fort éclairants, leur projet d'investigation est souvent d'analyser plus finement le fonctionnement des mécanismes sociaux de reproduction, plutôt que de remettre en question la logique des théories globales. Comme le mentionne Durut-Bellat et Henriot-

---

<sup>72</sup> En accordant une autonomie relative à la sphère culturelle au plan des déterminants sociaux, ces chercheurs tentent d'inférer des conséquences collectivement positives ou nobles à ces stratégies de résistance, au-delà de l'apparence scolaire immédiate, qui ne peut être qu'un constat d'échec. Mais cette perspective laisse paradoxalement bien peu d'espoir à une remédiation des problèmes de scolarisation. Il y a beaucoup plus de similitude qu'il n'y paraît entre l'acteur rationnel de Boudon et le cavalier de la résistance de Giroux. Les deux sont en effet dotés d'une même conscience du poids relatif des structures sur leur destinée sociale et professionnelle. La seule différence importante est que le premier organise ses stratégies d'action en fonction d'une acceptation de cet état de fait, et que le second s'y rebelle. Ils sont fidèles en cela à l'idéologie respective de leurs théoriciens créateurs. Boudon (1986) écrira par exemple que « les acteurs sociaux ont souvent de bonnes raisons d'adhérer aux idées douteuses ou fausses [...], et la croyance aux idéologies ne devraient pas être mises [...] au compte de la passion, du fanatisme ou de l'aveuglement » (p. 23). De fait, en toile de fond de ces deux théories se trouve une même conception volontariste de l'individu.

<sup>73</sup> On pense en particulier à Young (1971), Young et Whitty (1977), Bernstein (1971), etc.

van-Zanten (2000), « tout se passe comme si les inégalités sociales face à l'école étaient à présent considérées comme acquises, le travail du sociologue consistant essentiellement à explorer la boîte noire » (p. 75).

Incidentement, si plusieurs projets explicatifs en émergence empruntent plus et moins heureusement au potentiel heuristique des sociologies dites traditionnelles pour élaborer leur thèse, ils en importent en même temps les limites. Principalement, sur fond de déterminisme, ces explications arrivent mal à octroyer aux jeunes autochtones une marge de liberté sur leur destinée sociale et même une capacité minimale à réfléchir sur le sens de leurs actions. Ce sont des limites liées au paradigme de recherche, entendu comme une manière globale d'interpréter la logique des faits sociaux. En d'autres mots, ces approches n'arrivent pas à considérer l'acteur en place comme un véritable sujet, parfois rationnel et intentionnel mais parfois aussi émotionnel et irréfléchi, doté certes d'une réelle marge de liberté, mais qui demeure avant tout un sujet historique, et agissant sous les contraintes d'un contexte social donné. Ce n'est rien d'étonnant puisque le déterminisme explicatif de la posture épistémologique des théories macro-sociologiques est peu compatible avec l'exploration des perceptions individuelles comme champ de connaissance sociologique. En ce sens, on peut parler ici d'un véritable obstacle épistémologique. Si l'on considère que l'acteur social a bien peu de conscience de sa situation et donc bien peu de pouvoir sur sa destinée, il est évidemment bien peu pertinent de connaître le sens qu'il attribue à ce qui lui arrive.

Des travaux relativement récents en sociologie de l'action proposent une alternative à ces visions qui font de l'acteur ou bien un *idiot culturel* (Garfinkel, 1967) ou bien un individu hyperlucide. Le débat porte alors sur la nature des choix effectués par l'acteur, à savoir jusqu'où ils sont rationnels et intentionnels et/ou émotionnels et/ou irrationnels. Par exemple, la théorie de la résistance présente un acteur sensé être l'instigateur conscient d'un combat légitime mené contre le pouvoir établi. Mais au-delà de la véracité de l'hypothèse, c'est là un acteur disposant d'une liberté bien mince puisque le combat qu'il mène est encore ici dicté par sa position dans la structure de classe<sup>74</sup>. La perspective du sujet que nous présentons plus loin est un positionnement à l'égard

---

<sup>74</sup>Cette position implicitement volontariste d'un acteur conscient chez Willis (1978) le force ultérieurement à tenter de défendre la moralité de ses « gars », qui font montre dans leurs propos d'attitudes foncièrement sexistes et racistes. Considérant les prétentions explicatives de la théorie, ce n'est pas là un simple détail d'appendice.

de la nature de cet acteur social. Tout en reconnaissant le poids de l'histoire et des contingences structurelles sur le comportement de l'acteur, nous croyons qu'il est capable de saisir l'enjeu de ses conduites et d'en exprimer les motifs. Cette conviction légitime d'approfondir le sens que le jeune autochtone accorde à son expérience scolaire, et rend prioritaire une réflexion sur le type de rapport qu'il entretient avec le savoir scolaire et l'école. Mais avant d'explicitier cette dernière assertion, nous ferons une incursion dans le champ sociologique de l'acteur social, au sein duquel s'insère la perspective que nous comptons privilégier.

## 2.2 La perspective de l'acteur : entre « gros bon sens » et « mauvais sort »

### 2.2.1 Du pessimisme de la reproduction à la « lecture en positif »

Dominant les foyers de l'analyse sociologique pendant quelques décennies, le schéma de la reproduction dont nous venons d'explorer les principales tangentes a fait l'objet de critiques serrées dès le milieu des années '80<sup>75</sup>. Bien que Van Haecht (1990) distingue judicieusement les critiques d'ordre ontologique des critiques épistémologiques, l'analyse des unes s'alimente bien souvent aux arguments des autres. Car c'est toujours, fondamentalement, la place accordée au *sujet*, entendu comme un acteur plus et moins conscient et relativement libre, qui est le véritable enjeu des débats, débats dont les positions se répartissent globalement entre « volontarisme subjectif et contrainte objective », pour utiliser – parmi bien d'autres – la bipolarité proposée par Alexander (1987).<sup>76</sup>

Il sera donc reproché au schéma de la reproduction de soutenir la thèse implicite d'un élève passif, inconscient ou aliéné, en quelque sorte « possédé » par les esprits de la structure, et dont le chemin vers la réussite ou l'échec scolaire serait tracé d'avance selon son origine sociale. Si c'est bien le type d'individu qui cadre avec les premiers modèles fonctionnalistes et marxistes, il serait cependant injuste de l'associer sans

---

<sup>75</sup> Pour une analyse éclairée, voir notamment Petitat (1982), qui démontre notamment que le schéma de la reproduction perd de sa valeur heuristique dès lors qu'il est posé en dehors du 20<sup>e</sup> siècle.

<sup>76</sup> Archer (1998) peut paraître réducteur d'affirmer que, « *les questions fondamentales* (en sciences sociales) (*c'est-à-dire l'individu et la société, le volontarisme et le déterminisme, le subjectivisme et l'objectivisme, le microscopique par opposition au macroscopique*) ne sont que des variations du problème fondamental de la structure et de l'agent » (p.5), mais il y a incontestablement parenté de dilemme entre ces couples de concepts.

nuance aux travaux de Bourdieu. Ce dernier admet sans problème « répudier le sujet universel, l'égo transcendantal de la phénoménologie que les ethnométhodologues reprennent à leur propre compte », mais il nous présente par contre un individu empirique qui, « sans doute (a) une appréhension active du monde (et) sans doute construit (sa propre) vision du monde. (Sauf que) cette construction s'opère sous contraintes structurales » (Bourdieu, 1989, p.155)<sup>77</sup>. Ce sera cependant là un compromis sans valeur pour Boudon (1973, 1977, 1986), dont *l'acteur rationnel* saurait déterminer consciemment son orientation scolaire et professionnelle en fonction du calcul coût/bénéfice de son investissement. L'origine sociale, non sans effet, est ici simplement considérée comme un ensemble d'actifs culturels et relationnels que l'élève ou sa famille prennent en compte dans leur évaluation du type et de la durée de la scolarisation à privilégier<sup>78</sup>.

Si l'on s'en tient à la tourmente ontologique, où se dispute le degré de conscience du sujet en situation « défavorable » quant au sort qui l'attend, l'opposition entre l'agent intuitif de Bourdieu et l'acteur rationnel de Boudon est flagrante et définitive. Dans les schémas de synthèse sur les théories des inégalités, les deux modèles apparaissent d'ailleurs systématiquement en opposition<sup>79</sup>. Par contre, la distance entre les deux camps s'amenuise considérablement dès qu'est posée la question de l'alternative d'actions dévolue à cet acteur. En effet, comme le notent certains sociologues (De Quieroz, 1995; Van Haecht, 1990, etc.), ni un modèle ni l'autre n'offre à l'individu qu'il conçoit les moyens théoriques d'échapper aux prédictions pessimistes quant à son avenir, cela parce que chacun des modèles n'induit qu'un seul type d'acteur, mû par une même mécanique généralisante. Car il faut bien comprendre que même « libéré » du poids de sa socialisation primaire, l'acteur *boudonien* ne possède nullement les

---

<sup>77</sup> Corcuff (1995) présente un parallèle fort intéressant du rapport au monde et à l'action entre l'intellectualisme de l'ethnométhodologie, campé dans la phénoménologie de Husserl et Shutz, et l'objectivisme de la théorie de la pratique de Bourdieu, plus proche de la phénoménologie critique de Merleau-Ponty.

<sup>78</sup> On le redit : Boudon nous intéresse davantage par son apparente position extrême que par l'éclairage qu'il prétend amener à la question des inégalités. Les trivialisations discursives de politicien qu'il suggère pour résoudre le problème des inégalités, du genre: « *Le système politique se doit de lutter contre les inégalités s'il veut obtenir que les citoyens restent attachés au contrat social* » (1973, p. 297), révèlent bien à notre avis la nature de son modèle « anti-déterministe ».

<sup>79</sup> Par exemple, lorsqu'il présente les principales positions théoriques sur le rôle de l'école dans le maintien des inégalités, DeQuieroz (1995) distingue les théories conflictualistes des théories externalistes. La position de Bourdieu (« théorie du leurre et de la légitimation ») est l'une des deux composantes de la première catégorie, tandis que la thèse de Boudon (« théorie des choix individuels rationnels ») est l'une des deux variantes de la seconde.

moyens de son émancipation. À certains égards, il en est même davantage privé, puisqu'il se bute à la porte close de l'avenir, alors même qu'on le déleste des clés de son passé. Indisposés par ce fatalisme, des chercheurs ajouteront parfois explicitement à leur projet d'investigation la mission morale de le dépasser. Par exemple, dans son livre de synthèse et de théorisation sur le rapport au savoir, Charlot (1997) participe au litige ontologique en présentant sa perspective comme une nouvelle disposition d'esprit, plus optimiste, dans l'analyse des événements humains. Il annonce ainsi le passage « *De la lecture en négatif à la lecture en positif* » de certaines situations sociales, en particulier la nature de l'expérience scolaire de jeunes issus de milieux défavorisés.

### 2.2.2 De la pluralité des logiques d'action à l'expérience scolaire

C'est donc à cet horizon restrictif des théories de la reproduction que voudront s'attaquer certaines théories récentes de l'action, en cherchant moins, pour la plupart, à trancher philosophiquement la question du degré de conscience de l'acteur qu'à démontrer ou explorer les multiples voies de l'action. De cette manière, la liberté relative de l'acteur, et donc l'imprévisibilité des destins singuliers, est sociologiquement postulée sans qu'il soit nécessaire d'initier ou d'entretenir un profond débat ontologique. Comme le rappelle par ailleurs Lallement (1996), cette volonté de répertorier des manières d'agir – et donc d'en postuler la pluralité – n'est pas si récente, puisque déjà Pareto (1916) opposait l'« action logique » à l'« action non-logique », et que Weber (1965) distinguait quatre formes d'action sociale : la traditionnelle, l'affective (ou affectuelle), la rationnelle en valeur et la rationnelle en finalité. Dans les lignes qui suivent, nous aborderons quelques travaux plus contemporains<sup>80</sup> qui ont tenté d'appliquer à l'univers scolaire et/ou familial un modèle théorique postulant cette pluralité de formes d'action, et l'hétérogénéité consécutive des expériences scolaires vécues par les enfants et les adolescents.

Nous retiendrons d'abord l'application au monde scolaire de l'originale *sociologie des conventions* explicitée par Boltanski (1990) et Boltanski et Thévenot (1991), qui s'est intéressée aux différentes logiques de régulation des conflits dans les organisations. Ces auteurs ont ainsi recensé six « mondes de représentation » ou « cités », attachés à des valeurs distinctes, auxquelles peuvent référer les belligérants lors d'une

---

<sup>80</sup> Voir entre autres Corcuff (1996) pour un déblayage intéressant sur ce plan.

situation conflictuelle. On retrouve ainsi la « cité inspirée » (château fort des valeurs transcendantes, où s'expriment impulsion, passion, intuition et créativité), la « cité domestique » (lieu choyant la tradition, l'harmonie des rapports, le respect de la hiérarchie et l'appartenance au groupe), la « cité de renom ou de l'opinion » (antre du prestige et de la célébrité, où il importe de bien paraître), la « cité civique » (protectrice du bien commun, alignée sur l'idéal démocratique), la « cité marchande » (où concurrence, marché, profit sont les balises ultimes), et enfin la « cité industrielle » (lieu centré sur le pragmatisme et l'efficacité, le progrès et la productivité). Chaque cité a son auteur fétiche (respectivement St-Augustin, Bossuet, Hobbes, Rousseau, Smith, St-Simon), et à chacune correspond un certain type de sujets, une définition particulière de la grandeur humaine, une conception spécifique de l'ordre des choses et de la nature des rapports humains, et un système de jugement cohérent et cohésif : paramètres d'évidence, mode d'évaluation et d'expression du jugement, etc.

Lors d'une investigation, le chercheur utilisant cette approche tentera de saisir les « montées en généralité » dans l'argumentation des acteurs lorsqu'ils justifient leurs actions. Au cours d'une dispute ou d'un débat, il lui sera alors possible de retracer un « principe supérieur commun », valeur fondamentale à la base du système de référence des conduites. En d'autres mots, le chercheur reconstruit le système normatif informel de chacun des groupes d'acteurs, en le rattachant à l'une ou l'autre des cités nommées plus haut. Il détermine ainsi les « régimes d'action » en œuvre, à partir desquels on peut analyser la cohérence des différentes stratégies déployées, des différents créneaux d'action.

En utilisant ce cadre théorique pour saisir la dynamique de l'école française, une institution qui semble *a priori* relativement stable, Derouet (2000) et ses collaborateurs ont pu retracer des mouvances locales et nationales diversifiées et insoupçonnées du dehors. Par exemple, les principes nationalistes et égalitaristes de l'école républicaine, caractéristiques de la « cité civique », ne semblent plus devoir s'appliquer de façon uniforme, devant la montée à la fois des pouvoirs scolaires locaux et de la perspective politique européenne. Ces deux lieux de pouvoirs semblent vouloir constituer autant d'ordres de gestion éducationnelle nouveaux. Les questions de socialisation et d'intégration sont traitées « localement », alors que nombre d'enjeux instructionnels, comme les besoins en formation des entreprises, sont discutés dans une optique quasi conti-



mentale. Si la « cité civique » survit au mode de gestion locale, la « cité industrielle » prendrait du gallon dans la pensée européenne. Mais plus intéressant encore pour notre projet d'élucidation, en étudiant les formes locales d'action, l'équipe de Derouet a pu constater que les écoles d'aujourd'hui ne sont pas des organisations statiques où quelques catégories d'individus rempliraient docilement leurs tâches selon des rôles assignés préalablement. Il s'agit plutôt d'entités sociales très dynamiques et ouvertes, composées d'individus et de groupes d'acteurs dont les intérêts et les actions s'entrecroisent, s'associent, s'opposent et se recomposent régulièrement. En d'autres mots, l'école est traversée par « plusieurs mondes », plusieurs « cités », mus par de multiples régimes d'action. Sous ce nouvel éclairage, elle ne peut plus être vue comme un simple et neutre lieu de transmission de savoir ou un machiavélique appareil de reproduction des inégalités. Elle est un lieu complexe d'instruction et de socialisation aux multiples configurations, qui peuvent agir de différentes manières sur l'expérience scolaire des jeunes qui la fréquentent.

La *sociologie dispositionnelle* de Lahire (1993, 1995, 1997, 1998, 1999, 2000, 2001, 2002) fera le même constat d'hétérogénéité des dynamiques de socialisation et les conséquences qui s'ensuivent chez les individus, mais cette fois-ci du côté des cadres familiaux. Théoriquement, il retient de Bourdieu le principe fondamental de *disposition* particulière à agir et à penser (*habitus*) que les individus acquéraient en grande partie pendant leur socialisation primaire. En contrepartie, il postule une « pluralité de ces schémas d'expériences incorporées et des forces formatrices des habitudes » (1998, p. 30), d'où découlerait pour chacun un répertoire diversifié de modèles de conduites sociales. En d'autres mots, il y aurait bel et bien des forces objectives ou structurelles modulant les conduites individuelles, mais elles seraient multiples et hétérogènes, parfois même contradictoires, de sorte que leurs effets seraient irréductibles à un *pattern* de groupe, encore plus à une logique de classe. En cherchant les liens à établir entre spécificité de la *Culture écrite et inégalité sociale*, Lahire (1993) avait déjà noté la rareté des cas de figures permettant de décrire un *habitus* familial cohérent et socialement partagé. Cette « rareté » se confirmera dans les divers *portraits de configurations* de familles populaires (1995) qu'il dessinera minutieusement plus tard autour d'enfants du primaire. Ces portraits montrent ainsi autant de *tableaux* que le permet le croisement d'informations sur cinq thèmes jugés cruciaux pour l'expérience scolaire : les formes familiales de la culture écrite, les conditions et les dispositions

économiques, l'ordre moral domestique, les formes d'exercice de l'autorité familiale et les modes familiaux d'investissement pédagogique.

Ainsi, sous les dispositifs de lecture fine des situations familiales que Lahire met en application, des cas d'exception tantôt jugés mystérieux deviennent tout à coup plus limpides. Par exemple, lorsque cadrés dans leur configuration d'ensemble, on peut aisément saisir de quelle manière deux contextes familiaux à *capital culturel* plus ou moins équivalents peuvent produire des histoires scolaires très différentes (1995). On comprend mieux notamment comment la solitude vécue par l'enfant de milieu populaire arrivant à l'école peut se doubler – ou inversement s'annihiler – selon la place que le milieu familial accordera à ses acquis scolaires (1998). Cette perspective d'investigation permet donc de saisir des subtilités de contexte, fondamentales à la compréhension de situations particulières, et donc de raffiner les approches auprès des jeunes en difficulté scolaire. Voilà pourquoi Lahire appellera au développement d'une *sociologie psychologique* (1999), voire d'une *sociologie des variations intra-individuelles* (2001), afin de mieux cerner « la complexité des patrimoines de dispositions et de compétences culturelles individuels » (p.59) et la manière dont cela se traduit chez les acteurs sociaux. On comprendra qu'en filigrane, Lahire critique les conceptions mythiques et illusionnistes d'un acteur unitaire, à la personnalité invariable et définitive proposée par certains néo-individualistes. Clairement pour lui, ce qu'on appelle *le soi* est fondamentalement *multiple*, un peu comme l'entend Elster (1985)<sup>81</sup>, et ses manifestations spécifiques sont variablement déterminées par *les cadres de l'expérience*, tel que le conçoit Goffman (1991).

S'opposant elle aussi à l'idée d'ubiquité de la structure, dont toute action individuelle porterait la marque indélébile, la *Sociologie de l'expérience* de Dubet (1987, 1991, 1994) en collaboration avec Martucelli (1996) met également à jour une diversité d'itinéraires et de modes de conduite dans l'univers social, mais décrivant directement cette fois-ci le rapport explicite des jeunes à l'école. L'intérêt se double pour nous du fait que les auteurs se soient particulièrement intéressés à l'expérience scolaire

---

<sup>81</sup> John Elster réplique de façon originale au postulat de l'acteur rationnel en synthétisant neuf portraits distinctifs du *soi* que proposent des penseurs de différents horizons concernant plus ou moins l'hypothèse d'un soi multiple. On retrouve notamment la figure d'un soi intégré, cohésif mais sans évolution, au soi illusoire (ou non-soi) de certains spiritualistes, en passant par le soi faustien, déchiré par des désirs incompatibles. Ajoutons le faux soi ou *soi dupé*, les *soi hiérarchiques*, les *soi évolutifs*, le *soi freudien*, et le soi déchiré entre l'*œconomicus* et le *sociologicus*.

de jeunes fréquentant des institutions de milieu socioéconomiquement défavorisés. L'originalité du modèle est de dépasser la querelle d'écoles concernant la genèse des conduites humaines, en intégrant les présupposés des principales théories sociologiques de l'action. Reprenant le travail de reconnaissance sociologique d'un *acteur* désormais *sujet-de-son-destin* entrepris par Touraine (1984, 1992), les auteurs conçoivent l'*expérience sociale* par laquelle le sujet se construit comme une variété de « conduites individuelles et collectives dominées par l'hétérogénéité de leurs principes constitutifs, et par l'activité des individus qui doivent construire le sens de leurs pratiques au sein même de cette hétérogénéité » (1994, p.15). En conséquence, l'activité de l'individu prend forme à travers une combinaison de trois logiques d'action: la logique d'intégration, la logique stratégique et la logique de subjectivation, respectivement rattachées au système d'intégration, à celui de l'interdépendance, et à celui de l'action historique<sup>82</sup>. La première concerne la dimension socialisatrice de l'expérience sociale. Le poids de la structure ou du système est ici considérable, assignant statuts et rôles aux individus qui le composent, lesquels s'efforcent cohésivement de bien les tenir; la démarche explicative causale est une perspective pertinente pour saisir cet aspect fonctionnaliste de l'action sociale. La seconde logique implique la dimension interactionniste des phénomènes sociaux. La place est à l'acteur, compétiteur stratège, qui joue ses meilleurs atouts (beaucoup puisés dans son statut et ses relations) en vue de l'obtention de gains ou pour éviter des pertes, lorsqu'il fait face à des contraintes situationnelles émergeant du système. L'analyse interactionnelle et de réseau sont des outils intéressants pour cerner la « rationalité limitée » – postulée par les néo-individualistes –, à la source de ces divers jeux de stratégie. La troisième logique s'étalonne à la prise de distance critique de l'acteur par rapport aux valeurs communes et à ses intérêts particuliers. L'acteur se fait alors sujet en contestant certaines dispositions du pouvoir ou la mainmise du « système » sur l'ensemble social. Bref, il tient à dire son mot sur le déroulement des événements quotidiens et les conséquences qu'il en subit. Dubet (1994) fournit l'explication synthèse suivante de l'intrication de ces logiques :

[...] dans la logique d'intégration, l'acteur se définit par ses appartenances, vise à les maintenir ou à les renforcer au sein d'une société considérée alors comme un système d'intégration. Dans la logique de la stratégie, l'acteur essaie de réaliser la conception qu'il se fait de ses intérêts dans une société conçue alors

---

<sup>82</sup> On reconnaîtra ici la proximité théorique du modèle de l'expérience sociale de Dubet avec celui des mouvements sociaux de Touraine (1984), qui postulait déjà un triple pôle actionnel : identité-opposition-totalité.

« comme » un marché. Dans le registre de la subjectivation sociale, l'acteur se représente comme un sujet critique confronté à une société définie comme un système de production et de domination (p. 111).

Au gré de leurs expériences et en fonction des contextes, les acteurs articulent et combinent de différentes manières ces logiques. Les actions de l'un ne débordent que rarement la logique d'intégration, alors qu'un autre étalera précocement sa réflexivité et, ce faisant, assumera sa subjectivité. En fait, cette *sociologie de l'expérience* s'est beaucoup modelée aux nombreux travaux des auteurs sur la dynamique scolaire française, de sorte qu'elle fournit plusieurs portraits scolairement contextualisés du processus de subjectivation. Si le temps de l'élémentaire est dominé par la logique d'intégration, celui du collège voit les tensions de l'adolescence amorcer déjà un processus de subjectivation. Au lycée, le focus est nettement au *sujet* qui se construit, qui cherche et qui attribue ou non du sens à l'expérience qu'il vit, qui se forge parallèlement une personnalité, et qui adopte un modèle conséquent de conduite sociale.

En appliquant leur modèle à la clientèle lycéenne, Dubet et Martucelli (1996) répertorient quatre figures dominantes de subjectivation. On retrouverait d'une part le cas idéal de l'acteur maîtrisant bien les donnes de l'univers scolaire, se donnant des conditions de performance et jugeant sagement la portée des cheminements scolaires, tout en s'affirmant positivement au plan social. À l'opposé, on retrouve le cas d'aliénation, c'est-à-dire l'acteur désancré, désemparé dans un monde scolaire sans signification, mais en même temps dépourvu de moyens d'action, voire de volonté de réagir; ici, le processus de subjectivation est à son niveau infime. Le troisième cas concerne les acteurs qui se réalisent en périphérie de l'univers scolaire, par exemple autour d'un emploi qu'ils exercent, ou tout au moins en assumant des rôles leur accordant un statut particulier au sein de la confrérie estudiantine. Enfin, le dernier cas est celui des acteurs lycéens se construisant contre l'école, contestant valeurs et symboles de l'institution, et se réalisant dans cette dynamique contestataire. Il s'agit en quelque sorte du cas type décrit par la théorie de la résistance de Willis (1978).

C'est également à l'*expérience scolaire* des jeunes de milieu modeste, souvent en situation d'échec, que s'intéressera l'équipe ESCOL (Éducation, Socialisation et Collectivités Locales) principalement formée de Charlot, Bauthier et Rochex. Bien qu'ils manifestent un intérêt pour le travail de Dubet, ils lui reprochent de négliger la

question du savoir dans son analyse du rapport des jeunes à l'école, une question pourtant cruciale à toute réflexion sur la scolarisation. Ils critiquent également sa conception trop limitative de la condition de subjectivité, réagissant particulièrement à l'idée qu'une catégorie d'individus ne puisse y advenir (les « aliénés », béats devant une situation constante d'échec). Pour Charlot (1997), tout individu est *sujet*, avec bien sûr l'influence de ses conditions particulières d'existence, mais par dessus tout une histoire unique, une conscience relative de ce qui lui arrive et une capacité de projection dans l'avenir. La *sociologie du sujet*, qu'il travaille conséquemment à fonder, rejoint le projet heuristique de Lahire (1999) d'une analyse sociologique de la singularité en dialogue avec la psychologie. Car pour

[...] rendre compte à la fois de la corrélation entre échec et appartenance socio-familiale et de l'irréductible singularité des histoires scolaires, [il faut...] identifier les processus qui structurent l'histoire de l'élève et ceux qui structurent la construction de sens qui accompagne cette histoire. (pp.18-21)

Il découle de cette position théorique l'idée qu'on ne peut bien comprendre l'action sociale dans un contexte donné qu'en accédant à l'intimité des acteurs, au sens qu'ils donnent à ce qu'ils font à ce moment précis de leur vie. En conséquence, s'intéresser au sens de l'expérience scolaire d'un élève exige d'« [...] étudier la façon dont il se construit comme sujet dans une société qui lui assigne comme lieu de vie et de travail une institution dont la logique spécifique est celle du savoir » (p.22). C'est ce raisonnement qui conduira l'équipe d'ESCOL à faire très tôt du *rapport au savoir* le concept central de son cadre d'investigation du sens (Charlot *et al.* 1992, Rochex 1995a-b). Ils le soumettront ultérieurement au rang des théories (Charlot, 1997), puis le proposeront comme paradigme (Charlot, 2001). D'aucuns, et nous en sommes, jugeront prématuré ce classement qualitatif.

Concrètement, ces chercheurs procèdent par observation et par entrevues, mais aussi par l'étude de « bilans de savoir », textes ouverts dans lesquels les élèves étalent en ordre d'importance leurs connaissances en se commettant sur la valeur des contextes d'apprentissage. L'analyse minutieuse des données issues de ces dispositifs de collecte permet ensuite aux chercheurs de mettre en lumière les processus, tributaires du/des rapport(s) au(x) savoir(s) et à l'école, qui structurent l'expérience scolaire des jeunes. Par exemple, on a pu déceler chez des jeunes lycéens de milieu populaire quatre

manières différentes de vivre le travail scolaire. Quelques-uns, en minorité, s'investissent naturellement sinon agréablement dans leurs tâches. D'autres, nombreux chez les élèves de milieu populaire en réussite scolaire, persévèrent inlassablement à tirer leur fardeau : la volonté de réussir l'emporte alors sur les difficultés de ce qu'ils ressentent comme une corvée quotidienne. Quelques autres sont tout simplement déconnectés des exigences scolaires de base : bien qu'ils puissent souhaiter réussir, ils ont tellement peu d'affinité avec la demande scolaire (même minimale) que leur perception de la situation en devient parfois incohérente. Enfin, la manière la plus fréquente d'aborder le travail scolaire chez les élèves des collèges de banlieue (peu importe leur performance scolaire) peut être associée à « la loi du moindre effort » : on travaille pour passer ou, au plus, pour suivre la moyenne, point à la ligne. Paradoxalement, sous ce rapport « utilitariste » au travail scolaire se cache à certains égards une vision positive de l'école ou tout au moins la reconnaissance de sa valeur institutionnelle. Elle est en effet considérée comme le tremplin légitime vers l'obtention d'un bon métier et la promesse d'une vie décente<sup>83</sup>. Mais le savoir scolaire en lui-même semble par contre très peu valorisé, même si on lui accorde un statut de vérité (Bautier, Charlot, Rochex, 2000). Enclins au réflexe dichotomique, les jeunes divisent d'ailleurs les perspectives d'apprentissage entre « apprendre à l'école » et « apprendre la vie », attribuant à cette seconde forme une supériorité utilitaire et parfois presque morale (Charlot, 2000). Plusieurs ont par ailleurs une vision *mécanique* de la transmission des connaissances (le maître possède et transmet le savoir) plutôt que *constructiviste*, ce qui ne favorise certainement pas le développement d'une attitude mobilisante de recherche chez les élèves ne possédant pas un *capital culturel* concordant (Charlot, 1999a-b).

Bien d'autres aspects de l'expérience scolaire des jeunes de milieu populaire en regard de leurs rapports aux savoirs et à l'école sont relevés avec finesse et détails par l'équipe ESCOL. Bien que nous en ressasserons quelque peu le cadre conceptuel, c'est sensiblement cette *manière de voir* que nous empruntons pour cerner le sens de l'expérience scolaire des jeunes autochtones. Tout comme ESCOL pour les situations qu'ils étudient, nous nous opposons bien entendu à un volontarisme naïf pour expli-

---

<sup>83</sup> Comme le note lui-même Charlot (1999a), on ne rencontre pas ou si peu chez les élèves de milieu populaire qu'il a rencontrés les traces d'une véritable culture antiscolaire, qui cadrerait avec la théorie de la résistance de Willis. Il rejoint en cela Ogbu (1992), qui décèle également peu ce mouvement chez les élèves des ghettos noirs américains. Nous reviendrons sur ce point lors de l'interprétation des résultats.

quer la situation des autochtones, et refusons tout autant la logique de destin des analyses macrosociales, qui jugent indiscutable la détermination des trajectoires scolaires en fonction de l'origine sociale et donc sans intérêt – voire sociologiquement illégitime – l'étude approfondie des cas vécus individuellement. Toute expérience humaine allie socialité et singularité. Et comme on le sait par ailleurs, quelle que soit la variable dépendante structurelle utilisée, il y a toujours des cas qui échappent aux macroprédictions<sup>84</sup>. Plutôt que de les placer en confirmation de règle, il faut voir dans ces exceptions la preuve que dans certains contextes, l'individu peut volontairement échapper aux contraintes de la structure, que l'acteur peut passer outre aux indications du système, bref que le destin est malléable. Dans cette perspective, la source des actions posées par les individus n'est pas simplement un programme du système uniformément implanté dans le psychisme d'agents inconscients ni le flux d'une intentionnalité pure, mais une série de processus plus et moins uniformes, plus et moins conscients, plus et moins partagés, et aux effets foncièrement imprévisibles dans leur totalité.

Parallèlement, toujours dans la ligne de pensée d'ESCOL, nous considérons important d'investiguer le sens de l'expérience scolaire des élèves par l'entrée spécifique du rapport au savoir et à l'école. Cela nous apparaît particulièrement crucial dans le contexte éducationnel autochtone dont les débats de perspectives placent régulièrement l'école sur la sellette. Boucher (1993) expliquera en ce sens que

Le phénomène du décrochage scolaire (chez les autochtones) [...] lève le voile sur un malaise plus profond, celui de la crise identitaire [...]. L'école se trouve alors, en raison du lieu de rencontre entre les deux mondes qu'elle constitue, au cœur de cette crise identitaire. (976-977)

Toute aussi fondamentale, la question du savoir, comme contenu disciplinaire spécifique et comme véhicule culturel, occupe une place majeure dans les politiques de valorisation identitaire. Cela se traduit notamment par des programmes amérindianisés, dont l'objectif d'enrichissement culturel se double d'une mission nationalisante, ce qui doit présument influencer le rapport au savoir scolaire des jeunes autochtones de manière très particulière. La partie qui suit met le focus sur cette notion devenue concept théorique.

---

<sup>84</sup> Nous référons particulièrement ici au 1% d'autochtones qui poursuivent des études universitaires ou ont déjà obtenu un diplôme (Armstrong, *et al.* 1990, Martin, 1979; Ross, 1992;).

## 2.3 Le rapport au savoir comme entrée pour l'étude de l'expérience scolaire

### 2.3.1 Origine, définition et réseau conceptuel de la notion *rapport au savoir*

Rapport au savoir : sous ce vocable à l'apparence explicite se trouve une expression polysémique, dont les quelques significations générales correspondent à autant d'approches théoriques. On distingue actuellement trois grandes approches (Caillot, 2001). L'approche clinique (Blanchard-Laville, 1997; Hatchuel, 1997) s'intéresse essentiellement à l'inscription psychique du *désir de savoir* à travers la socialisation primaire et les manifestations inconscientes qui en découlent. L'approche anthropologique (Chevallard, 1992) (qu'il nous semblerait plus juste de nommer sociodidactique), étudie la dynamique des confrontations de sens des savoir-objets (institutionnels/individuels) à travers le processus de transposition didactique. Enfin, l'approche sociologique (Bautier, Charlot et Rochex, 2000; Charlot, 1997; Rochex, 1995a) décrit l'expérience scolaire des enfants ou des adolescents par l'étude du sens qu'ils attribuent aux diverses activités que leur impose le métier d'élève. Bien que cette dernière approche sera privilégiée dans notre étude, cela n'exclut en rien un emprunt occasionnel au potentiel heuristique des deux autres. En fait, toutes les trois ont des objectifs d'investigation convergents, étant toutes liées à la question du sens et du savoir. Dans les lignes qui suivent, nous expliciterons ce lien, en retraçant les origines de la notion avant d'analyser quelques définitions actuelles, particulièrement dans le champ sociologique.

#### *Origines de la notion*

D'après Beillerot *et al.* (1989)<sup>85</sup>, l'origine de la notion est à situer dans le champ de la psychanalyse, puisque Lacan serait le premier à l'avoir utilisée de façon explicite et raisonnée lors d'une communication en 1960, puis récidivant en 1965 dans un texte portant sur *La science et la vérité*. Lacan ne s'attardera cependant pas à définir la notion, qui n'apparaît d'ailleurs pas dans l'« index raisonné des concepts majeurs » en fin des *Écrits* (1966). À ce moment-là, la notion lui semblerait donc mineure et/ou suffisamment évocatrice en elle-même pour faire l'économie d'une définition. Quoi qu'il en soit, l'utilisation réservée qu'il en fait montre la conception d'un « rapport au savoir » marquant la transition humaine historique d'une prise de conscience du désir/

<sup>85</sup>Nous renvoyons à cet ouvrage le lecteur désireux d'en connaître davantage sur l'origine de la notion.



plaisir de savoir, savoir étant pris dans un sens générique ou d'archétype. Il en résulte que le sujet, prenant conscience de son rapport au savoir (médiateur de son identité) s'engagerait dans un devenir philosophique universel.

S'il semble clair que la paternité de la notion appartient à la psychanalyse, on ne saurait tout de même taire la contribution du marxisme althussérien à son émancipation. De fait, Althusser (1976), sans jamais la nommer, a en quelque sorte rôdé autour de la notion et a été bien près de la définir dans son sens sociologique. En réactualisant la conception marxiste de l'idéologie vue comme une représentation du *rapport imaginaire aux conditions d'existence* ou aux rapports de production, il jette en effet les bases de son utilisation contemporaine, ou tout au moins de celle du syntagme « rapport à », sur lequel nous reviendrons plus loin.

Enfin, il y a près de 15 ans déjà, Beillerot *et al.* (1989), retraçaient trois champs d'utilisation de la notion. Le premier, en continuité de son origine, est constitué par des héritiers de Lacan (Filloux, 1974; Rabant, 1976). Ils débordent de l'univers strictement psychanalytique et appliquent désormais sa portée heuristique au domaine de l'éducation, en critiquant ou confrontant notamment les institutions et les agents éducatifs qui les composent. Le second champ, lui aussi lié aux origines de la notion, s'inscrit cependant dans une optique sociologique d'inspiration marxiste ou conflictuelle (Charlot, 1987; Lesne, 1977). Le rapport dont ils discutent est un rapport *social*, dans la mesure où il implique la socialité du savoir lui-même et du lien entretenu avec/par le sujet. Il ne faut pas confondre ici « rapport social à » avec le concept de « rapports sociaux » (toujours pluriel), qui habite depuis longtemps la terminologie sociologique marxiste et qui concerne davantage sinon exclusivement les rapports que les sujets entretiennent avec les moyens de production et avec d'autres sujets. Finalement, le troisième champ impliqué est celui des praticiens formateurs (Aumont, 1979), qui font émerger empiriquement la notion. En un sens, même s'il contribue peu ou pas à une définition théorique de la notion, ce groupe est peut-être celui qui saisit le mieux sa pertinence sociale et sa portée. L'utilisation qu'il en fait est souvent intuitive et indéfinie, mais s'enrichit des cas vécus de leur pratique, en particulier de celle entourant la formation d'adultes. Ils y discernent en quelque sorte des « déséquilibres relationnels » entre ces derniers et le savoir scolaire institué, qu'ils expriment en parlant tout simplement d'un problème de rapport au savoir.

### *Quelques définitions récentes de la notion*

Le terme *rapport au savoir* n'apparaît que récemment dans les dictionnaires disciplinaires ou autres documents lexicographiques. On retrouve donc peu de définitions formelles de la notion, et les tentatives qui existent révèlent bien la complexité et l'ambiguïté qu'elle transporte depuis ses origines. On la présente d'ailleurs souvent comme une « notion » (par opposition à « concept ») au sens où elle est encore au niveau de la « connaissance élémentaire et rudimentaire » (Legendre, 1988, p.397). Par contre, la persistance de cette ambiguïté définitionnelle s'explique certainement en partie par le fait qu'elle est actuellement beaucoup utilisée de façon intuitive par des formateurs sur le terrain, qui peuvent faire l'économie d'une analyse conceptuelle élaborée pour exprimer et réfléchir sur les situations qu'ils rencontrent. Quoiqu'il en soit, nous recensons tout de même quatre définitions ou explicitations du terme, que nous analyserons dans les lignes qui suivent. Une première définition nous vient de Lesne (1977), qui tient les propos suivants:

le rapport au savoir concerne les conceptions et les opinions relatives aux contenus que véhicule tout acte de formation: savoir au sens large du terme et recouvrant l'habituelle trilogie des savoirs, savoir-faire et savoir-être. [...] Il peut être conçu soit comme un rapport avec la connaissance produite par la société savante et qu'il convient de diffuser dans la société, soit comme un rapport avec le savoir partagé par toute la société dont il faut mettre en relation les différents dépositaires, soit comme un rapport de production personnelle du savoir par l'appropriation de constructions théoriques empruntées à la société savante [...] (pp.35-36).

Il s'agit d'une définition large, qui tente davantage de situer le lieu éventuel d'un *rapport au savoir* que de définir la notion elle-même. Ainsi, elle indique d'abord quelques éléments de contenu (opinions, conceptions) théoriquement difficile à définir, et s'attarde ensuite à distinguer les formes de connaissances (ou savoirs) pouvant faire l'objet d'un entretien, d'une relation. Elle semble alors opérer une distinction plus ou moins claire entre le savoir scientifique proprement dit (*de la société savante*) et le savoir reconnu socialement comme pertinent et devant être transmis d'une génération à la suivante (le savoir scolaire instrumental et culturel, peut-être). Quoiqu'il en soit, cette définition nous semble en quelque sorte négliger l'importance de la première partie du syntagme: *rapport à*, en informant simplement qu'il serait à saisir dans des conceptions ou options virtuellement discourses. L'aspect dynamique et interactif évoqué par l'expression elle-même semble ainsi oublié, mésestimé par l'auteur.

La seconde définition retenue (Charlot, 1981), plus succincte, aborde également le sujet en terme de contenus. Ainsi, le rapport au savoir serait un « ensemble d'images, d'attentes, de jugements, qui portent à la fois sur le sens et la fonction sociale du savoir et de l'école, sur la discipline enseignée, sur la situation d'apprentissage et sur soi-même » (pp.135-136). Si l'aspect relationnel nous semble encore une fois négligé par cette définition, du moins explicitement, elle possède toutefois sur la précédente l'avantage majeur de laisser émerger l'enjeu identitaire qui paraît s'inscrire au cœur de tout rapport au savoir. Ainsi, elle laisse entendre que ne peuvent être traités séparément le sens donné au savoir institué et à l'école par des élèves et la perception qu'ils construisent d'eux-mêmes à travers ces représentations.

La troisième définition proposée diffère des précédentes à deux niveaux. D'une part, elle n'introduit pas son explication par des indications sur le contenu éventuel d'un rapport au savoir. D'autre part et surtout, elle centre clairement son développement explicatif autour de l'aspect relationnel inscrit dans l'expression. Ainsi, pour Charlot *et al.* (1992) :

le rapport au savoir est une relation de sens et donc de valeur, entre un individu (ou un groupe) et les processus ou produits du savoir. [Et] le rapport à l'école [est] une relation de sens, et donc de valeur, entre un individu (ou un groupe) et l'école comme lieu, ensemble de situations et de personnes (p. 29).

On retiendra donc ici la préoccupation de Charlot *et al.* d'inclure et de distinguer dans leur définition l'école, milieu physique et humain, du savoir qui y circule. Mais l'aspect majeur de la définition demeure certainement l'explicitation du caractère nécessairement signifiant de la relation au savoir entretenue par les acteurs sociaux impliqués. Le *sens* de la *relation* est donc à saisir dans l'interprétation que se font les élèves des situations scolaires vécues. La définition satisfera par ailleurs Rochex (1995a), qui partage cet intérêt pour *le sens de l'expérience scolaire*. Il la complètera par des informations sur les formes de significations et de sens que les sujets éventuellement impliqués sont susceptibles d'attribuer à un tel rapport. Ainsi, il mentionne que :

cette notion renvoie à un ensemble de jugements évaluatifs et d'attitudes – qui peuvent n'être pas conscients – portant à la fois sur ce qui vaut d'être appris, sur ce qu'il est légitime, pertinent et utile de savoir, et sur la signification même

accordée aux termes savoir, apprendre et aux activités et compétences qu'ils désignent selon les individus ou les groupes sociaux (p.128).

L'optique psychosociologique et socioconstructiviste proposée par Charlot *et al.* (1992) puis reprise par Rochex (1994) est à la base de notre recherche du sens de l'expérience scolaire pour comprendre l'échec ou la réussite des élèves montagnais de niveau secondaire. On pourrait donc définir le rapport au savoir chez les étudiants montagnais de niveau secondaire comme étant: *la relation de sens et donc de valeur établie entre les étudiants montagnais de niveau secondaire et les processus ou produits du savoir scolaire ainsi qu'à l'école comme lieu, ensemble de situations et de personnes.*

On notera que notre définition spécifie une préoccupation pour le rapport au savoir scolaire institué (contrairement à Rochex), non pas qu'elle veuille absolument y restreindre la recherche, mais pour être bien clair qu'il s'agira du point d'ancrage de l'investigation. Cette précision n'exclut évidemment pas les références au savoir empirique traditionnel amérindien (par exemple), mais indique qu'elles seront ultérieures au premier mouvement de saisie. La partie suivante présente davantage de précisions à cet égard, en définissant séparément les deux constituants du terme « rapport au savoir ».

#### *Précisions sur les constituants du terme*

**Savoir.** La notion de savoir ne fait pas tellement problème à un premier niveau de définition. Se plaçant du point de vue de l'apprenant, Lalande (1991) la présente comme un ensemble de « connaissances [...] assez nombreuses, systématisées, et amassées par un travail continu de l'esprit » (p.948). Legendre (1988) reprend cette introduction large, mais en se plaçant cette fois sous l'optique d'une production historique universelle. Ainsi, il définit savoir comme l'« Ensemble des connaissances systématisées, construit au cours de l'histoire, par des penseurs, des savants, etc. » (p.502). En complément, il offre cependant une définition plus restreinte, qu'il présente de cette manière: « Somme des connaissances spécifiques à une discipline. Le savoir mathématique, le savoir didactique » (p.502). Enfin, toujours dans une approche générale, Foucault (1963) explicite mais relativise du même coup le processus de systématisation des connaissances en présentant le savoir comme :

Cet ensemble d'éléments, formés de manière régulière par une pratique discursive et qui sont indispensables à la constitution d'une science, bien qu'ils ne soient pas destinés nécessairement à lui donner lieu [...]. Un savoir, c'est ce dont on peut parler dans une pratique discursive qui se trouve par là spécifiée: le domaine constitué par les différents objets qui acquerront ou non un statut scientifique (p.239).

L'idée d'un corpus de connaissances formelles demeure donc la base commune des définitions. Dans cette perspective, le *savoir scolaire* pourrait à la limite se confondre au contenu des différents programmes appliqués dans une école donnée, lesquels programmes sont évidemment constitués à partir d'un savoir disciplinaire tel que défini plus haut. Cependant, notre recherche veut davantage cerner les dynamiques liées aux processus cognitifs et affectifs que ce savoir déclenche en interpellant de différentes manières les apprenants. En ce sens, elle ne vise pas l'analyse ou l'étude des curriculum en eux-mêmes, c'est-à-dire des sélections opérées au sein du répertoire culturel disponible par les différents niveaux de la hiérarchie scolaire et qui sont ou devraient être enseignées (Forquin, 1991, 1992). Elle cherche plutôt la compréhension de la dynamique interactionnelle sujet-en-quête-de-sens/savoir institué. Cette dynamique est nécessairement traversée par des enjeux socioidentitaires et socioculturels qui accompagnent ou transcendent la relation d'apprentissage des acteurs sociaux impliqués.

En conséquence, le savoir scolaire, tel que nous l'entendons, ne saurait donc se résumer à un « ensemble de connaissances systématisées » détaché de son contexte. Il implique de tenir compte du lieu de sa transmission (l'école), des différents acteurs aux statuts divers qui y circulent (directeur, enseignants, et autres) et des situations marquantes qui s'y vivent. C'est en quelque sorte un savoir qui, dégagé de sa pseudo-neutralité, nous permet d'être à l'affût de ses expressions symboliques et des significations qui l'accompagnent. Bref, il est un objet socioculturel, inséparable de son processus de constitution et nécessairement médiatisé par le sens commun (Moscovici, 1984).

**Rapport à.** D'une certaine manière, notre approche du savoir s'émancipe mal de la composante *rapport à*, qui est bien l'élément déterminant de la notion. Comme explicité dans la définition, le *rapport à* implique une *relation de sens et donc de valeur*. Ce sens et ces valeurs sont en fait déterminés par les acteurs en jeu, qui sont inéluctablement sociohistoriquement déterminés. Il devient ainsi clair que le rapport au savoir peut aisément déborder de l'histoire strictement scolaire de l'individu, puisque

cette production de sens se forge au gré des expériences passées, présentes et anticipées. Cette considération pèse peut-être davantage dans le cas d'une recherche concernant des amérindiens, pour qui connaît minimalement leur rapport historique avec les Blancs, car le fait est que le savoir scolaire qui les interpelle a été institué en grande partie par des Blancs, encore souvent considérés comme des oppresseurs. Ce sera un point à développer. Il faut voir par ailleurs que les deux mots de la composante, soit *rapport* et *à*, la rendent doublement relationnelle, puisque l'article défini (*à*, *au*) contient en lui-même l'exigence d'une relation, d'un rapport. Si négligeable soit-il, ce détail conforte le choix de l'expression en regard de l'orientation socioconstructiviste de la présente recherche.

Enfin, autant Charlot (1997) que Beillerot *et al.* (1989) préviennent de ne pas confondre rapport *de* savoir et rapport *au* savoir. L'article indéfini de la première expression implique une relation entre des individus ayant le savoir comme médiateur de la relation, alors que l'article défini de la seconde pose le savoir comme l'un des termes de la relation. Or, à notre avis, ces expressions ne sont pas nécessairement exclusives. Si l'on adjoint le rapport à l'école (lieu physique et humain) en complément du rapport au savoir, il peut très bien s'y dérouler des rapports de savoir (maître/élève, par exemple) significatifs du point de vue du rapport au savoir, ce dernier incluant donc des manifestations du premier.

#### *Proximité conceptuelle de la notion*

Par ailleurs, la notion de rapport au savoir nous semble agencer dans son champ sémantique deux concepts majeurs, soit celui d'identité et celui de représentation (sociale).

**L'identité.** Le premier s'impose du fait que la relation au sens qui détermine le rapport au savoir est nécessairement fonction de l'identité des individus et, réciproquement, participe à la constitution de cette identité. À ce sujet, Dubar (1985) offre une avenue intéressante pour notre recherche en proposant une approche interactionniste de l'identité, qui se construirait au gré de deux processus hétérogènes. Le processus biographique, d'une part, tient compte et reconnaît la singularité des acteurs, avec leurs projets personnels et leur héritage socioculturel; le processus relationnel, d'autre part, réfère à l'image que les autres significatifs construisent et communiquent sur/à ces

acteurs. L'identité émergerait donc d'une synthèse de ces processus qui, tout en lui admettant une certaine permanence et cohérence, laissent bien voir qu'elle est aussi le fruit d'une négociation perpétuelle. De fait, lorsqu'il y aurait dissonance trop considérable entre l'*identité prédicative de soi* liée au processus biographique (ce que l'on prétend être et/ou aspire à devenir) et l'*identité sociale virtuelle* découlant du processus relationnel (celle octroyée par autrui), l'acteur social impliqué développerait des stratégies pour en réduire l'écart. Ces *stratégies identitaires* (Camilleri *et al.*, 1990) peuvent se constituer en suivant deux tactiques différentes, soit à partir de *transactions externes* (entre l'acteur concerné et l'entourage social significatif, source du désaccord), et/ou à partir de *transactions internes* (entre l'héritage socioculturel intégré par l'individu et de nouveaux objectifs identitaires).

Cette position sur l'identité renforce donc l'idée d'aborder le rapport au savoir de façon dynamique et transactionnelle, refusant autant les explications d'ordre socio-déterministe que de nature égo-déterministe sur le cheminement scolaire. On note également chez Charlot *et al.* (1992) cette ouverture au concept d'identité même s'il n'approfondit pas la problématique qu'il implique. Pour cette raison, on osera leur reprocher une présentation un peu limitée de l'identité, en taisant son aspect dynamique. En effet, l'identité ne doit pas simplement se concevoir comme une « constellation de repères, de pratiques, de mobiles et de buts engagée dans le temps et prenant forme réflexive dans une image de soi » (p.30) – il s'agit là de son aspect statique –, elle est également un litige jamais résolu entre soi et les autres, négocié dans les limites perceptuelles autorisées par une société historique. D'où l'insistance sur l'idée que cette *relation de sens et de valeur* n'est jamais univoquement déterminée.

**Les représentations sociales.** Le concept de représentation sociale nous semble également en droit d'exiger une place prépondérante dans la conceptualisation de la notion de rapport au savoir. Ces deux termes entretiennent toutefois des liens plus problématiques, voire éventuellement concurrentiels. En explicitant la notion de rapport au savoir, Charlot *et al.* (1992) tiennent en effet à se distancier de celle de représentation en tenant l'argumentation suivante:

On aura remarqué que nous parlons de rapport au savoir (ou à l'école) et non pas de représentation. D'une part, le rapport au savoir est une relation et non un objet ou un ensemble d'objets. Il n'est donc pas réductible à une « image menta-

le », à une opinion ou à quelqu'« objet » de conscience. [...] D'autre part, notre rapport au savoir ne se réduit pas aux relations que nous entretenons avec des apprentissages ou avec des savoirs (p.31).

Or, ces objections se voient considérablement amoindries dès lors qu'elles sont confrontées à quelques définitions ou explicitations contemporaines du concept de représentation sociale. Par exemple, pour Jodelet (1984), « toute représentation est représentation de quelque chose et de quelqu'un. [...] Elle est le processus par lequel s'établit leur relation. Au fond de toute représentation, nous devons chercher cette relation au monde et aux choses » (p.362). Ce refus de limiter la représentation à une image mentale, à un simple reflet de l'objet extérieur, mais de la voir plutôt en termes de rapport au monde, apparaît également chez bien d'autres auteurs (Abric, 1987; Doise, 1985; etc.) et encore chez Jodelet en 1987. Avec emphase, elle postule dans ce texte qu'il s'agit d'un :

système d'interprétation des rapports des hommes entre eux et avec leur environnement, orientant et organisant les conduites et les communications sociales, intervenant dans le développement individuel et collectif, dans la définition de l'identité personnelle et sociale, l'expression des groupes, dans les diffusions de connaissances et dans les transformations sociales (p.18).

Charlot *et al.* (1992) présentent ainsi une définition pour le moins restreinte, sinon ancienne du concept de représentation. Il faut donc souligner cette ignorance, volontaire ou non, de l'attribut sociologique du concept de *représentation* par les utilisateurs de la notion de *rapport au savoir*. Mais il faut également voir que les théoriciens du concept de *représentation sociale* en proposent parfois une définition tellement englobante qu'elle semble vouloir se constituer en théorie exclusive du champ psychosocial.

Quoi qu'il en soit, cet embryon de querelle théorique est empiriquement un peu futile puisque ces deux termes ne nous apparaissent pas vraiment concurrentiels au plan pragmatique. La notion de représentation sociale est née dans le creuset de la psychologie sociale et s'y affine toujours, tandis que celle de rapport au savoir émerge du terrain ethnologique. Elles ont des origines et une histoire différente mais partagent un même paradigme et semblent actuellement à une croisée conceptuelle. À nos yeux, le concept de représentation sociale peut d'ailleurs conserver sa définition de « forme de connaissance, socialement élaborée et partagée, ayant une visée pratique et concourant



à la construction d'une réalité commune à un ensemble social » (Jodelet, 1989, p.36), sans empiéter sur la portée de la notion de rapport au savoir. En fait, la grande différence opérationnelle entre les deux est que le premier terme est plus spécifiant, plus objectivant, cependant que le second est plus globalisant. C'est ce que semblent concevoir Beillerot *et al.* (1989) lorsqu'ils mentionnent que:

*Le rapport au savoir nommera donc une représentation du sujet qui exprimera un vécu conscient ou non, plus que la production, la circulation ou la réalité cognitive et sociale du savoir. Le rapport au savoir ne nomme pas le savoir mais une liaison d'un sujet et d'un objet (p. 176).*

Enfin, on est tout de même tenté de rappeler le concept rassembleur d'*identité* pour clore un débat qui n'aura finalement pas eu lieu, en citant encore une fois Jodelet (1989). Celle-ci précise donc que « La représentation [remplit] certaines fonctions dans le maintien de l'identité sociale et de l'équilibre sociocognitif qui s'y trouve lié. (...Il en) ressort son caractère pratique, c'est-à-dire orienté vers l'action et le rapport au monde » (pp.51-53). Bref, on conclura, pour synthétiser l'intrication entre ces trois termes, que « Les *identités* génèrent et s'alimentent de *représentations sociales*, lesquelles sont porteuses d'un *rapport au monde* ». En somme, parler de *rapport à* plutôt que de *représentation*, c'est tout simplement spécifier le choix d'une perspective à la fois holistique et empirique.

### 2.3.2 Notre définition conceptuelle

#### *Prolégomènes à une définition*

C'est dur. Je vais comprendre [la distance terre-lune] un coup que ça va être expliqué, mais le gars à qui personne ne l'a expliqué, quand il l'a su, comment il a fait? [...] Il devait être drôlement doué. Il faut certainement être doué, être intéressé, être intelligent. Il y en a qui sont plus intelligents que d'autres. C'est comme la loi de la nature de tantôt: il y a des arbres qui grossissent et il y en a d'autres qui vont toujours rester petits.

Un étudiant de secondaire V (in: Désautels et Larochelle, 1989)

Il faut quand même qu'il ait une intelligence supérieure. Faut pas exagérer mais si tu prends quelqu'un de normal qui n'a pas de connaissances, pas de culture, il peut pas avoir d'idées. Il peut pas dire que des atomes, ça fait de l'électricité.

Un finissant de sciences humaines au collégial (in: Gauthier, 1995)

Cette entrée en matière dévoilant des éléments conceptuels à propos des scientifiques montre une manière dont peut s'exprimer le *rapport au savoir* à travers des actes de langage particuliers. On peut déjà déduire de ces propos un rapport très peu émancipateur à l'égard du savoir scientifique en particulier, et une position plutôt mystificatrice à l'égard de la science en général. On peut voir aussi que ces jeunes hypostasient la nature du savoir scientifique en sous-estimant parallèlement la valeur des autres types de savoirs. On peut même deviner quelques traces d'un sentiment d'infériorité intellectuelle, tout au moins chez le premier étudiant. Enfin, on peut déduire que ces énoncés ne présagent pas l'adoption d'un point de vue critique à l'égard de l'entreprise scientifique et d'une certaine hiérarchie sociale qu'elle inspire. On le voit donc: l'expression *rapport au savoir* est une notion « parlante » d'emblée. Et pourtant, ne se trouve ici abordée par les étudiants qu'une seule dimension du savoir. Comme on le verra dans les lignes à venir, il y a plusieurs manières de concevoir le savoir et, corrélativement, il y a plusieurs formes de rapports au savoir.

L'équipe ESCOL a beaucoup contribué à la popularisation de l'approche et du concept de rapport au savoir pour l'étude, dans une perspective sociologique, des phénomènes liés à la scolarisation. Ils ont su raffiner ses modes d'application et démontrer son efficacité pour saisir les particularités de l'expérience vécue par les élèves lors de leur passage à l'école, à travers les activités scolaires concrètes dans lesquelles ils sont impliqués. Faut-il pour autant porter cette approche en paradigme (Charlot, 2001)? À notre avis, c'est discutable. On le voit davantage comme l'une des entrées possibles, fort pertinente il va de soi, pour étudier le *sens de l'expérience scolaire* (Rochex, 1995a). En fait, s'il fallait en identifier une, c'est cette dernière expression qui nous paraîtrait le mieux dénommer le paradigme insinué. Même si pour ESCOL, la première expression semble parfois se confondre à l'autre, ce n'est pas nécessairement notre point de vue ni celui partagé par d'autres sociologues intéressés à l'expérience scolaire (Dubet et Martucelli, 1996 ; Lahire, 1995, par exemples)<sup>86</sup>.

La définition conceptuelle qui suit place donc le *sens de l'expérience scolaire* au sommet du schéma organisateur de la théorie, et le distingue ainsi clairement du *rapport au savoir*. Comme on peut l'observer à partir de la figure 2.1, nous osons par

---

<sup>86</sup> Et c'est sans considérer l'existence nominale du *paradigme compréhensif* en sociologie, que Weber et d'autres ont initié en stipulant l'importance de la question du sens accordé par l'acteur social à ce qu'il fait.

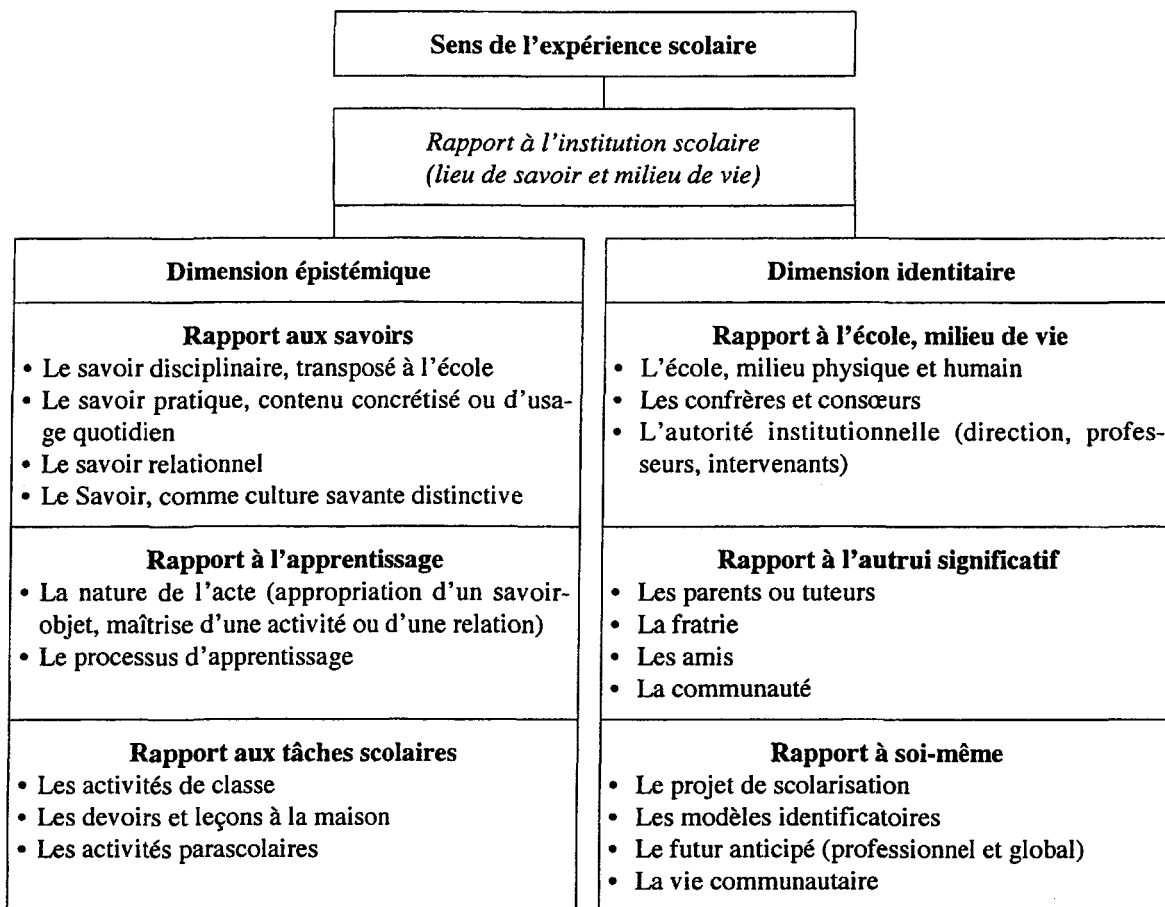


Figure 2.1 Les composantes du rapport à l'institution scolaire

ailleurs bousculer le concept central d'ESCOL en lui attribuant un rôle nominal et explicatif plus limité. Ainsi, pour nous, ce serait davantage le *rapport à l'institution scolaire* qui occuperait la fonction globalisante dans la définition conceptuelle de l'approche. C'est une simple question de logique sémantique : aussi large et théoriquement connotée que puisse être la définition de *rapport au savoir*, elle n'inclut tout de même pas tout le champ sémantique de l'expérience scolaire. Pour nous, ce qui nomme le mieux le « rapport à des processus (l'acte d'apprendre), à des produits (les savoirs comme compétences acquises et comme objets institutionnels, culturels et sociaux), à des situations d'apprentissage » (Bautier, Charlot et Rochex, 2000, p.180) et, ajoutons-nous à l'instar de Charlot (1997), à soi-même et aux acteurs scolairement significatifs, c'est l'expression plus large de *rapport à l'institution scolaire*. Nous réservons par

conséquent à l'expression *rapport au savoir*<sup>87</sup> proprement dite une place dominante dans l'explicitation de la dimension *épistémique*<sup>88</sup> du rapport à l'institution scolaire. Savoir peut ici prendre le sens de contenu disciplinaire transposé à l'école, de savoir pratique d'usage quotidien, ou encore de savoir universel, marque d'une culture savante distinctive. Le *rapport à l'acte d'apprendre* seconde le rapport au savoir. On parle ici de la nature de l'acte d'apprendre : s'agit-il de l'appropriation d'un savoir-objet, de la maîtrise d'une activité ou de la maîtrise d'une relation? On parle également du processus d'apprentissage : apprend-t-on de façon mécanique, suivant une conception transmissiste, ou de manière significative selon une logique constructiviste? Enfin, le *rapport aux tâches scolaires* complète le tour d'horizon de la dimension épistémique du rapport à l'institution scolaire. Nous référons alors tant aux activités quotidiennes de la classe qu'aux devoirs à la maison et aux activités parascolaires. Il y a par ailleurs une dimension identitaire au rapport à l'institution scolaire. Elle se révèle d'abord dans le rapport à soi-même et aux autres acteurs significatifs dans le projet de scolarisation du sujet. Il s'agit tant des acteurs de l'école que des autres significatifs hors de l'école.

Ainsi, nous ressasons considérablement le schéma sémantique de la théorie du rapport au savoir telle que l'a d'abord conçue l'équipe ESCOL. Au niveau du sens, le chambardement est par contre moins grand qu'il n'y paraît. Il s'agit davantage d'un déplacement de concepts que d'une métamorphose de significations. Tout comme le schéma implicite d'ESCOL, celui que nous présentons distingue d'ailleurs des catégories qui sont dans les faits intimement liés. En effet, il n'y a pas de séparation stricte entre les dimensions identitaires et épistémiques ni entre les types de rapports et les types d'objets de rapports qu'elles contiennent. C'est une question de prévalence, les frontières de signifiante entre les catégories étant tout à fait fluides.

---

<sup>87</sup> Nous comprenons bien que pour ESCOL, la notion de savoir a une dimension plus large que le savoir formellement scolaire. Il concerne tout ce que peut apprendre un sujet inexorablement destiné à apprendre. Pour notre part, nous acquiesçons à cela, mais considérons toutefois que tout *rapport au savoir* chez un sujet étudiant prend nécessairement ancrage sur son expérience scolaire, dominante et cruciale à ce moment de sa vie. C'est pourquoi, de ce point de vue, nous accordons une place importante au savoir scolaire.

<sup>88</sup> Nous reprenons ici la distinction judicieuse proposée par ESCOL entre le registre épistémique et le registre identitaire du rapport au savoir. Le premier concerne ce que représente pour l'individu le fait de savoir et l'acte d'apprendre, alors que le second touche davantage au façonnement de l'identité à travers les aléas de la scolarisation.

En bout de ligne, tel que nous le concevons, la définition « intuitive » que propose Charlot (1997) du *rapport au savoir* peut tout à fait convenir à définir *le rapport à l'institution scolaire*. Ce serait donc

l'ensemble des relations (qui font sens et atteignent des valeurs spécifiques) qu'un sujet (élève ou étudiant) entretient avec un objet, un contenu de pensée, une activité, une relation interpersonnelle, un lieu, une personne, une situation, une occasion, etc., liés en quelque façon à l'apprendre et au savoir (p.94).

## CHAPITRE III

### Cadre méthodologique de la recherche

La dénomination paradigmatique d'une recherche informe sur sa conception de la production scientifique et le choix de sa stratégie globale d'investigation. Comme le mentionnent plusieurs méthodologues des sciences humaines (De Bruyne et al. 1974; Denzin et Lincoln, 1994 ; Lessard-Hébert et al. 1990; Pourtois et Desmet 1988, etc.), cette dénomination s'effectue aujourd'hui en fonction de la perspective épistémologique de la recherche, plutôt que selon les procédures instrumentales – qualitative ou quantitative – qu'elle va privilégier. Ainsi, d'aucuns préfèrent maintenant utiliser les termes moins confondants d'approche « positiviste », « nomothétique » ou « explicative » et d'approche « interprétative », « herméneutique » ou « compréhensive » en guise de classification générale, reléguant la dichotomie qualitatif/quantitatif au domaine plus circonscrit de la typologie instrumentale. D'une certaine manière, ces auteurs se sont ajustés au constat de l'utilisation harmonieuse de plus en plus fréquente des techniques et instruments traditionnellement réservés à l'un ou l'autre des deux paradigmes et qui servaient précisément jadis d'arguments de distinction. L'important est finalement de comprendre que toute recherche, en concordance avec ses assises théoriques et tout dépendant du matériau qu'elle doit décortiquer, devrait adopter les outils les plus susceptibles de lui assurer la rigueur et la validité optimales pour l'atteinte de ses objectifs, sans se restreindre à l'un ou l'autre des pôles instrumentaux. Bien que l'orientation paradigmatique d'une recherche creuse déjà des tranchées pour délimiter la méthodologie envisagée, on ne devrait (plus) donc établir d'automatisme causal entre la nature – qualitative ou quantitative – des données recueillies et l'étiquette paradigmatique. Le positionnement s'effectue toutefois toujours selon un principe dichotomique qui ne trompe pas les orientations, et qui remonte au débat séculaire soulevé par Dilthey (1947) dans sa différenciation des approches pour l'étude de la nature et de l'homme (Pourtois et Desmet, 1988). Les unes tenteraient d'expliquer les événements

dans une vision causaliste et séquentielle, alors que les autres travailleraient à la saisie globale et contextuelle d'une situation. Or, nos présupposés sur la construction locale du sens en référence à diverses « théories de l'acteur » (Charlot, 1997; Dubet et Martuccelli, 1996 ; Lahire, 1999 ; Montandon, 1997; Rochex, 1995a-b; etc.) et notre volonté d'approfondir la signification que les acteurs sociaux attribuent à leurs comportements nous situent résolument dans un paradigme compréhensif (Weber, 1965) ou interprétatif (Erickson, 1986; Lessard-Hébert et al. 1990; etc.). Dans les sections suivantes, nous aborderons tour à tour les dispositifs méthodologiques préconisés dans les études du sens de l'expérience scolaire, la perspective privilégiée dans notre recherche (qui s'apparente de très près à l'approche biographique), le devis méthodologique de la recherche, puis la démarche d'analyse préconisée.

### **3.1 Les dispositifs méthodologiques préconisés dans les études du sens de l'expérience scolaire**

À la différence des études issues des théories de la reproduction ou des approches macrosociologiques du cheminement scolaire en général, les travaux qui s'intéressent de près ou de loin au sens de l'expérience scolaire ont en commun de prendre largement en considération le point de vue des acteurs dans l'analyse des situations scolaires investiguées. Sans totalement ignorer la portée des tendances lourdes dévoilées par les statistiques en ce qui concerne les trajectoires scolaires, ils s'évertuent surtout à montrer les différences subtiles de cheminement d'un individu à l'autre et l'imprévisibilité de leur destin. En bout de ligne, ils désirent mettre en lumière la complexité de la pensée et du comportement humains, au-delà de l'homogénéité apparente des regroupements sociaux. Les dispositifs de saisie des données qu'ils élaborent permettent donc l'expression relativement libre des opinions, des idées, des sentiments. L'entrevue plus ou moins non directive, individuelle ou de groupe, est très souvent l'instrument central du dispositif qu'ils mettent en place, mais plusieurs outils peuvent également être utilisés pour compléter l'investigation ou pour s'assurer de la validité des données recueillies. Par exemple, Montandon (1997) va se restreindre à l'effectuation d'« entretiens approfondis » auprès d'une soixantaine d'étudiants genevois de 11-12 ans pour saisir la signification que ceux-ci donnent à l'éducation familiale et scolaire, les émotions qu'ils éprouvent dans les diverses situations éducatives, et les stratégies qu'ils déploient pour fonctionner dans les dédales de l'école. Cela permet à l'auteure

d'illustrer par des portraits singuliers les différentes logiques sous-tendant leurs manières de percevoir, de vivre et de se projeter à travers l'expérience scolaire.

Le matériau de recherche étudié par Rayou (1998) pour reconstituer *La citée des Lycéens* s'est également formé à partir d'entretiens non directifs, qu'il a menés avec une cohorte de 48 élèves issus de 12 classes d'un lycée français. Comme il l'explique,

les entretiens ont été non-directifs, au sens où ils ont abordé tout ce dont les jeunes avaient envie de parler. Une interrogation par questionnaire préétabli aurait en effet pris le risque d'adultocentrisme, entraînant des réponses convenues et des silences impénétrables (p.25).

Les étudiants devaient toutefois se soumettre à un impératif de justification des réponses, conformément aux pratiques méthodologiques de la *sociologie des régimes d'action* (ou des conventions) de Boltanski (1990) et de Boltanski et Thévenot (1991) dans laquelle se situe le travail de Rayou. Le chercheur a donc rencontré ces étudiants pendant trois années consécutives, de la sortie du collège jusqu'à la dernière année du lycée, pour tenter d'appréhender leur travail de construction de la vie scolaire. Les récits devaient aborder leurs apprentissages scolaires, mais surtout la nature des diverses relations tissées à l'intérieur de l'école. C'est ainsi qu'il a pu mettre en lumière les principales règles morales de la *cité lycéenne*, puis les divers jeux auxquels se prêtent les étudiants pour respecter ou contourner ces règles.

Le dispositif méthodologique mis en place par Lahire (2000, 2001, 2002) a lui aussi comme pivot central l'entretien semi-directif. Postulant des fondements sociologiques aux variations intra-individuelles, il a cherché à cerner le *patrimoine de dispositions incorporées* des acteurs sociaux, à la base de leurs sentiments et comportements selon les contextes vécus. Il a ainsi mené une série de six entretiens avec les mêmes huit enquêtés à propos de leurs comportements, de leurs manières de voir, de sentir et d'agir, dans divers domaines de pratiques ou sphères d'activités. Les thèmes successivement touchés étaient l'école, le travail, la famille, la sociabilité, les loisirs et pratiques culturelles, et l'entretien du corps. Comme le mentionne le chercheur,

Seul un tel dispositif méthodologique permet de juger dans quelle mesure certaines dispositions sociales sont transférables d'une situation à l'autre [...], et d'évaluer le degré d'hétérogénéité ou d'homogénéité du patrimoine de disposi-



tions incorporées par les acteurs au cours de leurs socialisations antérieures (p.25).

Pour cerner le discours sur l'école de jeunes identifiés à risque de décrochage scolaire, Savoie-Zajc (1994) va de son côté compléter l'utilisation de l'entrevue semi-dirigée par l'effectuation de « dessins de l'école idéale ». Si le premier instrument est fondamental pour établir la rationalité du rapport à l'école de ces jeunes sur le plan des exigences académiques et du fonctionnement scolaire, l'autre outil révèle des détails inédits sur leur rapport à l'enseignant, dont ils semblent notamment apprécier le rôle spécifique de confident et ami. Rochex (1995a) va également doubler ses sources de données. Comme Savoie-Zajc, il va d'abord et surtout effectuer des entretiens non directifs avec des jeunes issus de milieux défavorisés, ce qui lui permet d'avoir une meilleure compréhension des médiations et des processus – cognitifs et subjectifs – par lesquels l'échec ou la réussite scolaires se façonnent. Mais il va en même temps analyser les romans autobiographiques d'Annie Ernaux, qui exposent magistralement les difficultés psychologiques de la mobilité sociale ascendante, en exprimant la douleur intime de la coupure de classe.

Pour leur part, Bouchard *et al.* (1997) ont strictement utilisé l'entrevue de groupe auprès de 48 étudiants répartis en huit groupes distincts de six personnes chacun. L'entrevue avait six regroupements de thèmes : perception et représentation de l'école, relation au travail scolaire, relation à la sociabilité primaire, représentation des rôles sexuels, relation dans le groupe de pairs, représentation de l'avenir. Ils ont ainsi pu établir des différences intéressantes de perception de groupe à l'égard de l'école en général, selon le sexe, l'origine socioéconomique et les performances académiques des groupes questionnés, puisqu'il s'agissait là des caractéristiques distinctives prises en compte dans l'étude. Dubet (1987, 1991, 1994), Dubet et Martucelli (1996) vont également miser sur le potentiel expressif des discussions de groupe, mais d'une manière particulière à leur engagement théorico-social. Ils s'insèrent en fait dans la tradition tourainienne de l'intervention sociologique qui, au-delà du simple enregistrement d'opinion, provoque des débats en constituant des contextes neutres de reproduction de l'expérience sociale étudiée. Les acteurs importants de l'expérience scolaire (étudiants, parents, enseignants) sont donc placés en confrontation de discours sur l'école, mais à l'extérieur de celle-ci, dans des lieux davantage neutres. L'issue de la dynamique de groupe ainsi créée est *a priori* imprévisible, mais généralement riche en contenu infor-

matif. De cette manière, les chercheurs ont étudié le rapport à l'école des jeunes collégiens et lycéens. Entre autres choses, ils ont pu retracer les principales figures de l'étudiant français, allant du sujet en contrôle de son cheminement à l'individu aliéné et satellite du système. Pour l'analyse, autant l'étude des discours échangés que l'observation des comportements sont pris en compte. Enfin, d'autres chercheurs, comme Ballion (1993-1998), vont adopter une attitude méthodologique plus clairement ethnographique, avec l'objectif de saisir la situation sociale étudiée dans son ensemble et de façon la plus complète possible. Il précise en ce sens que « Les méthodes d'enquête utilisées ont été les plus multiformes possible, pour multiplier les modes de saisie de cette réalité complexe qu'est un lycée : analyse documentaire, questionnaire, entretiens individuels et de groupe, éléments d'observation » (1993, p. 18). C'était là un choix méthodologique cohérent avec ses objectifs d'investigation, qui consistaient à étudier l'application des principes démocratiques au lycée, par l'analyse des modes dominants de relation et de communication dans l'école. En quelque sorte, il s'agissait d'une analyse institutionnelle prenant comme toile de fond le fonctionnement de la démocratie au lycée.

Les études qui ont spécifiquement travaillé à partir de la notion de *rapport au savoir et à l'école* vont sans surprise suivre cette ligne de conduite qui privilégie l'utilisation d'outils ouverts ou semi-ouverts et le recueil de données qualitatives. Aussi, bien que ce courant théorique ne s'interdise pas l'utilisation complémentaire de données provenant d'outils plus fermés, il faut sans doute prendre comme une maladresse l'affirmation de Bautier et Rochex (1998) selon laquelle « Les oppositions ordinaires entre analyse qualitative et méthode statistique, entre les entretiens cliniques et les questionnaires ne nous semblent pas pertinentes. Chacune [...] participant à l'élaboration progressive des « hypothèses » et pistes de recherche » (p.103). D'autant que dans une recherche ultérieure, ces mêmes chercheurs se positionnent explicitement à l'intérieur du paradigme interprétatif ou compréhensif, et expliquent avec tout autant d'assurance que « les démarches de recherche liées à la notion de rapport au savoir sont d'abord des démarches qualitatives, reposant sur le recueil et l'analyse d'entretiens et de productions écrites d'élèves et d'observations de classe » (Bautier, Charlot et Rochex, 2000, p.181). De fait, trois outils ouverts sont systématiquement utilisés dans les études produites par ce courant, soit l'observation en contexte de classe, l'entretien semi-directif et le « bilan de savoirs ». Les données d'observations sont habituellement

utilisées de façon plus marginale que les autres, servant surtout à s'appropriier et décrire le contexte large de l'étude. Les entretiens individuels, qui « s'intéressent aux processus (tant identitaires qu'épistémiques) à travers lesquels l'histoire scolaire de ces jeunes se construit comme singulière » (Charlot, 1999b, p.11), explorent habituellement les points suivants : l'histoire scolaire de l'élève, la façon dont il est arrivé à son école, le bilan du temps de scolarisation, les relations avec les professeurs et avec les copains, le versant familial de son histoire scolaire, sa conception de l'apprentissage de savoirs et savoir-faire à l'école et ailleurs, sa conception d'un cours ou d'un professeur « intéressant », sa projection dans l'avenir. Évidemment, les points touchés peuvent varier considérablement d'une étude à l'autre, selon les objectifs spécifiques de chacune et la population investiguée<sup>89</sup>.

Le « bilan de savoir » est également un outil ouvert suscitant des données qualitatives, mais produites par le médium de la langue écrite. Les étudiants prennent généralement moins d'une heure à le produire et remettent un texte dont la longueur varie entre une demi-page et deux pages. Son utilisation nous apparaît toutefois moins fluide que l'entretien et son utilité beaucoup moins évidente<sup>90</sup>. Comme son nom l'indique, il consiste à laisser l'étudiant étaler par écrit ce qu'il considère avoir appris d'important depuis sa naissance. Au début, la consigne suivante était présentée aux étudiants par l'enseignant en place, qui l'accompagnait d'explications sommaires : « Comme on fait un bilan auto, un bilan santé, faites votre bilan de savoir (savoir faire, savoir être) » (1988). Parce que cette consigne produisait des écrits trop hétérogènes, sinon éclatés, les chercheurs l'ont clarifiée en explicitant les procédures. Elle est ainsi devenue : « J'ai .... ans. J'ai appris des choses chez moi, dans la cité, à l'école et ailleurs. Qu'est-ce qui est important pour moi dans tout ça ? Et maintenant, qu'est-ce que j'attends ? » (Charlot *et al.*, 1992). Elle s'est précisée encore davantage par la suite pour finalement

---

<sup>89</sup> Charlot (1999b) explique utiliser sans problème les données d'entretiens effectués de façon différente par son étudiante de maîtrise et par d'autres étudiants pouvant avoir des objectifs spécifiques distincts. « [...] Les étudiants, bien sûr, modulent l'entretien en fonction de leurs intérêts propres. Ces entretiens réalisés par des étudiants peu expérimentés ne sont (donc) pas irréprochables techniquement » (p.11), mais, explique-t-il, ils présentent l'avantage d'être effectués par des gens intéressés et motivés par leur sujet. Ainsi, Charlot se soucie peu de standardiser les procédés d'entretiens individuels afin de minimiser les biais consécutifs à une différence de procédures. Pour notre part, sans défendre une standardisation méthodologique stricte et rigide, il nous semble nécessaire d'appliquer une certaine uniformisation des procédures, sinon on en vient à défendre une position anarchique à la Fayerabend (1975), où tout est acceptable au plan méthodologique, position à laquelle nous n'adhérons absolument pas.

<sup>90</sup> Déjà que pour Charlot (2001) lui-même, l'expression serait trompeuse au départ puisqu'elle ne révèle pas tant un bilan de savoirs qu'une conception et un bilan de l'« apprendre ».

devenir dans les travaux plus récents : « Depuis que je suis né, j'ai appris plein de choses, chez moi, dans la cité, à l'école et ailleurs... Quoi ? Avec qui ? Qu'est-ce qui est important pour moi dans tout ça ? Et maintenant, qu'est-ce que j'attends ? » (Charlot, 1999b). Malgré ces efforts de clarification, Charlot *et al.* (1992) admettent que les consignes ne sont pas toujours bien saisies, écrivant à ce sujet : « Les bilans ainsi recueillis sont moins hétérogènes que les précédents, mais continuent cependant à se présenter sous des formes très sensiblement différentes, [...] des consignes strictement semblables pouvant (donc) engendrer des bilans fort différents » (p.37). Les chercheurs ne voient pas de problème à cela, y trouvant même un élément d'analyse à considérer. Bien que nous puissions admettre que la différence de décodage d'une consigne représente en elle-même une information révélatrice de quelque chose, il nous apparaît incohérent que ces productions, qui enferment théoriquement des logiques individuelles, soient soumises à une procédure d'analyse se contentant principalement de relever les occurrences et la fréquence des mots ou expressions selon des catégories plus ou moins préétablies. Les chercheurs prétendent ainsi identifier le type de savoir que valorise l'étudiant, et déterminer sa conception dominante de l'apprentissage. Pour notre part, considérant la lourdeur du dispositif et contestant la valeur du procédé d'analyse, nous doutons de la portée réelle d'un tel outil et, en conséquence, nous nous en distançons. En fait, nous pensons qu'il est possible de cerner autrement et mieux, notamment à l'intérieur des entrevues individuelles, ces éléments épistémiques fondamentaux du rapport au savoir, comme nous l'expliquerons plus loin. Enfin, rappelons que les études sur le rapport au savoir et à l'école sont habituellement produites dans un esprit ethnographique. Il est donc fréquent que s'ajoutent aux trois principaux instruments utilisés d'autres sources d'information, allant de l'analyse globale de documents à l'observation en contexte, en passant par le visionnement de séquences pédagogiques, et diverses productions écrites; en fait, tout ce qui peut servir à comprendre le rapport au savoir et à l'école des étudiants. Les chercheurs fournissent toutefois peu de détails sur les procédés d'analyse des données provenant de ces sources, laissant bien voir qu'ils sont strictement d'utilité complémentaire.

### **3.2 La perspective privilégiée dans notre recherche : l'approche biographique**

Dès le départ, la méthodologie que nous envisagions était de nature clairement compréhensive, tant en ce qui concerne les instruments de collecte de données que la

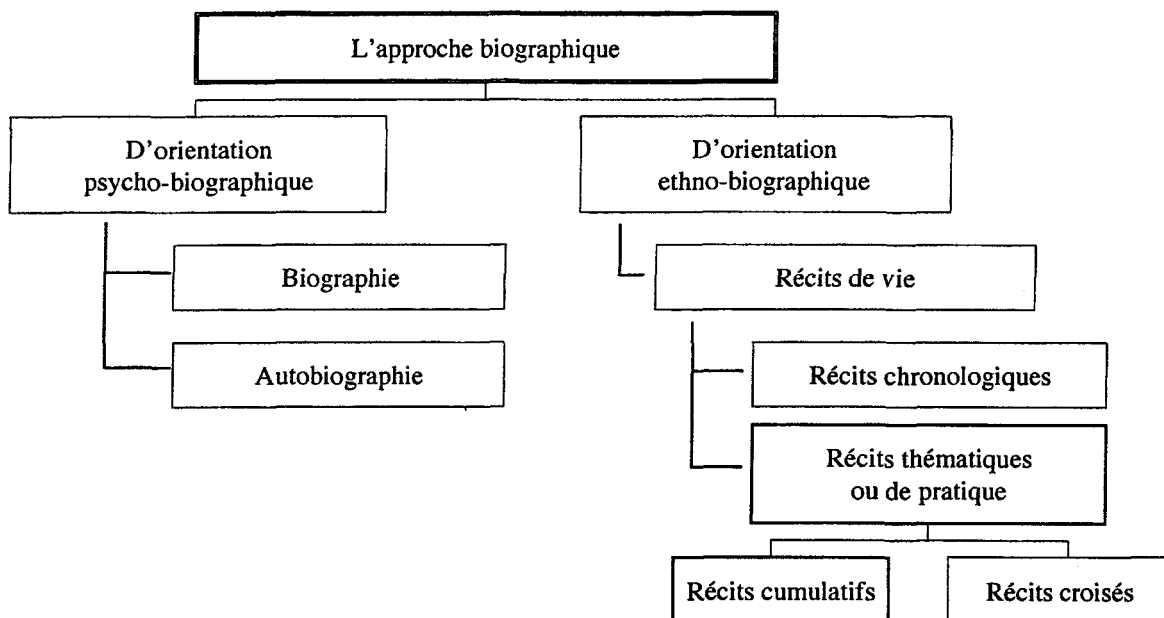
démarche d'analyse prévue. En cela, nous sommes en continuité avec la majorité des études qui ont jusqu'à présent œuvré dans l'environnement théorique du *sens de l'expérience scolaire* ou plus particulièrement du *rapport au savoir scolaire et à l'école*, dont nous venons d'étaler les dispositifs méthodologiques privilégiés (Bautier, Charlot et Rochex, 2000 ; Bautier et Rochex, 1996; Bouchard *et al.* 1997; Charlot, 1999a-b; Dubet et Martucelli, 1996; etc.). Nous avons montré que ces études utilisent toutes de façon prioritaire des instruments favorisant l'expression libre et ouverte des sujets étudiés (focus group, entrevue ouverte, questionnaire ouvert, etc.) et produisant des données qualitatives. En fait, il nous semble que toute recherche visant la saisie du sens de l'expérience scolaire et préoccupée par le *rapport au savoir scolaire et à l'école* peut difficilement faire l'économie d'un premier mouvement d'investigation d'inspiration inductive, ouvert à l'inattendu de la subjectivité. De toute évidence, les nombreux éléments, cognitifs et affectifs, pouvant construire le rapport au savoir empêchent l'établissement *a priori* de catégories trop fermées. C'est en ce sens que Poupart (1981) mentionne, à propos d'un instrument d'ordre qualitatif, qu'il peut parfois « s'avérer le seul approprié, compte tenu des conditions du terrain, mais également le seul véritablement capable de permettre d'en arriver à une compréhension en profondeur du phénomène étudié » (p.45).

Par ailleurs, chercher à cerner le sens de l'expérience scolaire chez un jeune étudiant de secondaire V, qui passe la majorité de son temps à l'école en intense période de socialisation, au carrefour d'un choix de vie professionnel, c'est en bonne partie chercher à saisir le sens qu'il accorde à sa propre vie. La dominance paradigmatique de notre recherche, résolument compréhensive, qualifie donc la logique d'investigation que nous privilégions, et délimite du même coup des méthodes spécifiques de recherche, lesquelles renvoient à des applications concrètes sur le terrain. C'est pourquoi notre dispositif de saisie de données va largement s'inspirer de l'approche biographique, plus précisément de la tangente ethnobiographique qui, à la différence d'une psychobiographie, cherche à contextualiser les informations dans le cadre socioculturel plus large du groupe d'appartenance de l'acteur impliqué (Poirier *et al.*, 1983). La figure 3.1 qui suit précise notre orientation à travers les différentes tangentes de l'approche biographique<sup>91</sup>. D'orientation ethno-biographique plutôt que psycho-biographi-

---

<sup>91</sup> Nous adhérons au point de vue de Bertaux (1980) qui préfère le terme « approche biographique » comme appellation générale à celle de « méthode des récits de vie » utilisée par d'autres, car cela peut

que, nous privilégions des récits thématiques ou de pratiques plutôt que chronologique. Ces récits sont à la fois cumulatifs et croisés lors de l'analyse.



**Figure 3.1** Notre approche biographique spécifique

Cette approche nous semble tout à fait cohérente voire nécessaire à notre volonté de saisir les aspects à la fois identitaires et épistémiques du rapport à l'institution scolaire (savoir et école) chez les jeunes amérindiens, tant dans leurs dimensions sociales que personnelles. Nous entrerons explicitement dans les procédures ethnobiographiques en visant la production de *récits de vie thématiques*, c'est-à-dire « relatifs à des moments vécus ou se rapportant à des pratiques individuelles, souvent professionnelles », estudiantines dans le cas qui nous intéresse (Mucchielli, 1996, p.64). Sur le plan terminologique, l'expression *récit de vie* est parfois contestée ou chevauchée. Par exemple, à un niveau général, Lainé (1998) propose que « l'histoire de vie » corresponde à un « récit de vie » complété par une analyse des événements racontés. Dans une optique très différente, Bertaux (1997) préfère parler de « récit de vie » plutôt que d'« histoire de vie » afin de distinguer l'histoire d'un individu du récit qu'il en fait, et il propose par ailleurs l'expression « récits de pratiques en situation » pour spécifier l'étude d'« un fragment particulier de réalité sociale-historique » (p.37) abordée dans une

---

laisser croire à un simple nouvel appareillage technique d'observation alors que ce champ implique un renversement épistémologique dans l'étude des faits sociaux.

perspective ethnosociologique. Legrand (1993) distingue quant à lui le « récit de vie de recherche », initié par un chercheur préoccupé par l'étude d'un objet particulier de la vie des individus, du « récit de vie de formation », de tendance davantage clinique et amorcé dans une perspective de développement professionnel. Nous nous en tiendrons pour notre part à la terminologie plus ancienne de Bertaux (1976) qui utilise parfois distinctement « récit de vie » et « récit de pratique », parfois inclusivement « récit de vie et de pratique », sachant qu'au-delà de la clarification théorique, les deux sont intimement liés. Plus précisément, afin de collecter les données en vue de saisir les dimensions *identitaire* et *épistémique* du rapport à l'institution scolaire des jeunes amérindiens, nous procéderons principalement par l'élaboration de récits individuels de vie et de pratique sur des thématiques liées à l'expérience scolaire (Bertaux, 1976). Ils nous semblent en effet constituer le meilleur moyen pour saisir le sens des pratiques individuelles et pour comprendre les mécanismes intimes qui relient les individus à leur groupe d'appartenance. Ces récits sont porteurs des traces d'ordre psycho-individuel et social c'est-à-dire, en ce qui concerne notre étude, des trajectoires par et dans lesquelles les individus élaborent le sens de leur expérience scolaire. L'exercice devrait faire émerger les éléments cognitifs et affectifs à la base de la construction identitaire des jeunes étudiants amérindiens, à travers leurs parcours scolaires. Cela implique l'individu lui-même avec son héritage culturel et avec son projet de vie singulier, mais aussi les rapports qu'il entretient avec les autres acteurs faisant partie du contexte étudié (Desmarais et Pilon, 1996). L'entretien individuel est l'outil qui sied le mieux à la production de récits de vie et de pratique, à défaut d'une autobiographie écrite. Il sera donc l'instrument pivot de notre collecte de données, auquel nous associerons quelques autres outils afin de bien répondre à nos objectifs de recherche, et respecter ses fondements ethnographiques.

### 3.3 Le devis méthodologique de la recherche

Le devis méthodologique de la recherche se divise en trois grandes parties, que nous expliciterons une à une. Nous définirons d'abord la population à l'étude et le site de la recherche. Ensuite, nous expliquerons la manière dont nous avons constitué l'échantillon. Puis nous exposerons les étapes du déroulement de la collecte, en justifiant le choix des instruments utilisés.

### 3.3.1 Population à l'étude et site de la recherche

De façon générale, on peut considérer les étudiants d'origine amérindienne comme étant la population à l'étude dans notre recherche, bien que nous nous restreignons à l'analyse du cas d'étudiants appartenant à la nation innue. Les lignes qui suivent expliquent pourquoi nous avons choisi cette nation, et plus particulièrement, comment nous en sommes venus à échantillonner les étudiants de l'école Uashkaikan de la communauté de Betsiamites.

#### *La nation innue ou montagnaise et la communauté de Betsiamites*

Au Québec, on retrouve dix nations amérindiennes et une nation inuite, réparties en 55 communautés, et qui comprennent environ 82 000 personnes, soit approximativement 1% de la population totale. Les Innus ou Montagnais constituent l'une des dix nations amérindiennes. Ils habitent la région du Lac-St-Jean et, surtout, celle de la Côte-Nord du Saint-Laurent. Ils sont regroupés en neuf bandes totalisant environ 15 000 personnes, si on inclut les non-résidents (Secrétariat aux affaires autochtones, 2005). Depuis le début du processus d'amérindianisation, les communautés innues ont créé des organismes leur permettant d'être à l'avant-garde du mouvement de revendication et d'adaptation des nouveaux pouvoirs à la spécificité culturelle amérindienne. Pensons, par exemple, à la Corporation de développement économique montagnaise (CDEM), au Conseil de la nation attikamekw-montagnaise (CAM) et, plus particulièrement sur le plan culturel et éducatif, à l'Institut culturel et éducatif montagnais (ICEM).

En ce qui a trait à la prise en charge dans le domaine de l'éducation, la nation innue a totalement endossé le plaidoyer de la Fraternité des Indiens du Canada (1972) réclamant le droit et la responsabilité d'administrer localement les écoles selon leur philosophie propre. Les premières bandes à enclencher concrètement le processus furent celles de Uashat-Maliotéan, Mashteuiatsh et Betsiamites. C'est cette dernière communauté qui fut la première à se doter d'une école secondaire offrant tous les degrés du curriculum, école qui fut nommée Uashkaikan. Pour Paul (1983), leader montagnais de Betsiamites, ces actions liées à l'éducation correspondent à une volonté ferme de prise en charge de la communauté et s'avèrent d'ailleurs salutaires pour sa survie. C'est en ce sens qu'à Betsiamites, un grand souci d'amérindianisation du système éducatif, en particulier par le véhicule de la langue, a toujours accompagné de



façon très claire son appropriation structurelle. La communauté de Betsiamites compte un peu plus de 2 500 résidents, et il faut dire que cette communauté amérindienne demeure relativement isolée des populations non autochtones francophones ou anglophones, ce qui, d'une certaine manière, la préserve d'une assimilation culturelle intense et rapide<sup>92</sup>. Une étude de Oudin et Drapeau (1992) indique d'ailleurs une bonne conservation de la langue maternelle, même si la majorité des gens y sont désormais bilingues (montagnais/français)<sup>93</sup>.

### *L'école secondaire ciblée : Uashkaikan*

L'école Uashkaikan a été construite en 1981. C'est donc une école moderne, qui compte notamment un laboratoire de sciences à la fine pointe de la technologie et une salle informatique comprenant une trentaine d'ordinateurs très bien équipés. Son nom signifie en français « cercle imaginaire que l'on suit en dansant ». Elle est représentée par un logo qui symbolise cette définition, et informe en même temps sur les valeurs culturelles, à la fois traditionnelles et modernes, qu'elle désire privilégier. On y voit ainsi des jeunes disposés en cercle, sur fond de peau de caribou fumée, symbole majeur de la culture montagnaise. Une bande, inspirée de motifs traditionnels, entoure le cercle formé par les jeunes et figure en contour de tambour. Reliés entre eux par l'expérience commune de l'éducation, ces jeunes tiennent un livre ouvert, symbole de la connaissance et du savoir, et reflétant un mode d'éducation désormais moderne, impliquant l'utilisation de la langue écrite.

Le fonctionnement de l'École secondaire Uashkaikan (désormais ESU) offre un certain portrait des aspirations de la communauté montagnaise, entre sa volonté de conserver et de valoriser sa culture et la nécessité d'échanger avec la culture francophone dominante qui l'entoure. C'est ainsi que le mandat de l'école devint de « dispenser une formation générale de niveau secondaire en y intégrant des éléments de la cul-

---

<sup>92</sup> Elle est sise sur la Côte-Nord du Saint-Laurent, tout près du fleuve, à environ 50 km de la ville la plus proche, que ce soit Forestville à l'ouest ou Baie-Comeau à l'est. Précisons que la Côte-Nord figure déjà parmi les régions les moins peuplées du Québec.

<sup>93</sup> Drapeau (1991) a elle-même contribué à la survie de la langue innue ou montagnaise, en produisant un dictionnaire français-montagnais de près de 22 000 mots. Avancement important dans le domaine de la lexicographie des langues algonquines dont fait partie le montagnais, ce dictionnaire cite chaque forme montagnaise en orthographe standardisée et l'accompagne d'indications grammaticales. Cet ouvrage propose également une transcription phonétique large, précisément dans le dialecte de Betsiamites, et donne parfois l'équivalent dans d'autres dialectes. De fait, l'Innu ou le Montagnais serait l'une des trois seules langues amérindiennes du Canada qui ne serait pas encore menacée de disparition (Radio-Canada, 2004).

ture montagnaise tout en respectant le curriculum de base du MEQ » (ESU, 1995b). Ce souci pour la culture locale fit écrire à Charest (1992), dans son évaluation de l'amérindianisation des écoles autochtones, qu'au Québec, « les cas de programmes complètement différents [du M.E.Q.] sont exceptionnels, bien que l'école secondaire de Betsiamites ait fait des efforts remarquables d'amérindianisation » (p. 66). Cela se traduit concrètement au plan des cours par l'enseignement du montagnais en 7<sup>e</sup> année et en secondaires I et II, et par un cours d'« études amérindiennes » en secondaire III (ESU, 1990), récemment appuyé par un solide ouvrage historique sur la communauté de Betsiamites (Frenette et Picard, 2002). D'autres cours (histoire, géographie, écologie, etc.) ainsi que des projets pédagogiques ponctuels peuvent également être teintés de la spécificité culturelle amérindienne.

Sur le plan des effectifs, l'école compte dix enseignants autochtones (ainsi que la directrice et la directrice-adjointe) parmi les 24 en place et désire augmenter ce ratio à mesure que des enseignants compétents seront disponibles. Une équipe de soutien complète le personnel. Elle comprend notamment une éducatrice spécialisée, deux secrétaires, un technicien, deux gardiens de sécurité, trois concierges. Le nombre d'étudiants semble diminuer légèrement d'une année à l'autre. En 1995, il y avait 265 étudiants inscrits, dont 143 allaient au « régulier », tandis que les autres étaient en « enseignement spécialisé » (ESU, 1995-b). Il y en avait 254 en 1998-1999, 235 l'année suivante, 228 en 2000-2001, et 223 en 2002-2003. Actuellement, l'école jouit d'une autonomie relative puisqu'elle est sous l'autorité de la Direction des services éducatifs, elle-même répondant au Conseil de bande. Enfin, depuis quelques années, on tente d'impliquer les parents dans un Comité d'école (ESU, 1995-c) et la conception d'un projet éducatif original. L'expérience s'est avérée difficile au début, mais un comité de parents existe maintenant, et on amorce l'élaboration du projet éducatif.

La communauté de Betsiamites et l'école Uashkaikan font donc partie des entités amérindiennes ayant le mieux appliqué les principes de la prise en charge administrative et de l'amérindianisation des écoles. Au niveau structurel, on peut même dire que cette communauté a répondu avec succès aux exigences de l'adaptation, ayant bien assimilé les différents changements impliqués. Plus que la plupart des autres autochtones, les élèves de l'école Uashkaikan ont donc une expérience de scolarisation davantage amérindienne, davantage respectueuse de leur spécificité culturelle, quoi que visant

prioritairement l'intégration au système scolaire de la société francophone dominante. Bien que certainement positives d'un point de vue culturel et identitaire, on ne peut cependant dire que ces conditions influencent grandement jusqu'à présent le succès scolaire des élèves impliqués. Au terme de l'année 1995, on décelait un fort taux d'abandon scolaire de même qu'un échec scolaire chez 33 % des élèves de secondaire I, 52 % des élèves de secondaire II, 58 % des élèves de secondaire III, 58 % des élèves de secondaire IV et 50 % des élèves de secondaire V. Ces résultats montraient une amélioration pour les secondaires II et III par rapport aux années antérieures, mais une baisse pour les autres niveaux (ESU, 1995-a). Ces dernières années, les statistiques ne sont guère plus reluisantes. En 2002, le taux général de réussite scolaire s'est établi à 15 % (ESU, 2003). Les 18 étudiants de secondaire V de l'année scolaire 2003-2004 faisant partie de notre échantillon correspondent pour leur part à environ 20 % de leur cohorte d'origine. Cette récurrence des retards académiques dans les communautés innus en général (et à Betsiamites en particulier) a d'ailleurs été soulignée et statistiquement appuyée par Lavoie (2000). Aussi, à Betsiamites, la situation n'est pas sans créer de remous dans la population. Profitant du fait que l'école Uashkaikan apparaisse dans les derniers rangs du très contesté « Palmares 2003 des écoles secondaires » de *L'Actualité* (2003), un article paru dans le journal local s'attaque de façon virulente à l'équipe de direction, l'accusant d'incompétence et de vouloir camoufler la pénible situation (Hervieux, 2003). Mais dans les faits, quand on examine le cheminement scolaire des jeunes de Betsiamites, on doit comprendre que la situation des étudiants de cette communauté s'avère relativement semblable à celle de la plupart des Amérindiens en général ou tout au moins souffre des mêmes maux. Les explications présumées pour la situation des uns pourraient donc s'appliquer pareillement à celle des autres.

### 3.3.2 Constitution de l'échantillon

Notre procédure d'échantillonnage s'inscrit dans le champ dit « non probabiliste » et vise plus précisément l'établissement d'un « échantillon intentionnel », plus adapté aux objectifs de notre recherche, et en cohérence avec la nature majoritairement qualitative des instruments agrémentant notre stratégie globale d'investigation. Comme le mentionne d'ailleurs Beaud (1990), « Lorsque les objectifs sont moins de mesurer que de découvrir une logique, les méthodes non probabilistes sont souvent [...] les plus adaptées » (p. 190). Ce type d'échantillonnage, aussi appelé *échantillonnage de cas typiques* (Deslauriers, 1991) exige toutefois qu'on définisse bien préalablement les critè-

res servant à sélectionner les individus de façon à atteindre la « représentativité théorique » souhaitée. En ce qui regarde notre recherche, qui s'intéresse au rapport à l'institution scolaire chez de jeunes amérindiens en fin de formation secondaire, nous avons établi cinq critères spécifiques. Parmi ces critères, trois se rapportent à la communauté et à l'école où devait se dérouler la recherche, tandis que les deux autres concernent le parcours scolaire des étudiants sélectionnés. Ainsi, il nous apparaissait important que cette recherche se déroule dans une communauté relativement homogène au plan culturel (isolée diraient certains), afin que soit minimisée l'inévitable influence occidentale au plan des aspirations, des valeurs et des comportements des jeunes membres de la communauté. Il fallait aussi que la communauté ait le plein contrôle de son éducation et qu'elle dispense la formation secondaire, appliquant ainsi le principe fondamental de la prise en charge, longtemps présentée comme une condition ultime de réussite scolaire pour les jeunes amérindiens. En cohérence avec ce principe, il devait exister à l'intérieur de l'école des mesures visant clairement la valorisation de la langue et de la culture amérindienne auprès des jeunes. En ce qui a trait aux étudiants sélectionnés, leur scolarisation devait principalement s'être effectuée dans cette communauté. Ils devaient également être rendus au terme de leur scolarité secondaire, c'est-à-dire, donc, faire partie des étudiants persévérants, ayant véritablement vécu la scolarisation primaire et secondaire, étant du même coup exposés davantage que les autres au savoir institué prescrit dans le programme adapté. Pour les raisons mentionnées plus haut, notre choix s'est arrêté sur les étudiants de secondaire V fréquentant l'école Uashkaikan de la communauté innue de Betsiamites. Ces étudiants répondaient à la lettre aux critères sus-mentionnés, et la direction de l'école s'est immédiatement montrée ouverte et collaboratrice envers le projet que nous propositions, comme nous l'expliquions plus haut<sup>94</sup>. Pour l'année scolaire 2003-2004, il y avait un seul groupe de secondaire V à l'école Uashkaikan, et il était composé de 18 étudiants. Comme deux d'entre eux ont

<sup>94</sup> L'échantillon de départ est constitué de 18 étudiants. Ces étudiants sont liés par une expérience scolaire relativement commune et répondent à tous nos critères d'échantillonnage, mais ils représentent en même temps un groupe très hétérogène sur le plan des caractéristiques personnelles. Les données recueillies grâce au « questionnaire d'identification » (appendice 2) montrent, entre autres choses, qu'il y a 11 filles et sept garçons. Parmi eux, sept ont 16 ans, sept ont 17 ans, trois ont 18 ans et un a 20 ans. Seulement huit étudiants ont suivi le parcours minimal au secondaire en terme de nombre d'années de scolarisation. Cinq ont doublé une fois, quatre ont doublé deux fois, et un a doublé trois fois. Trois d'entre eux travaillent à temps partiel. Les deux loisirs préférés sont les jeux électroniques et les sorties entre amis (dix fois nommés). Suivent la lecture (sept fois), la télévision (six fois) et le hockey (six fois). Chaque étudiant pouvait nommer jusqu'à trois loisirs préférés. En ce qui concerne le type de vie familiale, huit vivent avec leurs deux parents, neuf vivent avec un seul parent, et un vit avec ses grands-parents. L'occupation des parents est variable. Retenons que seulement huit pères et autant de mères occupent un emploi au moment de la réponse au questionnaire. Les autres sont étudiants, retraités, décédés ou tout simplement sans emploi.

abandonné en cours de route, les écrits et propos de 16 étudiants ont finalement été considérés pour fins d'analyse. Contandriopoulos *et al.* (1990) mentionnent que

dans le cas des échantillons non probabilistes, [...] les stratégies d'échantillonnage visent à maximiser l'utilité de l'information, et l'on doit cesser d'échantillonner lorsque l'information devient redondante. On ne peut donc définir *a priori* de façon certaine le nombre de sujets (p.63) .

Étant donné le nombre relativement petit d'étudiants disponibles, nous avons toutefois accepté tous les volontaires sans nous soucier d'une éventuelle saturation des informations.

### 3.3.3 Déroulement de la collecte et l'instrumentation

Dans les lignes qui suivent, nous présenterons d'abord l'introduction au site de la recherche. Ensuite, nous décrirons dans les détails techniques le déroulement de la collecte. Puis, nous définirons l'instrument principal utilisé. Enfin, nous exposerons quelques préalables de rigueur et de validité qui nous ont guidé tout au long de notre démarche.

#### *L'introduction au site*

Pour des raisons que nous venons d'aborder dans la partie portant sur la constitution de l'échantillon, l'école Uashkaikan figurait au premier rang des sites de recherche envisagés. Nous avons donc contacté la direction de l'école au mois d'avril 2002 pour connaître leur intérêt à participer à notre étude. La directrice de l'école et la directrice-adjointe se sont immédiatement montrées ouvertes. Après quelques discussions préliminaires au téléphone, il fut entendu qu'une rencontre formelle de discussion aurait lieu à l'automne suivant, à l'amorce de l'année scolaire 2002-2003, afin d'arrêter les détails de la collaboration. Au mois de novembre 2002, une première rencontre s'est donc déroulée à l'école, dans les bureaux des deux directrices. Celles-ci ont manifesté un esprit de collaboration et de cordialité qui n'a jamais diminué tout au long de la recherche. Il fut entendu que nous aurions accès à tous les dossiers et documents internes pouvant servir à notre recherche, nonobstant certains documents confidentiels renfermant des informations privées. La directrice-adjointe allait dorénavant nous accompagner dans la connaissance de l'école en général, son histoire, ses problématiques, ses projets, alors que la titulaire du seul groupe de secondaire V, allait nous servir de liaison avec les étudiants. Pour notre part, nous devons respecter certaines pla-

ges horaires lors de la collecte des données, et accepter de présenter nos résultats de recherche à la communauté au terme de l'étude. Il faut souligner ici la transparence sans faille de ces collaboratrices et responsables de l'école Uashkaikan et de la classe impliquée, d'abord et avant tout préoccupées par la réussite de leurs étudiants et soucieuses d'améliorer le fonctionnement de leur institution. Elles n'ont jamais hésité à nous informer le plus objectivement possible du contexte de l'éducation à Betsiamites, nous procurant tous les rapports inédits et études internes, sans se soucier qu'ils présentent ou non un portrait négatif de la situation. Elles sont allées jusqu'à nous faire parvenir un article du journal local fustigeant explicitement leur travail de direction, nous laissant juge de l'interprétation. En outre, nous avons toujours eu totale liberté dans nos allées et venues dans l'école, et dans nos souhaits de rencontrer telle ou telle personne.

#### *Déroulement de la collecte*

Notre collecte de données s'est effectuée en plusieurs temps. Il y a d'abord eu la phase d'observations en contextes, qui visait à saisir le portrait global de la communauté, de l'école et de la classe afin de bien délimiter le site de la recherche. Bien qu'elle soit plus intense en début de recherche, cette phase, qui témoigne du souci ethnographique du chercheur, a été omniprésente tout au long de l'investigation. Ainsi, le premier séjour, qui s'est déroulé en novembre 2002, a duré quelques jours durant lesquels nous avons observé le fonctionnement de l'école en général et celui des autres lieux culturels et de loisir de la communauté. Une seconde visite s'est déroulée la semaine suivante, pendant laquelle nous avons approfondi notre connaissance de l'école : elle a impliqué l'observation des lieux, mais aussi des discussions avec divers acteurs de l'école : directeurs, intervenants, titulaire de classe, membres du personnel enseignant, etc. Elle fut complétée par l'analyse de documents officiels témoignant de la vie de l'école: rapports annuels, documents scolaires, études internes, statistiques académiques, etc. C'est à cette occasion que nous devions planifier, avec la titulaire du groupe, les premiers moments de collecte de données auprès des étudiants, prévues pour l'hiver 2003. En tout, nous avons effectué sept séjours dans la communauté, d'une durée d'une semaine chacune, pendant lesquels, outre les opérations de collecte spécifiquement prévues, nous améliorions toujours notre connaissance des lieux, grâce à l'observation et à des entretiens informels avec diverses personnes. Le journal de bord du chercheur servait à consigner les réflexions relatives à la connaissance du contexte de la recherche.

En ce qui concerne la collecte des données auprès des étudiants, elle s'est effectuée en quatre temps. D'abord, lors d'une première rencontre avec le groupe d'étudiants, nous avons expliqué en détails la nature de la recherche et ce qu'elle exigerait de chacun d'entre nous. La lettre de consentement (appendice 1) distribuée par la même occasion à chacun des étudiants expliquait déjà sommairement le rôle des divers partenaires impliqués. Pendant cette rencontre, les volontaires (tous l'ont été) furent invités à remplir un bref questionnaire semi-fermé, dont les informations ont permis d'élaborer un certain profil des sujets à l'étude, mais aussi d'amorcer ultérieurement les entrevues individuelles. Comme on peut le constater à l'appendice 2, le questionnaire consistait en un mélange de questions portant sur les caractéristiques personnelles des individus, mais touchant aussi aux aspects culturels et identitaires. Il visait à préciser certaines données factuelles, tel l'âge, le sexe, le niveau de scolarité des parents, etc. de même que certaines dimensions plus personnelles comme l'orientation scolaire future, par exemple. Bien entendu, les données issues de ce questionnaire avaient une simple fonction descriptive et d'appui à l'analyse, et ils servaient d'introduction à l'entrevue.

Dans un deuxième temps, nous avons procédé aux entrevues individuelles avec chacun des 16 étudiants. C'était l'étape cruciale de notre collecte de données. Tout en demeurant ouvert à toute éventualité, nous n'envisagions pas, à ce moment-là, d'autres moments formels de collecte, ni l'utilisation d'autres outils. Nous expliciterons plus loin le contenu du schéma d'entrevue et donnerons des détails de procédure. Pour l'instant, tel qu'il apparaît en appendice 3, retenons qu'il visait la production, par les étudiants, du récit de leur expérience scolaire, orienté vers les dimensions identitaires et épistémiques du rapport au savoir scolaire et à l'école. Les entrevues ont débuté dans la troisième semaine du mois de mars 2003. Elles duraient de 45 à 60 minutes selon la volubilité de l'étudiant. Nous avons pu rencontrer chacun des étudiants, qui se sont généralement montrés très collaborateurs. Ils répondaient aisément aux questions, même celles qui abordaient des sujets intimes. Par contre, 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<sup>95</sup>.

---

<sup>95</sup>Le laconisme chez les Amérindiens est depuis longtemps remarqué dans différents types d'ouvrages et à différents moments de l'histoire. Par exemple, Baud (2003) y réfère récemment dans sa thèse de doctorat portant sur les peuples andins, tandis qu'au siècle dernier, un personnage du roman de Aimard et Berlioz (1866) y faisait allusion à propos d'Amérindiens du nord, en mentionnant explicitement : « Ces diables d'Indiens parlent peu, mais ils parlent bien » (p.2 de l'épilogue). Sans nous avancer sur la nature éventuellement culturelle de ce trait, il nous apparaît important de distinguer le

Devant cette situation, désirant obtenir davantage de contenu discursif et voulant nous assurer de la validité des données recueillies, nous avons décidé d'utiliser d'autres formes d'outils qui susciteraient autrement le discours des étudiants. En même temps, nous cherchions une façon de faire émerger les faits véritablement marquants, positifs ou négatifs, de leur parcours scolaire, des faits éventuellement décisifs dans leur décision de persévérer jusqu'à la fin de l'école secondaire. C'est ainsi que dans un troisième temps, les étudiants ont dû produire un *texte expressif*.<sup>96</sup> Le contexte de production était totalement différent de l'entrevue. Grâce à la collaboration de la titulaire des étudiants, qui était également leur professeur de français, la tâche à effectuer était présentée à l'intérieur de son cours, comme une pratique aux examens finaux de l'école secondaire. Le texte a donc été produit en l'absence du chercheur et sans que soit mis en avant-plan le contexte de sa recherche. En considérant que, par rapport à l'oral, l'écrit offre certains avantages de production au narrateur – comme la possibilité de réfléchir plus longuement sur les idées émises, et travailler la forme de leur expression – on peut voir dans l'utilisation de cet outil un intéressant exercice de triangulation. Par ailleurs, comme on peut le constater en appendice 4, la directive voulait qu'ils s'expriment particulièrement sur le contexte de classe, en précisant ce qu'ils avaient apprécié puis détesté depuis qu'ils fréquentaient l'école. Il s'agissait là d'un aspect de leur expérience scolaire qu'ils n'avaient pas beaucoup développé lors de l'entrevue et que nous voulions voir approfondi. Sur le plan méthodologique, le résultat fut très satisfaisant. Les étudiants ont effectivement amené des éléments nouveaux de cette dimension du rapport à l'école. En outre, ils ont davantage exprimé leurs sentiments tel qu'il était formellement prescrit. Enfin, sans que cela soit prévu au départ, beaucoup ont posé en comparaison leur séjour au primaire et leur passage au secondaire, avec une intéressante touche critique. Ces données ont donc grandement enrichi notre description et notre interprétation des résultats.

Pour compléter notre stratégie de collecte de données, nous avons également décidé, dans un dernier temps, d'effectuer des entrevues de groupes avec les étudiants. La constitution des groupes s'est faite en collaboration avec la titulaire de la classe.

---

comportement discuté ici de ce qui apparaît parfois chez d'autres individus comme une stratégie de résistance au dévoilement de sa pensée.

<sup>96</sup> En grammaire française, le texte expressif renvoie à une forme de discours où domine l'expression des sentiments. On retrouve d'autres formes de discours : descriptif, explicatif, narratif, argumentatif, etc.



Nous désirions connaître les caractéristiques relationnelles des étudiants afin d'anticiper la dynamique des rencontres et, notamment, prévenir ou mieux comprendre les jeux de pouvoir pouvant s'y dérouler (Vaughn *et al.*, 1997). Il est par exemple reconnu que la « structure de gang » préexistante (ou qui se crée circonstanciellement lors du déroulement d'entrevues de groupe) peut contrer considérablement, par un mouvement de consensus, la richesse d'une confrontation de points de vue sur le thème amené (Morgan, 1997). Cela aurait été diamétralement à l'encontre de nos visées d'investigation et même de notre position épistémologique. Nous étions donc doublement attentifs à la distribution équitable de la parole lors des discussions et à l'expression élaborée des opinions par chacun des étudiants. Il a été convenu de former des groupes de quatre étudiants, ce qui est en deçà du nombre habituellement suggéré par les méthodologues, nombre qui varie entre cinq et 12 personnes (Templeton, 1994). Ce choix se justifiait justement par notre désir d'éviter que quelques forts leaders du groupe orientent trop l'opinion des autres, crainte fortement partagée par la titulaire. Nous avons donc regroupé les étudiants par affinités naturelles ou compatibilité de caractères, préférant nous ouvrir à une éventuelle diversité de points de vue plutôt qu'à l'approfondissement de quelques positions.

Les entrevues se sont déroulées à la fin du mois de mai 2003, tout juste avant que ne se termine l'année scolaire, éventuellement la dernière de secondaire pour eux. C'était là un élément intéressant qui s'ajoutait au fait qu'ils avaient pu mûrir leur réflexion sur l'école depuis notre première rencontre et pouvaient donc apporter des éléments nouveaux ou approfondis. En même temps, considérant le caractère ethnographique de notre recherche, il nous paraissait intéressant d'utiliser la méthode du *focus group* en vue de saisir des éléments socialement partagés ou non sur l'expérience scolaire, car elle est une démarche de collecte qui met en application les principes socio-constructivistes du développement de la pensée (Krueger, 1994, Stewart et Shamdasani (1990). Pour l'occasion, nous n'avions pas de canevas précis (voir appendice 5 pour les grandes lignes du protocole). Nous nous basions sur des thèmes de discussions très proches de ceux abordés lors de l'entrevue individuelle, en introduisant autant que possible des scénarios culturellement situés (Bruner, 1996). Les discussions ainsi initiées invitaient les jeunes amérindiens à se positionner, par exemple, sur la part respective que devraient occuper les savoirs autochtones traditionnels et ceux élaborés par les Blancs dans leur curriculum, sur l'importance et la pertinence des apprentissages sco-

lares, sur le rôle de l'école dans la communauté, etc. Nous espérons que l'effet de groupe permette l'expression et la clarification des différentes positions présentées.

Les résultats ont été intéressants, mais surtout dans une optique de validation des données recueillies antérieurement. En effet, il n'est pas ressorti de positions réellement différentes de celles prises par la majorité des étudiants lors des entrevues individuelles. Et évidemment, les questions plus intimes n'ont pas été abordées. Par contre, l'analyse critique de la société, notamment des différentes autorités en place, a été plus soutenue, plus argumentée. Là, l'effet du groupe sur le déploiement du discours a réellement fonctionné. Enfin, on considèrera l'utilisation des entrevues de groupe comme une contribution à nos efforts de validité de la recherche, au sens où elle est un des regards croisés qui participe de la triangulation des méthodes. Dans les lignes qui suivent, nous élaborerons sur l'instrument principal de collecte que constituait l'entrevue individuelle, puisque c'est autour de lui que s'est planifié l'ensemble du dispositif.

#### *L'instrument principal utilisé*

Pour arriver à produire ou à provoquer des récits de vie et de pratique de façon formellement similaire d'un individu à l'autre faisant partie d'un même groupe, l'entretien individuel s'impose, en particulier lorsqu'il faut aborder des thèmes spécifiques (Bertaux, 1986, 1989). Comme nous l'avons déjà mentionné, l'entrevue semi-dirigée a donc été l'instrument principal utilisé pour la collecte des données. Cela devait permettre d'orienter les discussions vers les grands thèmes de notre recherche tout en laissant la latitude nécessaire à l'interviewé pour la nuance et l'explicitation de ses positions (Michelat, 1975). Les grands thèmes en question englobent plusieurs de ceux généralement abordés dans les études cherchant à saisir le sens de l'expérience scolaire et plus particulièrement le rapport au savoir et à l'école de jeunes élèves ou étudiants. Ils correspondent tout simplement aux constituants de chacune des dimensions, épistémique et identitaire, du rapport à l'institution scolaire que nous avons explicités dans le cadre théorique. On retrouve donc : le rapport aux savoirs, le rapport à l'apprentissage, le rapport aux tâches d'apprentissage, le rapport à l'école, le rapport à l'autrui significatif et le rapport à soi-même. Au tableau 3.1 suivant, qui présente le « Processus de transposition interrogative en vue de la collecte des données », nous pouvons voir comment se sont constituées les questions du schéma d'entrevue, à partir des thèmes liés aux constituants, et en fonction des visées explicites de l'étude.

Tableau 3.1

## Processus de transposition interrogative en vue de la collecte

1- La dimension épistémique		
Constituants de la dimension	Visées investigatrices	Transposition interrogative
<p><b>Rapport aux savoirs</b></p> <p><u>Thèmes de référence</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Le savoir disciplinaire, transposé à l'école</li> <li>• Le savoir pratique, contenu concrétisé ou d'usage quotidien</li> <li>• Le savoir relationnel, lié à la socialisation primaire et/ou secondaire</li> <li>• Le Savoir comme culture savante (qu'elle soit occidentale ou amérindienne)</li> </ul>	<p>Ce que l'étudiant considère avoir appris de valable, ce qu'il apprécie, ce qu'il souhaite apprendre, ce qu'il marginalise, ce qu'il idéalise, quel que soit le type de savoir qu'il aborde : savoir, savoir faire, savoir être.</p>	<p><i>D'après toi, quelles sont les choses les plus importantes ou intéressantes que tu as apprises depuis que tu es né? As-tu l'impression d'apprendre des choses importantes à l'école? Comme quoi? Qu'est-ce que tu as appris de très important depuis que tu as commencé l'école? Et des choses moins importantes? Penses-tu que tu peux apprendre des choses en dehors de l'école? Comme quoi? Selon toi, qu'est-ce qui est plus important : ce que tu apprends à l'école ou en dehors de l'école? Trouves-tu ça important d'apprendre? Pourquoi? Explique-moi ta réponse. As-tu l'impression de perdre ton temps parfois à l'école? Que ferais-tu si tu ne venais pas à l'école?</i></p> <p><i>C'est quoi tes matières préférées? Celles que tu aimes le moins? Pourquoi? D'après toi, c'est quoi les matières les plus importantes? Les moins importantes? Pourquoi? Pendant ton secondaire, tu as eu des cours de langue montagnaise et des cours sur la culture autochtone. Trouves-tu que ces matières-là sont importantes. Plus ou moins que les autres? Pourquoi? Trouves-tu ça important que l'école valorise la culture autochtone? Pourquoi? Penses-tu qu'elle devrait en faire plus ou moins?</i></p>
<p><b>Rapport à l'apprentissage</b></p> <p><u>Thèmes de référence</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• La définition de l'acte <ul style="list-style-type: none"> <li>- mémorisation mécanique d'un savoir conclu?</li> <li>- egoconstruction du réel?</li> <li>- socioconstruction?</li> </ul> </li> <li>• L'explication du processus</li> </ul>	<p>La manière dont l'étudiant définit l'apprentissage, qu'il explique le déroulement du processus, qu'il réfléchit sur lui en tant qu'apprenant.</p> <p>Sa position métacognitive en quelque sorte.</p>	<p><i>D'après toi, c'est quoi apprendre? Ça veut dire quoi? Qu'est-ce qu'il faut faire pour apprendre quelque chose? D'après toi, y a-t-il plusieurs façons d'apprendre?</i></p> <p><i>Est-ce qu'on apprend de la même manière, à l'école et en dehors de l'école? D'après toi, c'est quoi les différences ou les ressemblances? Explique-moi concrètement comment tu fais pour apprendre une matière scolaire, par exemple un principe mathématique, une règle de grammaire. Et comment tu t'y prends pour apprendre des choses en dehors de l'école? Donne-moi un exemple.</i></p>
<p><b>Rapport aux tâches d'apprentissage</b></p> <p><u>Thèmes de référence</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Les activités en classe <ul style="list-style-type: none"> <li>- comportement</li> <li>- rendement</li> </ul> </li> <li>• Le suivi à la maison <ul style="list-style-type: none"> <li>- devoirs et leçons</li> <li>- autres sphères d'intérêt</li> </ul> </li> <li>• Les activités parascolaires <ul style="list-style-type: none"> <li>- intérêts scolaires non académiques</li> </ul> </li> <li>• Les loisirs non scolaires</li> </ul>	<p>La façon dont l'étudiant se mobilise pour apprendre les choses qu'il juge pertinentes ou nécessaires d'apprendre. Ou comment ses perceptions, ses préoccupations, ses intérêts se traduisent en comportements concrets d'apprentissage.</p>	<p><i>Comment te comportes-tu en classe? Comment ça se passe un cours normal, habituel? As-tu l'impression de bien écouter, de bien suivre les explications? Aimes-tu les exercices? Les fais-tu bien? Qu'est-ce que tu fais lorsque tu comprends mal un problème, un exercice?</i></p> <p><i>As-tu beaucoup de devoirs et leçons à la maison? Comment tu procèdes pour les faire? Les fais-tu en arrivant? As-tu besoin d'aide parfois? Qui t'aide dans ce temps-là? Oublies-tu parfois de les faire? Crois-tu que cela a des conséquences? Penses-tu que les professeurs devraient en donner plus ou moins? Pourquoi ils donnent des devoirs d'après toi? Et tes leçons?</i></p> <p><i>As-tu des activités parascolaires? Lesquelles? Y participes-tu beaucoup? Est-ce que c'est important pour toi? Pourquoi? Y a-t-il d'autres activités parascolaires que tu souhaiterais voir développer à l'école?</i></p>

2- La dimension identitaire		
Constituants de la dimension	Visées investigatrices	Transposition interrogative
<p><b>Rapport à l'école</b></p> <p><u>Thèmes de référence</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• L'appréciation de l'école, milieu physique et humain</li> <li>• Le rapport à l'autorité institutionnelle (profs, direction, intervenants)</li> <li>• Les relations avec les confrères/consoeurs</li> </ul>	<p>La place que l'école, principal lieu de socialisation secondaire, occupe dans le cœur de l'étudiant en cette période d'adolescence. La valeur qu'il lui accorde par rapport à d'autres lieux. La nature des liens qu'il y tisse.</p>	<p><i>Raconte moi d'abord comment ça se passe une journée à l'école pour toi ? Comment ça se déroule ? Spontanément, comment tu te sens quand tu viens à l'école? Aimes-tu ça? Qu'est-ce que tu préfères? Qu'est-ce que tu aimes moins? Si tu pouvais changer quelque chose, ce serait quoi? Supposons que demain matin, on recommence tout à neuf. On démolit tout et on reconstruit, puis on refait complètement le fonctionnement : les temps de repos, les heures de cours, les aires de récréation, les prises de décision, etc. tu commencerais par quoi? Qu'est-ce que tu conserverais de l'ancien fonctionnement? Qu'est-ce que tu éliminerais? En fait, pourquoi tu viens à l'école? Trouves-tu ça important? Si tu n'étais pas obligé, est-ce que tu viendrais quand même? Pourquoi?</i></p> <p><i>En général, t'entends-tu bien avec tes professeurs? Comment tu décrirais ta relation avec eux : amicale, autoritaire, juste éducative, ou autre? Ils sont là pour quoi d'après toi? As-tu l'impression qu'ils sont tes alliés qui travaillent pour ton bien ou plus des surveillants qui t'imposent des corvées ou des punitions? Et la direction de l'école? Et avec les autres intervenants, comme l'orthopédiste et la psychologue, comment ça se passe?</i></p> <p><i>T'entends-tu bien avec les autres élèves de la classe? Est-ce que tes amis vont tous à l'école? En général, est-ce qu'ils aiment l'école? Est-ce qu'ils fonctionnent bien à l'école? Fréquentes-tu des personnes de ton âge qui ont lâché l'école? Qu'en penses-tu?</i></p>
<p><b>Rapport à l'autrui significatif</b></p> <p><u>Thèmes de référence</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Le rôle des parents ou tuteurs</li> <li>• L'implication de la fratrie</li> <li>• L'influence des amis</li> </ul>	<p>Le rôle que les êtres importants ou supposés importants (outre ceux qu'il côtoie à l'école) occupent dans l'histoire scolaire de l'étudiant. Leur contribution à la persévérance scolaire ou les pressions qu'ils peuvent exercer, consciemment ou non, à l'abandon des études.</p>	<p><i>Penses-tu que c'est important pour tes parents que tu viennes à l'école? Pourquoi d'après toi? Qu'est-ce qu'ils disent? Est-ce qu'ils te questionnent sur ce que tu fais? Est-ce qu'ils t'encouragent beaucoup? Est-ce qu'ils vérifient tes résultats? Vont-ils parfois rencontrer tes professeurs? Pour quelles raisons? As-tu des discussions avec eux sur ton cheminement scolaire, tes choix de cours, le métier que tu feras plus tard? Ça se déroule bien d'habitude ou ça conduit à des querelles?</i></p> <p><i>As-tu des frères ou sœurs qui fréquentent l'école ou qui l'on fréquentée ? Quel cheminement ont-ils suivi? Ont-ils influencé tes choix? T'encouragent-ils dans ta démarche? Et tes amis ?</i></p>
<p><b>Rapport à soi-même</b></p> <p><u>Thèmes de référence</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Le projet de scolarisation</li> <li>• Les modèles identificatoires</li> <li>• Le futur anticipé (professionnel et global)</li> <li>• L'appréciation du leadership communautaire en regard des ambitions personnelles</li> </ul>	<p>La manière dont l'étudiant se projette dans le futur, aux plans personnel, social et professionnel. L'avenir qu'il s'entrevoit et la place qu'il accorde à l'école dans cette projection. Ses idéaux personnels et communautaires. L'évaluation qu'il fait de la vie dans sa communauté.</p>	<p><i>Qu'as-tu choisi pour l'an prochain? Quelle orientation? Qu'est-ce qui a motivé ton choix? Penses-tu que tu réussiras facilement? Ce sera à quelles conditions? Y a-t-il une autre option qui t'intéresse?</i></p> <p><i>Quel métier veux-tu faire plus tard? Qu'est-ce qui te motive à choisir ce métier? À quel endroit veux-tu pratiquer? Penses-tu pouvoir pratiquer ici à Betsiamites? Si tu avais la possibilité de faire n'importe quoi, qu'aimerais-tu devenir? Y a-t-il une personne que tu admires particulièrement dans ta communauté ou en dehors d'elle? Aimerais-tu lui ressembler plus tard? Quel est ton idole dans la vie de tous les jours (un chanteur, un hockeyeur, un médecin ou autre)?</i></p> <p><i>Aimes-tu vivre à Betsiamites? Trouves-tu que les leaders posent des actions positives en regard de l'avenir? Aurais-tu des recommandations à leur faire? Qu'est-ce qu'ils pourraient continuer? Qu'est-ce qu'ils pourraient améliorer?</i></p>

L'entrevue débutait par une question liée directement au rapport à l'école. Cette question d'introduction générale se libellait ainsi : « *Raconte-moi d'abord comment ça se passe une journée à l'école pour toi ? Comment ça se déroule ?* » Elle avait pour objectif de permettre à l'interviewé d'amorcer son récit. Nous espérions voir émerger ses impressions et sentiments spontanés afin qu'il établisse d'entrée de jeu son cadre général de vision de l'école. Cela devait ultérieurement permettre de bien établir la place que celui-ci réserve au monde scolaire dans ses intérêts ponctuels mais aussi pour ses projets d'avenir. Nous avons ensuite successivement abordé le rapport à l'autrui significatif, le rapport aux savoirs, le rapport à l'apprentissage, le rapport aux tâches d'apprentissage et, finalement, le rapport à soi-même. Ainsi, les questions plus intimes, liées au projet personnel de vie, étaient davantage abordées vers la fin de l'entrevue. Le climat de confiance entre l'interviewer et l'interviewé était alors mieux établi, et on risquait moins d'indisposer l'étudiant. En fait, nous avons suivi les règles habituelles d'usage de l'entretien de recherche, autant en ce qui concerne les questions initiales que le traitement des sujets délicats (Ghiglione et Matalon, 1992).

#### *Quelques préalables de rigueur et de validité*

Les méthodologues qui se sont penchés sur la question de l'entretien de recherche insistent avec justesse sur l'importance de la dynamique interactive établie entre le chercheur et l'interviewé pour garantir un degré de validité minimal aux données ainsi recueillies (Boutin, 1997 ; Ghiglione et Matalon, 1992 ; Gotman et Blanchet, 1992 ; etc.). D'une certaine manière, cette condition est encore plus cruciale quand la recherche se situe dans un cadre anthropologique comme c'est le cas pour notre étude (Kaufmann, 1996). Dans les lignes qui suivent, nous exposerons brièvement la façon dont nous nous sommes préoccupés de cet aspect méthodologique lors du déroulement des entrevues.

On connaît les lacunes de l'outil de collecte fermé. Il impose préalablement des questions ou des indicateurs, propose restrictivement les choix de réponse et refuse l'explicitation argumentative. Trop suggestif et limitatif à la fois, d'aucuns – et nous en sommes – doutent de la valeur des données qu'il produit, en particulier lorsqu'il serait le seul ou le principal instrument utilisé dans une recherche de nature ethnographique. Mais l'illusion du chercheur utilisant plutôt, pour ces raisons, l'entrevue semi-dirigée serait de croire en la pureté automatique des données ainsi recueillies plus ouvertement

et volontairement. Car il faut bien comprendre que toute situation d'entrevue met en jeu certains éléments, certains mécanismes qui participent à l'élaboration des propos défendus par l'interviewé, mécanismes dont seule la tenue en compte par l'interviewer est une assurance de rigueur et de validité réellement supérieure à ce que peut produire un outil fermé. Cette problématique discursive inhérente à tout entretien de recherche est ainsi résumée par Blanchet (1987):

Les projets de sens de l'interviewé et de l'interviewer co-construisent un discours majoritairement énoncé E par l'interviewé, mais qui comprend également des interventions de l'interviewer I. Cet ensemble dynamique s'établit en relation avec un contrat de communication C. Ce dernier système constitué est situé dans un contexte social ou situation S (p. 90).

Il en ressort que pour chacun de ces trois niveaux d'interaction (l'échange E/I proprement dit, le contrat de communication C et le contexte social ou situation S), l'interviewer doit s'assurer de l'application de certains prérequis fonctionnels fondamentaux, dans la mesure où son objectif est bien de provoquer un discours explicite et respectueux de la pensée de l'interviewé sur les thèmes choisis. Voyons plus en détail la nature de ces prérequis, qui sont de trois ordres. D'abord la prise en compte du contexte social, ensuite l'explicitation du contrat de communication et enfin, la compréhension de la dynamique interactive.

#### *a) La prise en compte du contexte social.*

En ce qui concerne le *contexte social*, qui réfère globalement à l'identité socio-culturelle 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. L'interviewer doit donc savoir se défaire du « pouvoir » ou de la « supériorité » que souvent lui confère d'entrée de jeu l'interviewé (Mauger, 1991). Comme l'explique Girard (1997), cet exercice de réduction des distances sociales est plus important encore, sinon plus délicat en situation interculturelle comme la nôtre. C'est en ce sens que nous nous sommes toujours présenté de façon conviviale aux jeunes étudiants rencontrés. Dans un langage simple, nous fraternisons avec eux, insistant pour les remercier de leur participation à la recherche. Le fait que les entrevues s'effectuaient sur une base

volontaire (donc, dans un climat propice à la coopération) a d'ailleurs aidé à rehausser le statut interactionnel des interviewés. Quoi qu'il en soit, c'est surtout l'établissement d'un échange cordial dès le début qui garantit le mieux l'évitement d'un tel « affrontement », lequel, même latent ou inconscient, enclenche automatiquement un réflexe défensif de réserve chez l'interviewé. À ce sujet, nous soulignerons au passage que les étudiants ont semblé très ouverts à exprimer leurs idées ou sentiments, plusieurs n'hésitant pas à discuter de leurs habitudes de consommation d'alcool et de drogues illicites. Cela nous apparaît comme un signe probant d'ouverture.

Parallèlement, l'utilisation d'un seul interviewer principal (par le fait même, auteur de la recherche, familier avec le contexte amérindien) a favorisé également la prise en compte du contexte social, en minimisant les effets réfractaires potentiels chez les interviewés. En effet, cela donnait particulièrement l'assurance qu'un même niveau de relation interviewé-interviewer soit conservé d'un cas à l'autre. Et comme nous possédions évidemment mieux que quiconque l'univers théorique susceptible d'imprégner les réponses possibles aux questions, nous savions non seulement assurer une certaine équivalence dans la manière d'interroger, mais également « ouvrir » ou « fermer » avec plus de justesse l'entrevue selon la pertinence des propos tenus par l'étudiant questionné en regard de nos objectifs. En d'autres mots, nous pouvions ainsi nous assurer de la « congruence » du discours émis. On admettra donc sans difficulté que la prise en considération du contexte social et culturel constitue un préalable important quant à la validité des données recueillies, mais il ne saurait en être la seule garantie.

***b) L'explicitation du contrat de communication.***

Une juste définition de ce qu'on appelle le *contrat initial de communication* est tout aussi primordial pour le déroulement adéquat d'une entrevue. Ce contrat a pour but d'établir un certain cadre de pertinence des propos tenus tout au long de l'échange. Ainsi, outre la compréhension des règles implicites d'échange socioculturellement partagées (qui n'ont donc pas besoin de précision lorsque les interactants sont sensiblement d'une même culture, mais qui exige davantage de doigté dans le cas contraire comme le nôtre), il est essentiel que les interviewés soient préalablement mis en connaissance du thème général abordé, des objectifs et des enjeux de l'interaction. Si tel n'est pas le cas, les propos tenus risquent fort de manquer de pertinence. On devra alors

considérer la collecte des données comme un échec. C'est donc pour bien assurer cette saisie du contrat par les interviewés que l'interviewer tenait les propos explicites suivants avant l'enclenchement *stricto sensu* du processus d'entrevue:

J'effectue la présente recherche dans le cadre du doctorat en éducation à l'UQAC. Elle porte sur la vision de l'école de jeunes autochtones en fin de secondaire. C'est donc parce que tu es finissant au secondaire et que tu es autochtone que je t'ai contacté, toi et les autres étudiants de la classe de secondaire V de l'école Uashkaikan. On va procéder par entrevue semi-dirigée parce que cela va te permettre de bien expliquer ta pensée et de déborder de la question stricte si tu le juges pertinent, si tu veux parler plus. Grosso modo, je vais donc te poser des questions assez générales concernant ta vie à l'école auxquelles tu répondras du mieux que tu pourras. Il faut bien que tu comprennes qu'il n'y a pas de bonne ou mauvaise réponse, l'important est vraiment de me dire ce que tu penses réellement des sujets qu'on va aborder. Inutile de préciser que le résultat de l'entrevue va demeurer tout à fait confidentiel. Y a personne à part moi qui va être au courant de tes opinions. D'ailleurs, c'est plus une analyse globale des entrevues qui sera faite au terme de la recherche qu'une analyse des propos individuels. En gros, mon objectif est d'essayer de saisir comment des finissants du secondaire voient l'école.

Généralement, ces informations satisfaisaient le besoin de compréhension des interviewés, qui donnaient dès lors leur accord au début de l'entrevue. Quand tel ne semblait pas être le cas, l'interviewer, conscient de la problématique, voyait à expliciter davantage les objectifs et enjeux jusqu'à ce qu'il sente l'acceptation du contrat par son vis-à-vis.

### *c) La compréhension de la dynamique interactive.*

Le troisième élément à tenir en compte pour bien nous assurer de la valeur des données produites réfère au fonctionnement concret de la *dynamique interactive*. En effet, une entrevue semi-dirigée épouse généralement certaines règles d'échange dont le respect peut être un bon indicateur de la qualité de sa réalisation. On sait alors si la discussion qu'elle génère a le potentiel de répondre aux objectifs d'ouverture et de transparence concernant les idées avancées par les interviewés. Cette position de relative ouverture et de non-directivité est particulièrement importante pour susciter des récits de vie détaillés et approfondis (Bertaux, 1989). Normalement, les interventions de l'interviewer doivent être courtes et sporadiques. Elles dictent d'abord modérément les thèmes de discussion puis, surtout, visent à « entretenir » le propos tenu par l'autre de façon à favoriser sa libre expression et éviter la censure. Les interventions de l'inter-



viewé, quant à elles, sont idéalement plus longues et continues. Elles participent à la formation d'un verbe cohérent et persuasif, tentant perpétuellement de recevoir l'approbation du questionneur. De façon plus précise, Blanchet (1987), présente ainsi les types d'intervention de l'interviewer. Il distingue d'abord les *interventions-consignes* des *interventions-commentaires*. Les premières sont concourantes au contrat de communication et concernent l'établissement des procédures et des thèmes de discussion, tel que nous l'avons expliqué plus haut. Normalement, l'interviewer devrait économiser ce type d'interventions au cœur de l'entrevue puisqu'elles rompent nécessairement le tempo discursif de l'interviewé. Pour enchaîner sur le second type d'interventions, les interventions-commentaires, que l'on serait aussi tenté d'appeler « incitatifs de discours », elles sont justement là pour assurer le fil naturel des propos. Elles doivent servir de pierre d'appui ou de relance au discours tenu par l'interviewé, faisant en quelque sorte figure de carburant. Dans une situation idéale, ce sont les interventions-commentaires du genre « complémentation de propos » qui devraient dominer<sup>97</sup>.

Si l'on veut maintenant résumer et intriquer ces « préalables de rigueur et de validité », l'on dira que pour un sujet comme le nôtre, si le contrat de communication est bien compris et accepté par l'interviewé, et si les effets négatifs potentiels du contexte situationnel sont bien résorbés, les interventions du genre « complémentation » devraient normalement dominer chez l'interviewer et ainsi enclencher un discours surtout composé d'assertions narratives, habituellement constitutives des récits de vie. Dès lors, pourront être considérés comme dignes d'analyse les discours tenus par les interviewés. En regard de ces principes, bien que nous soyons relativement satisfaits du déroulement des entrevues, il faut admettre que quelques-unes ont été plus difficiles. Comme nous l'avons expliqué précédemment, certains amérindiens s'expriment de façon très laconique, sans doute pour plusieurs raisons, mais sans pour autant vouloir boycotter l'entrevue, ni même censurer leurs propos. Avec ceux qui présentent cette caractéristique, il fallait donc réitérer davantage nos questions, demander des précisions, faire écho à leurs brefs commentaires, vérifier la justesse et la profondeur de leur opinion. Comme on vient de l'expliquer, cette pratique de l'interviewer est inhabituelle quand il désire susciter un récit biographique aussi élaboré et libre que possible. Pour

---

<sup>97</sup> Nous renvoyons le lecteur intéressé à approfondir les subtilités interactionnelles lors d'un entretien de recherche – par exemple les registres de discussions possibles, les types d'interventions commentaires, et les actes illocutoires correspondants – à consulter l'ouvrage de Blanchet (1987).

compenser cette lacune, susceptible d'attaquer ni plus ni moins la validité des données, nous décidions d'introduire d'autres instruments de collecte, lesquels ont été présentés plus haut. Nous réitérons simplement ici notre certitude à l'effet que ce jeu de triangulation a hautement permis de garantir la validité et la valeur de l'ensemble des données finalement recueillies.

### **3.4 La démarche d'analyse**

Dans cette partie, nous expliquerons d'abord comment, par le choix de l'analyse qualitative, nous avons concrétisé un mouvement d'ouverture à l'expression de la pensée des acteurs et à l'interprétation de leurs discours. Nous précisons ensuite les procédures d'analyse des résultats, en commençant par le procédé de réduction des données, pour ensuite aborder la nature du découpage analytique et interprétatif.

#### **3.4.1 Concrétisation d'un mouvement d'ouverture : le choix de l'analyse qualitative**

Comme nous l'avons dit plus haut, le choix de l'entrevue semi-dirigée comme principal instrument de collecte des données témoigne d'une volonté d'alignement vers une saisie en profondeur de ce que les interviewés disent, pensent et ressentent. Cette « saisie en profondeur » est évidemment à contextualiser puisque toute entrevue, par définition même, est un discours co-construit, et donc nécessairement orienté. Ce dernier émane en effet d'une situation contextuelle particulière, situation en partie mise en place et contrôlée par l'interviewer dont le rôle idéal, tout de même, est simplement d'introduire les thèmes de discussion par une question limpide, puis d'attiser les propos et la pensée de l'interviewé (Albarello *et al.*, 1995). Quoi qu'il en soit, il est au moins évident qu'en rejetant tout instrument de collecte fermé comme outil principal, nous éliminons *ipso facto* la possibilité du simple décompte statistique de réponses comme base de l'analyse des résultats. Mais plus encore pour nous, cet engagement technique, visant la production de récits de vie et de pratique scolaire, enclenchait un mouvement méthodologique d'approfondissement des données qui nous semblait adapté à la théorie du rapport au savoir et à l'école, et que l'on veut ici poursuivre et concrétiser dans le choix des procédures d'analyse. Comme le mentionne justement Dortier (1996), l'utilisation du récit de vie s'inscrit dans « un mouvement plus géné-

ral : sur le plan théorique, il accompagne la redécouverte du sens, du sujet et de l'acteur ; sur le plan méthodologique, il correspond à une ouverture vers des formes de connaissances plus souples, moins dominées par le paradigme de la démonstration scientifique » (p.13).

Ainsi, nous nous retrouvions, à la suite de ce premier mouvement d'investigation, avec une série de « verbatim » d'entrevues issus de la transcription fidèle des propos tenus par les interviewés. Or, un tel matériau peut être soumis à plusieurs types d'analyse, chacune s'appuyant sur une conception particulière du langage. L'une des plus répandue, tout au moins la plus ancienne, est sans doute ce qu'on appelle l'analyse de contenu classique. Elle consiste, dans sa version la plus rigide, à appliquer aux textes qu'elle étudie une grille d'analyse catégorielle émanant directement d'un cadre théorique préétabli, cela afin d'en extraire les principaux éléments communs. Ces derniers sont alors formalisés en thèmes, qui sont ensuite classifiés selon de grandes catégories supposées exhaustives, homogènes et exclusives. Enfin, la vérification des hypothèses s'effectue dans leur mise en rapport avec la compilation finalisée des données. Mais, on retiendra surtout que ce type d'analyse s'intéresse d'abord et avant tout à la superficie des écrits, tendant à considérer le langage comme un simple instrument dénotatif linéaire (Anadón, 1991). Se limitant souvent à compter les mots, sans s'intéresser à l'agencement et l'ordre, sans beaucoup d'égard au problème polysémique, elle va parfois confondre signification et répétition d'indicateurs. C'est donc tout autrement que nous avons choisi de travailler nos textes. Nous nous situons en fait dans le créneau de l'analyse compréhensive, plus précisément dans le sillon qualitatif de *l'analyse thématique en continue* (Paillé et Mucchielli, 2003), rejetant donc une seconde fois le carcan de la statistique, y préférant un processus analytique plus fluide et davantage disposé à l'induction créatrice. Les lignes qui suivent explicitent le processus d'analyse que nous avons élaboré.<sup>98</sup>

---

<sup>98</sup> On ne voit pas comment on pourrait autrement constituer ces « zones d'agglomération de propos » (Andrade, 1996, cité par Charlot, 1997) ou ces « constellations idéal-typiques » (Rochex, 1995b). Comme le mentionne Charlot (2001), « la recherche (sur le rapport au savoir) vise à identifier des processus puis à construire des constellations (des configurations, des idéaltypes), et non pas à catégoriser des individus. Les recherches sur le rapport au savoir doivent faire attention à ne pas tomber dans le piège de la catégorisation » (p. 14).

### 3.4.2 De la réduction des données à l'interprétation

Comme le suggèrent Huberman et Miles (1991), le processus d'analyse prend forme dans l'articulation de trois activités intellectuelles et scripturales distinctes qui, bien qu'elles se présentent sous une certaine succession logique, n'en demeurent pas moins interactives et interinfluencées tout au long du processus. La première activité, lorsqu'on dispose du matériau à analyser, est la *réduction des données*. Même si elle commence en quelque sorte dès les débuts de la collecte et se termine véritablement à la fin du processus, son temps fort précède la présentation des résultats. C'est un peu la manière dont on sélectionne et découpe le matériau essentiel à l'analyse proprement dite, en vue de répondre à la question de recherche. La deuxième activité est la *présentation et l'organisation des données*. Le matériau sélectionné sera ainsi disposé qu'il permettra une lecture argumentative approfondie de chaque entrevue, en même temps qu'une certaine comparaison entre chacune d'elles. En d'autres mots, une lecture horizontale et verticale des propos individuels et de groupe a été effectuée. C'est une étape de découpage fin des discours et de début du travail interprétatif, mais une interprétation endogène au corpus des données de la recherche. La troisième activité est l'*interprétation* proprement dite et la *validation des résultats*. Ce travail interprétatif débute informellement dès les premiers pas sur le terrain de recherche sous forme d'intuitions, qui s'affinent, s'infirmement ou se confirment progressivement, pour finalement prendre la forme de significations explicitées au terme de la recherche. La réflexion du chercheur déborde alors du cadre interne de la recherche et place les résultats en situation d'épreuve face aux études d'autres chercheurs qui se sont intéressés au même objet. Nous expliquerons maintenant comment se sont concrétisées les opérations des données et l'analyse proprement dite des résultats à l'intérieur de notre recherche. Les activités liées à l'interprétation feront l'objet du chapitre V de la thèse.

#### *Le procédé de réduction des données*

Comme nous l'avons expliqué brièvement plus haut, en regard des applications rigides de l'analyse de contenu classique, nous souscrivons à une conception plus dynamique et révélatrice du langage, dont le potentiel d'expression échappe à notre avis à la portée des techniques de comptage de mots ou d'expressions. C'est ainsi que nous étions particulièrement sensibles dès la phase de réduction des données à la trame argumentative interne des récits, en surveillant l'agencement des énoncés émis et les

stagnations ou progressions de sens qu'ils produisaient. Nous pouvions de cette manière évaluer la cohésion et la cohérence discursive de chacun des récits, et être attentifs à l'orientation sémantique des propos qui les soutenaient.

Plus précisément, le travail de *réduction des données* tenait compte de trois grands aspects susceptibles de révéler le sens des discours composant les récits. On les nommera *thématisation*, *prédication* et *cohérence discursive* tels qu'ils sont amenés par Anadón (1991). Le travail relié à la thématization et à la prédication s'effectue par l'identification des *thèmes discursifs* (selon l'expression de Vignaux et Fall, 1992), des différentes *catégories sémantiques* qu'ils contiennent, du contenu des énoncés émanant du découpage des énoncés textuels, puis du *pôle prédicatif* de chacun des énoncés. La cohérence discursive peut quant à elle être validée grâce à la précision de ce que nous avons appelé les *indicateurs de cohérence* inhérents à tout énoncé, et à l'identification des *énoncés d'attache*. Voyons plus en détail la consistance de chacune de ces étapes selon leur ordre d'appariement dans les schémas de mise en forme des données.

Ainsi, le premier mouvement de réduction qu'il nous fallait faire était de déterminer les principaux *thèmes discursifs* communs ressortant du corpus, thèmes qui étaient par la suite étudiés séparément. La division du schéma d'entrevue, découlant des fondements théoriques du rapport à l'institution scolaire, laissait déjà présager de l'essentiel de la liste, sans qu'elle soit considérée close d'emblée. Les thèmes de départ correspondaient donc aux constituants des dimensions identitaire et épistémique du rapport à l'institution scolaire, soit *les savoirs*, *l'acte d'apprendre*, *les tâches d'apprentissage*, *l'école comme milieu de vie*, *les autres*, *le projet de soi*. Il fallait dans un deuxième temps établir les *catégories sémantiques* de ces thèmes, c'est-à-dire déterminer les variantes conceptuelles possibles pour un thème particulier. Par exemple, le thème référant aux *savoirs* pouvait être considéré tantôt comme un objet disciplinaire transposé à l'école, tantôt comme un savoir pratique d'usage quotidien, tantôt comme une compétence relationnelle, tantôt encore comme un élément de culture savante. Il est ainsi évident que sous une même appellation, on pouvait percevoir et classifier des choses différentes. La catégorie sémantique est donc une facette des énoncés essentielle à connaître pour tout travail d'analyse sémantique. Par ailleurs, même si nous partions avec une liste relativement explicite de ces catégories sémantiques, il fallait prendre garde de trop s'y coller. Il était probable – et d'une certaine manière souhaita-

ble – que la latitude et l'autonomie de parole (même relative) octroyée aux interviewés élimine des thèmes prévus et en produise de nouveaux. En fait, comme le proposent Paillé et Mucchielli (2003), nous avons appliqué un modèle de catégorisation hybride entre celui préconisé dans la thématisation séquentielle et celui à la base de la thématisation en continue. Quoi qu'il en soit, leur détermination se faisait principalement au cours d'une première lecture des *verbatim* et se continuait lors des exercices de découpage subséquents: rien ne doit jamais être tenu comme définitif dans notre conception de l'analyse.

L'étape qui venait après consistait à préciser la portée ou le *pôle prédicatif* de chacun des énoncés. Il s'agissait en fait d'indiquer si les attributs utilisés par les interviewés pour qualifier les thèmes abordés témoignaient d'une attitude plutôt positive (+), négative (-) ou neutre (∅) à leur égard. Les deux actes de décortication suivants étaient liés l'un à l'autre et concernaient plus directement la prise en compte de la « cohérence discursive » des propos analysés. Celle-ci est en effet possible si l'on est d'abord en possession des *indicateurs de cohérence* (Gauthier, 1995) révélés par la mise en rapport des énoncés au texte. Ils nous indiquent plus précisément le type de relation logique s'établissant entre les diverses propositions. Ainsi, par rapport à son *énoncé d'attache*, toute proposition subséquente peut en être soit le *complément*, la *répétition*, la *nuance*, l'*opposition*, l'*ajout* ou la *clôture*. Ces « indicateurs » renvoient en fait aux méta-règles du discours établies par Charolles (1978). Pour ce dernier, un discours répond aux exigences de *cohérence* lorsqu'il respecte quatre conditions fondamentales ou « méta-règles »: la condition de *répétition* (des éléments sont nécessairement répétés dans tout discours réussi), celle de *progression* (une évolution sémantique doit tout de même s'établir en concordance avec la condition qui précède), celle de *non-contradiction* (les différents énoncés d'un même texte ne doivent pas se contredire), et enfin, celle de *congruence*. (l'interlocuteur doit pouvoir saisir facilement le rapport entre les diverses informations fournies par le discours). On comprendra que les indicateurs nommés plus haut ont surtout le potentiel d'informer sur les trois premières conditions. Rien de problématique ou d'illogique à cela puisque le jugement sur le respect de la quatrième condition, celle de congruence, doit avoir été assumé par l'interviewer, donc avant même que commence tout travail formel d'analyse ou même de préanalyse. En bonne connaissance du sujet traité et des « préalables formels de rigueur et de validité » d'une entrevue semi-dirigée, l'interviewer, lorsqu'il interroge, est

en effet supposé considérer la congruence des propos de l'autre, voire forcer les correctifs nécessaires quand il y a lieu. On aura compris qu'une entrevue réellement incongrue ne devrait pas se rendre à l'étape de préanalyse puisque l'interviewer l'aura éliminée<sup>99</sup>.

Enfin, pour clore cette présentation du procédé de réduction des données, mentionnons que l'application concrète des deux premières étapes (l'identification des thèmes et des catégories sémantiques) se fait à l'intérieur des « verbatim », concouramment au travail de découpage des énoncés, où ceux-ci sont séparés les uns des autres. Des surligneurs de différentes couleurs servent d'abord à distinguer le thème concerné par chacun des énoncés, et les catégories sémantiques sont ensuite indiquées en marge, avec le rang d'apparition des énoncés s'il y en a plusieurs de nature identique sur une même page. L'effectuation des autres étapes (la précision de la portée prédicative, des indicateurs de cohérence et des énoncés d'attache) doit toutefois attendre le deuxième travail de découpage qui consiste en la transposition du contenu des énoncés dans les « tableaux de mise en forme des données », dont un modèle complété apparaît à la figure 3.2. Finalement, afin d'appuyer le travail d'analyse proprement dit, ajoutons qu'un exercice de synthèse est effectué pour chaque thème décortiqué de chacune des entrevues. Une feuille est spécifiquement placée à cet effet à la fin des tableaux de compilation. À partir des propos tenus par une étudiante autochtone inscrite à l'éducation des adultes à Chicoutimi, propos qui émergent d'un exercice de validation du protocole d'entrevue, nous présentons un exemple de mise en forme des données tenant compte des principes que nous venons d'énoncer.

---

<sup>99</sup> Précisons tout de même que la finalité du travail sur la cohérence discursive n'est pas vraiment de retenir ou rejeter des propos selon qu'ils respectent ou non des conditions de vérité préétablies, tel qu'on le ferait pour un témoignage judiciaire par exemple. Il s'agit presque au contraire de saisir les hiatus d'incohérence contenus dans ces propos afin de les travailler, afin de dénicher les puissantes révélations sémantiques qu'ils peuvent impliquer. Plus sobrement, on dira que la prise en compte de la cohérence discursive permet d'identifier puis d'estimer la portée des relations entre les énoncés d'un discours, qu'il s'agisse de l'implication sémantique d'une répétition, des conséquences annihilantes d'une contradiction ou des subtilités de précision d'une nuance.

Thème discursif : <i>le rapport aux savoirs</i> (la place de la culture montagnaise)		Sujet interviewé : Validation 1			
Contenu de l'énoncé	Page	Indicateur de cohérence	Énoncé d'attache	Catégorie sémantique	Rôle indicatif
<i>C'est important d'enseigner la culture montagnaise aux jeunes</i>	1-a	Énoncé d'ouverture	Nil	S1	+
<i>Mais faut pas que ce soit au détriment du français pis des maths</i>	1-b	Nuance	VS1-a	S1	0
<i>Parce que sans ça les jeunes sont mal pris quand ils sortent de la réserve</i>	1-c	Ajout	VS1-b	S1	-
<i>Ils ont trop de misère au Cégep</i>	1-d	Complément	VS/-c	S1	-
<i>Ça fait qu'ils reviennent chez nous à rien faire ...</i>	1-e	Complément	VS1-d	S1	-
<i>À prendre de l'alcool et de la drogue</i>	2-a	Clôture	VS1-e	S1	-

**Figure 3.2** Mise en forme des données selon notre procédure d'analyse thématique

Une fois que les données ont été réduites selon le procédé de mise en forme que nous venons de présenter, le travail formel d'analyse a pu débuter. Son produit fini correspond à ce que Huberman et Miles (1991) appellent *la présentation et l'organisation des données*. Par un effort de compréhension et de synthèse, nous avons alors tenté de cerner les courants d'opinion et de pensée du groupe d'étudiants pour chacun des thèmes décelés. En d'autres mots, nous avons cherché à saisir le sens qu'ils donnaient à leur expérience scolaire, bref à « reconstituer des ensembles signifiants » dans un esprit de réceptivité (Paillé et Mucchielli, 2003, p. 27). Les *thèmes discursifs* se sont ainsi progressivement transformés en *thèmes d'analyse*. Plus encore que pour la réduction des données, l'exercice s'est fait selon le principe de la thématization en continue avec l'amorce d'un travail interprétatif interne. C'est ainsi, par exemple, que pour le thème discursif lié au *rapport à l'école* ont émergé deux thèmes d'analyse, soit *ce que signifie l'école à prime abord* et *les motifs de fréquentation scolaire*. Septs thèmes ont ainsi découlé de la lecture analytique des données auparavant réduites (thèmes qui constituent la division du chapitre suivant), que nous avons ensuite décomposés en idées ou figures émergentes. Il s'agissait de construire des figures représentant les principaux points de vue partagés par le groupe d'étudiants interviewés pour chacun des thèmes d'analyse. Pour une figure donnée, nous regroupions les extraits de dis-



cours concordants en censurant le moins possible, après les avoir introduits et explicités. Comme le mentionne Charlot (2001), « Le chercheur peut ainsi construire des constellations, des configurations (constructions théoriques rendant compte des cohérences constatées entre données empiriques) et les présenter sous forme d'idéal-types (présentation de ces configurations « incarnées » dans un individu singulier construit » (p.17). Bien que nous reconnaissons avec Charlot (1997) le caractère unique de tout individu – pour ainsi dire sa subjectivité –, nous nous sommes toutefois concentré sur l'examen des mouvements de groupe plutôt que sur l'étude de cas particuliers. En quelque sorte, nous nous situons ainsi dans la perspective développée par Ferraroti (1983), qui a si bien argumenté la pertinence sociologique de ce qu'il appelle la *biographie du groupe primaire*. Nous avons bien évidemment perçu des différences inter-individuelles éventuellement intéressantes à investiguer, mais notre intérêt était prioritairement lié au sous-groupe, celui d'étudiants qui avaient persévéré jusqu'au terme de l'école secondaire, *a contrario* de la majorité des jeunes de leur communauté. Il ne faut donc pas voir là une attitude simplificatrice ou une position qui voudrait assujettir l'individu au groupe, mais plutôt l'orientation théorique et méthodologique de notre recherche. Nous reconnaissons d'ailleurs avec Bauthier *et al.* (2000) que « si les rapports au(x) savoir(s), à l'école et aux apprentissages portent la marque des rapports sociaux, ils ne peuvent jamais être saisis et analysés qu'au sein de configurations complexes, et sont le produit de l'interaction de processus scolaires et non scolaires » (pp.181-182).

Il faut dire un mot ici sur l'exploitation des données produites par les autres outils de collecte, en particulier les textes expressifs et les entrevues de groupe. En fait, ces données ont tout simplement servi à peaufiner l'arbre thématique déjà bien monté à l'aide des données issues des entrevues individuelles. Étant intégrées à l'ensemble du matériau, elles ont ainsi constitué un corpus d'appui à l'analyse, et ont même permis l'émergence de certaines figures fort intéressantes qui seraient autrement passées inaperçues comme, par exemple, les *heureux souvenirs du primaire*. L'utilisation de ces outils de soutien participaient par ailleurs d'une triangulation des méthodes, en ce sens que nous avons des données émanant de divers types d'instruments pour une même catégorie d'individus : observation en contexte, questionnaire fermé, entrevue individuelle, focus group, texte expressif. Cela complétait notre exercice de triangulation indéfinie, qui impliquait notre interaction continue entre autres avec la directrice et la directrice-adjointe de l'école, la tutrice de la classe, la directrice du Bureau des études

amérindiennes à l'UQAC et un responsable (autochtones) des services éducatifs de Betsiamites, les membres du personnel enseignant, etc.

Enfin, une fois ce travail d'organisation et de présentation des données terminé, arrivait la phase conclusive de l'exercice d'analyse, soit celle de l'*interprétation*. Elle est un exercice encore plus synthétique, mais également plus dense, et de plus d'envergure théorique. C'est là que les significations ressorties de l'analyse sont mises, dans un dessein de relative comparaison, dans la perspective plus large des multiples réflexions sur le même objet de recherche. Nous avons concrétisé cette démarche, en distinguant les logiques épistémiques des logiques identitaires émergentes, en reprenant la division conceptuelle proposée dans le cadre théorique. On peut dire par ailleurs que le dispositif méthodologique déployé, en particulier la production de récits de vie et de pratique, a précisément bien servi notre objectif de compréhension des logiques épistémiques et identitaires. Comme le mentionne si justement Orofiamma (2002) « Si le récit de vie est bien un support d'élaboration de l'expérience, il est aussi un support de construction d'identités. Il contribue dans un même mouvement à une reformulation subjective de l'expérience et à façonner des images de soi » (p.177).

En synthèse, le travail d'analyse effectué dans la présente recherche l'a donc été à partir d'informations véhiculées par les discours issus d'entrevues. L'objectif était d'en arriver à saisir le sens de l'expérience scolaire des jeunes autochtones par l'entrée de leur rapport à l'institution scolaire. On a suffisamment parlé plus haut de notre inconfort à impliquer la statistique inférentielle lors d'un premier mouvement de recherche visant la saisie du sens de l'expérience scolaire. La possibilité de l'utiliser a effectivement été repoussée à deux reprises, soit lorsqu'on a choisi l'entrevue ouverte (plutôt que le questionnaire fermé, par exemple), et qu'on a opté pour l'analyse qualitative (plutôt que de contenu classique). Ce dernier choix vient du fait que nous devons construire un outillage susceptible de saisir globalement mais aussi en profondeur les discours éventuellement travaillés, sans briser les effets de sens produits par l'organisation spécifique de chacun, sans surtout ignorer l'équivocité de sens des nombreux termes polysémiques liés au savoir et à l'apprendre, sans donc procéder par catégorisation préalable forçant déjà l'analyse avant même que soient cueillies les données. Ajoutons à ces raisons l'importance, pour vraiment répondre à l'exigence de compatibilité théorico-méthodologique, de bien pouvoir circonscrire toutes les orientations particu-

lières des interviewés en même temps que les orientations générales, puisqu'on a déjà postulé l'irréductibilité d'un ensemble de discours à une seule position monolithique. Nous laissons l'analyse des résultats montrer que ce que nous devons perdre alors en potentiel de standardisation, nous le gagnons en découverte de significations. Enfin, le tableau 3.2, révélant les « Éléments considérés au cours du processus d'investigation », veut montrer que le choix d'une instrumentation qualitative n'en est certainement pas un d'absence de rigueur, peut-être en est-il même tout le contraire.

**Tableau 3.2**

**Éléments considérés au cours du processus d'investigation**

<p>Au moment de l'entrevue servant à recueillir les données</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Contexte d'énonciation</b></li> <li>- <b>Contrat de communication</b></li> <li>- <b>Dynamique interactive</b></li> <li>- <b>Nature du sujet</b></li> <li>- <b>Saturation des informations</b></li> </ul>
<p>Au moment de la mise en forme des données</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Cadre d'élaboration des « verbatim »</b></li> <li>- <b>Thématisation et prédication</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>* <i>Thèmes discursifs</i></li> <li>* <i>Catégories sémantiques</i></li> <li>* <i>Division énonciative</i></li> <li>* <i>Pôles prédicatifs</i></li> </ul> </li> <li>- <b>Cohérence discursive</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>* <i>Indicateurs de cohérence</i></li> <li>* <i>Enoncés d'attache</i></li> </ul> </li> </ul>
<p>Au moment de la préparation à l'analyse des résultats</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Constantes des discours</b></li> <li>- <b>Conditions sociales de production</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>* <i>Caractéristiques du gr. d'acteurs</i></li> <li>* <i>Dynamique institutionnelle à Betsiamites</i></li> <li>* <i>Discours social sur l'éducation</i></li> </ul> </li> <li>- <b>Théories de l'expérience scolaire</b></li> </ul>

Voilà donc explicitées les grandes lignes de la méthodologie développée tout au long de la recherche. Nous aborderons maintenant les parties qui concernent l'analyse et l'interprétation des résultats. Pour ce faire, nous avons choisi de bien distinguer les deux opérations. Le chapitre IV se consacrera donc strictement à la présentation proprement dite des résultats. Cela a commencé par la sélection des propos pertinents et légitimes, puis s'est concrétisé par leur organisation et leur présentation réfléchie et commentée, dans un dessein de cohérence d'ensemble. Le chapitre V s'attaquera pour

sa part à la mise à l'épreuve théorique et empirique des constats émergents de notre recherche avec les résultats d'autres travaux effectués dans les champs de recherche proches du nôtre.

## **CHAPITRE IV**

### **Présentation des résultats**

Dans ce chapitre consacré à la présentation des résultats, nous proposons dans un premier temps une description du contexte de la communauté de Betsiamites et de l'école secondaire Uashkaikan qui s'y trouve. Ces éléments d'information, issus des notes de terrain et du journal de bord du chercheur permettront de mieux situer la dynamique sociale à la base de l'expérience scolaire des jeunes répondants. Dans un deuxième temps, nous présenterons les résultats qui ont émergé des principaux outils de collecte de données. Ils représentent les éléments significatifs des écrits et discours des étudiants, et sont regroupés en sept thèmes, qui contiennent chacun plusieurs figures spécifiques.

#### **4.1 Quelques éléments du contexte**

Mentionnons d'abord que pendant nos séjours à Betsiamites, nous habitons une auberge appartenant à la communauté et gérée par le Conseil de bande. Elle était située à l'extérieur de la réserve, à moins de 10 km du village. Comme nous étions proches, nous pouvions, après notre journée de travail, fréquenter les lieux publics de Betsiamites, qui sont relativement variés pour une communauté de 2 500 à 3 000 habitants. Nous avons ainsi régulièrement rencontré des jeunes au Café Internet, à la Maison des jeunes, à l'aréna. Nous en profitons pour discuter avec eux ou avec les responsables de ces endroits.

Ces lieux sont assez fréquentés. À l'aréna, il y a des activités pour tous les groupes d'âge, et ce jusqu'à 22 h 30. Les sept postes du café internet étaient généralement occupés ; la plupart du temps, les jeunes y effectuaient des jeux de guerre en réseau. La Maison des jeunes, sur deux étages, semblait par contre moins achalandée,

quoi que nous y sommes allés des soirs de semaine. Ça ne semble pas le même type d'ados qui fréquentent ces divers lieux. Ceux qui étaient à la Maison des jeunes semblaient plus sérieux, moins turbulents, peut-être plus jeunes, et s'affairaient à des jeux de société. Les gens qui tiennent ces endroits ont été très accueillants et très gentils à notre égard. Ils s'intéressaient à ce que nous faisons et répondaient aisément à nos questions. La langue spontanément parlée dans la communauté est généralement le montagnais ou l'innu, quoique souvent mêlé de mots français (un peu comme le français des acadiens, dira un étudiant). Le français est cependant compris par la plupart et souvent parlé également, surtout par les jeunes qui l'utilisent aisément, bien que les plus âgés déplorent le dépérissement de la langue vernaculaire.

Dès les débuts, nous nous sommes efforcés de bien connaître l'école, comme milieu de vie physique et humain. Nous avons rencontré et discuté avec les principaux acteurs de l'école : directeurs, professeurs, intervenants, étudiants. Les premières impressions étaient plutôt positives. L'école est propre, à l'extérieur comme à l'intérieur, et on y est bien reçu par les préposés au secrétariat et à la réception. Comme nous l'avons dit précédemment, la direction de l'école s'est montrée très avenante et nous accordait sa totale collaboration. La directrice adjointe répondait sans détour à nos questions les plus délicates, et s'efforçait de nous fournir tous les documents que nous lui demandions, et même certains autres qu'elle croyait pertinents à notre recherche. Pour nous, il s'agissait d'une surprise puisque, malgré l'accord de principe conclu, nous nous attendions à une certaine réserve, voire de la méfiance à notre égard, étant donné qu'il s'agissait d'un sujet d'étude délicat et que nous étions étrangers. Absolument rien de tel ne s'est produit, ce qui nous paraît révélateur de l'ouverture d'esprit de la direction de l'école. La tutrice des étudiants a montré le même esprit de collaboration. Elle nous a accordé des temps de discussion, fait le lien avec les autres professeurs et nous a informé de tout ce qui pouvait aider à collecter nos données. Les étudiants que nous rencontrions au hasard de nos déplacements dans l'école démontraient généralement peu d'intérêt à notre personne, sinon ils rigolaient brièvement entre eux.

L'école, dont la construction est assez récente (un peu plus de 20 ans) est bien décorée. Au moment de notre second séjour, les élèves contribuaient à son embellissement par la peinture collective d'une fresque rappelant l'évolution des mœurs chez les

Innus de la région. Un peintre Innu reconnu, M. Ernest Dominique, encadrait les jeunes et agissait comme superviseur de l'œuvre. L'activité était intégrée au cours d'arts plastiques, et les résultats nous ont semblé très intéressants d'un point de vue artistique. Les étudiants participaient volontiers et démontraient beaucoup de plaisir. À Uashkaikan, cette sensibilité à l'importance de valoriser la culture autochtone s'est aussi concrétisée par la production récente (septembre 2002) d'un excellent ouvrage intitulé : *Histoire et culture innues de Betsiamites*, piloté par la directrice de l'école. Ce livre sera désormais utilisé par les étudiants pour le cours de secondaire III portant sur l'histoire autochtone.

Il faut toutefois noter les traces d'éléments moins heureux. Par exemple, sur le plan physique, quelques fenêtres extérieures étaient temporairement placardées après avoir été fracassées par de jeunes fêtards. Par ailleurs, récemment, on a réduit le temps des pauses entre les cours parce que, semble-t-il, trop de jeunes en profitaient pour consommer de la drogue. Cela ajoute au fait qu'on a parfois l'impression que l'école n'est qu'un lieu d'enseignement, un ensemble de classes, sans beaucoup d'action parascolaire, sans beaucoup de vie communautaire. Cette impression peut sans doute s'expliquer en partie par le fait que la grande majorité des enfants vont dîner à la maison puisque tous demeurent à proximité de l'école. On retrouve également en permanence un gardien de sécurité sur chacun des deux étages. Enfin, pendant notre second séjour, on a affiché dans le local des professeurs le nombre d'élèves suspendus pour le premier trimestre. Ainsi, 12 d'entre eux n'avaient pas respecté l'exigence de ne pas s'absenter plus de 30 fois ! Parmi eux, neuf étaient en secondaire I, deux en secondaire II, et un en secondaire III. Cela renseigne sur les difficultés de transition entre le primaire et le secondaire, ce que nous a confirmé la directrice-adjointe, qui tente différentes stratégies de remédiation, comme une formule de cheminement différencié. Ce « programme progressif individualisé » touche pour sa première année d'implantation près de 80% des élèves de premier secondaire (!), ce qui laisse pantois certains enseignants, puisque ces étudiants se trouvent ainsi à faire une 7<sup>e</sup> année. Rappelons que les 18 finissants de secondaire V général de l'année 2003 (consacrée à notre étude) faisaient partie d'une cohorte de 72 étudiants lors de leur entrée au secondaire. La direction parle d'un taux moyen de diplomation de 15%. La directrice-adjointe et une intervenante qui s'occupe spécifiquement des cas problèmes pensent que ces difficultés d'intégration émanent du fait que les parents n'assurent plus le même suivi lorsque les enfants gra-

duent au secondaire, soit parce qu'ils les considèrent autonomes, soit parce que les enfants ne leur accordent plus de droit d'autorité sur eux. Des efforts sont déployés pour mettre en place un comité de parents dynamique, mais les graines sont longues à germer. À partir de 16 h, les lieux sont occupés par deux classes de personnes inscrites au service d'éducation des adultes. Ils ont généralement entre 25 et 40 ans. J'ai interviewé deux d'entre eux, qui se sont montrés très volubiles.

La salle des professeurs est composée de bureaux collés les uns aux autres sans séparation, comme il est coutume dans les polyvalentes. Les professeurs s'y attardent peu, puisque la pause est de très courte durée. Des discussions informelles avec les professeurs laissent voir que la dynamique scolaire se serait « dégradée » ces dernières années, en particulier dans les premières années du secondaire. Cette détérioration semble affecter les plus anciens qui montrent dans leurs propos des traces de désabusement (un professeur « Blanc » en poste depuis plusieurs années a même mentionné qu'il était parfois victime de racisme de la part des jeunes élèves, ce qu'il n'avait jamais vécu auparavant), tandis que les plus jeunes démontrent un certain enthousiasme, peut-être typique des débuts de carrière.

De ce que nous avons perçu, pour ce groupe de secondaire V, les relations entre les enseignants et les étudiants semblaient assez cordiales et respectueuses. Notons que l'équipe des professeurs est à peu près composée autant de professeurs « Blancs » que de professeurs autochtones. Il semble que les profs Blancs n'ont pas de garantie de contrat à long terme, bien que la direction s'estimerait engagée moralement à les soutenir, tant qu'ils pratiquent correctement leur profession. Enfin, rappelons que Uashkai-kan est une petite polyvalente, avec jamais plus de 300 étudiants, ce qui permet une personnalisation des rapports et un suivi plus facile des dossiers individuels. C'est une dimension parfois appréciée par les étudiants pour l'intimité relationnelle qu'elle procure, mais parfois déplorée pour le manque d'anonymat que cela implique.

#### **4.2 Présentation des thèmes d'analyse et des figures dominantes**

Pour élaborer l'analyse des résultats, nous avons d'abord procédé à l'aide des données issues de l'entrevue individuelle, qui était l'instrument principal de collecte. À partir d'une lecture verticale puis horizontale de ces données, nous avons constitué le



squelette de ce que Paillé et Mucchielli (2003) appellent l'arbre thématique. Les propos des étudiants ont été regroupés en sept thèmes généraux d'analyse, soit : *Ce que signifie l'école à prime abord*, *Motifs de fréquentation scolaire*, *Points de vue sur les cours et les matières scolaires*, *Conceptions de l'apprentissage et intérêts pédagogiques*, *Les comportements d'apprentissage*, *La place des personnes significatives hors de l'école dans le projet de scolarisation*, et *Horizons*. Chacun de ces thèmes d'analyse contient quatre ou cinq figures dominantes. Ces figures sont autant d'îlots de signification qui ont émergé des discours des étudiants. Rarement sont-ils en contradiction les uns avec les autres, mais ils peuvent référer à des niveaux de réflexion très différents. Nous considérons comme une figure les idées ou points de vue relativement partagés par quelques étudiants. L'étendue de ce partage (unanimité, majorité, quelques-uns) est toujours précisée à l'intérieur du texte de présentation. Les cas d'exception ou les oppositions à la position majoritaire n'ont pas été traités séparément. Ils sont intégrés dans la présentation des figures dominantes, leur apportant nuance et particularités. La sélection des propos pertinents s'est faite en fonction de l'éclairage que chacun d'eux pouvait amener à la compréhension du rapport à l'institution scolaire chez ces jeunes amérindiens, au sens le plus large possible. Nous respectons le libellé original autant qu'il se pouvait sur le plan linguistique, en évitant la censure. Sauf s'ils représentaient une redondance vraiment inutile, la majorité des énoncés pertinents sont étalés dans la présentation des résultats. Ils constituent en fait le cœur des figures. Chacune d'elles est brièvement introduite, et un texte s'assure de la cohérence d'ensemble, tout en établissant les liens entre les énoncés sélectionnés. Après l'étape de l'examen des données issues des entrevues individuelles, nous procédions de façon indépendante à l'analyse des données issues des textes expressifs puis à celles provenant des entrevues de groupe. Le fruit de ces analyses fut ensuite intégré à l'analyse principale. Le plus souvent, les propos provenant de ces instruments venaient étayer les figures déjà construites, mais quelques nouvelles figures ont également émergé. Dans le texte qui assure la cohésion d'ensemble, des codes spécifient la provenance des propos, selon qu'ils émergent des entrevues individuelles (E-1, E-2, etc.), des entrevues de groupe (G-1, G-2, etc.), ou des textes expressifs (T-1, T-2, etc.), ce qui aide à percevoir l'apport de chaque instrument en terme de type de données recueillies. À la lecture, on voit bien que les entrevues individuelles ont globalement fait leur travail malgré quelques petits ratés, mais la contribution des autres instruments est à la fois correctrice et fort enrichissante pour quelques aspects inattendus.

L'analyse que nous proposons fait partie du mouvement interprétatif, mais nous en restons ici à un niveau endogène au corpus, au sens où nous ne référons pas à d'autres études ou d'autres contextes scolaires et culturels dans un dessein plus ou moins comparatif, par exemple. Par contre, ces ilots de signification sont bel et bien des pistes interprétatives qui seront exploitées et approfondies dans le chapitre suivant, en fonction de la problématique et du cadre conceptuel de la recherche. Sous chaque thème d'analyse, nous proposons une synthèse avant d'explicitier les figures qu'il contient. Voici, sous forme de tableau (présenté à la page suivante), l'ensemble des thèmes et figures finalement ressorties de l'analyse des données. Leur explicitation suivra.

#### 4.2.1 Ce que signifie l'école à prime abord

Lorsqu'ils s'expriment, d'une manière ou d'une autre, sur le rôle de l'école, sa raison d'être, ses fonctions, ce qu'ils en retirent, les étudiants partagent très majoritairement une image surtout positive de l'école. Ils amènent des éléments pouvant se répartir en cinq grands niveaux de réponse : ils vont beaucoup l'apprécier comme lieu de socialisation, essentiellement parce que c'est là que se fonde et se développe l'amitié adolescente, par la rencontre des compagnes et compagnons, mais aussi parce que son emplacement dans le village et sa dimension restreinte permettent une personnalisation des rapports aux autres en général; ils vont également référer souvent à ses fonctions d'instruction, valoriser sa dimension académique et pédagogique, mais cette valorisation apparaît parfois diffuse, désincarnée, comme accrochée à un mythe plutôt qu'appuyée sur des exemples concrets; ils vont aussi parfois la présenter comme un lieu d'apprentissage de la discipline et du respect des règles sociales, on pourrait aller jusqu'à dire du développement d'une citoyenneté responsable; enfin, ils vont aussi la concevoir dans une dimension plus sociologique, disons, en la dotant d'un réel pouvoir de transformation personnelle et sociale. Enfin, il ressort des textes expressifs quelques heureux souvenirs remontant très majoritairement au séjour à l'école primaire. Ces souvenirs sont souvent liés à des pratiques pédagogiques spécifiques, mais sans doute aussi tributaires d'un âge encore à l'abri des difficiles questions existentielles. Bien évidemment, les étudiants se restreignent rarement à une position univoque et exclusive.

Tableau 4.1

## Thèmes d'analyses et figures émergentes

<b>Thème d'analyse 1</b>	<b>Ce que signifie l'école, à prime abord</b>
<b>Figures</b>	L'école, comme lieu de fondation de l'amitié L'école, comme lieu d'apprentissage de savoirs objets L'école, comme lieu d'éducation à la citoyenneté L'école, comme planche de salut Heureux souvenirs du primaire
<b>Thème d'analyse 2</b>	<b>Motifs de fréquentation scolaire</b>
<b>Figures</b>	Entre passe-temps et désir d'apprendre L'école sous pression La valeur symbolique du diplôme Un « <i>métier que j'aime</i> » pour « <i>aller voir le monde</i> »
<b>Thème d'analyse 3</b>	<b>Points de vue sur les cours et les matières scolaires</b>
<b>Figures</b>	Le triangle crucial : math, anglais, français Ambivalence sur la langue et la culture autochtone Préférences : entre compréhension et désuétude Le goût des arts Un rapport cordial et respectueux aux professeurs
<b>Thème d'analyse 4</b>	<b>Conceptions de l'apprentissage et intérêts pédagogiques</b>
<b>Figures</b>	À l'école, une définition mécanique de l'apprentissage pour un savoir transmis À la maison, l'apprentissage par observation et par imitation Préférences méthodologiques : entre travail individuel et projets de groupe L'entrée des nouvelles technologies
<b>Thème d'analyse 5</b>	<b>Les comportements d'apprentissage</b>
<b>Figures</b>	Écoute passive, légère dissipation, et quelques turbulences en classe Des profs aisément sollicités Les devoirs? Parfois, après Wattatow! Un faible choix d'activités parascolaires pour un intérêt diversifié
<b>Thème d'analyse 6</b>	<b>La place des proches hors de l'école dans le projet de scolarisation</b>
<b>Figures</b>	Des parents soutenant, mais en périphérie de l'école Les amis et le respect des choix individuels Des modèles sociaux variés Un racisme jusqu'à présent inconséquent Point de vue sur le décrochage : des causes, quelques solutions
<b>Thème d'analyse 7</b>	<b>Horizons</b>
<b>Figures</b>	Des projets de carrière peu structurés Dévalorisation des métiers professionnels Un isolement difficile Un faible intérêt pour les questions politiques

#### 4.2.1.1 L'école comme lieu de fondation de l'amitié

Nous sommes en présence d'adolescents, en pleine période de socialisation secondaire, et donc pour qui l'essentiel est tributaire de l'amitié. En conséquence, on ne s'étonnera pas de trouver dans la possibilité de côtoyer les amis l'aspect positif le mieux partagé par les étudiants. En fait, majoritairement, quand les étudiants trouvent l'école agréable c'est précisément parce que c'est l'endroit où on rencontre ses amis, où l'on voit du monde. On pourrait multiplier les propos qui reflètent cet état d'esprit : « *En général, j'aime bien ça l'atmosphère qui règne dans cette école-là. Tout le monde se connaît, tout le monde est à l'aise...notre petite gang, l'atmosphère, la camaraderie* » (E-6), « *Je viens à l'école pour rencontrer du monde, faire de quoi de ma journée* » (E-4). Certains ajoutent même qu'ils s'ennuient hors de l'école : « *Ce que j'aime en particulier, c'est voir du monde...Chez nous, quand je suis seul, je m'ennuie* » (E-5), « *Je me sens bien ici. Je suis content d'être dans la réserve, proche de chez moi, d'être avec mes amis. Ceux qui viennent pas à l'école doivent s'ennuyer* » (E-3). Et E-6 va jusqu'à préférer l'école aux vacances :

*Moi, je suis très bien ici. Tout le monde se connaît et tous mes amis sont ici. J'en ai pas à l'extérieur. J'aimerais pas aller à l'extérieur. J'aime mieux rester ici, à l'école à Betsiamites. Tout le monde se connaît et y a une bonne atmosphère. C'est pour ça que j'aime pas vraiment les vacances. J'ai rien à faire de la journée. J'aime mieux rester à l'école. Ça m'occupe».*

Ces derniers propos montrent qu'on apprécie également l'école pour sa dimension humaine en général, parce qu'elle permet le développement de rapports conviviaux avec tous les acteurs de l'école, et pas seulement avec le cercle restreint des amis intimes. *Small is beautiful*, donc. Cet aspect est particulièrement souligné par ceux qui ont déjà fréquenté une école extérieure, de plus grande envergure que l'école locale, et dans un contexte de minorisation ethnique. En référant notamment au phénomène du taxage, E-13 explique ainsi quelques désavantages de la grande école par rapport à l'école Uaskaikan:

*Je suis allé à l'école à Québec. Je ne suis pas resté longtemps parce que je n'aimais pas ça. C'est grand pis en plus là-bas, les jeunes, ils taxent. Pas moi, mais je n'aimais pas ça quand je voyais un jeune se faire taxer, ben j'y allais. La grosse ville, j'aimais ça, mais c'était l'intérieur de l'école. Tu es là, tu fais tes affaires et t'es tout seul. Ici, au moins là, il y a beaucoup moins d'élèves, et il y a assez de profs...tu connais tous les profs et ils te parlent tous. Tandis*

*que dans l'autre école où je suis allé, les profs ils ne te parleraient pas beaucoup, tu sais,...ils te parlent juste pendant le cours et ils s'en vont. Tandis qu'ici tu parles avec les profs, tu te fais des amis...comme moi l'année passé j'avais un prof qui est parti maintenant...j'ai parlé beaucoup avec ce prof-là.*

Même son de cloche chez E-14 qui, même s'il déplore le manque de dynamisme de l'école du village en termes d'activités parascolaires, témoigne bien de sa déception des rapports superficiels créés avec les confrères de l'école extérieure. Toutefois, il semble lier cette différence dans les rapports davantage à la nature des gens de la ville qu'à la dynamique de l'école elle-même :

*J'ai été cinq ans à Chicoutimi. C'est parce que je trouvais le monde pas mal snob, ça me plaisait pas. Je rencontrais du monde qui me parlaient à l'école mais quand je les rencontrais sur la rue, ils me disaient rien. Ils me disaient « salut ça va » pis y parlaient tout de suite, parce que je trouvais pas ça intéressant de rester là-bas une année de plus. J'ai dit tant qu'à finir mon secondaire, aussi bien le finir avec mes chums. J'étais là-bas avec mes parents. Ils restent encore là. Présentement j'habite chez mes grands-parents. Tant qu'à moi j'aurais pu rester à Chicoutimi cette année mais j'aurais comme invité quelques-uns de mes chums. Oui parce que j'étais toujours tout le temps tout seul dans mon coin.*

Les entrevues de groupe confirment les prises de positions individuelles. Les membres du groupe 2 précisent qu'entre deux platitudes, celle de la maison-à-ne-rien-faire et celle de l'école, cette dernière est certainement la moindre car, précisément, elle rend possible des rencontres humaines. Ainsi, ont-ils mentionné à travers les discussions : « *Même si c'est plate, t'as comme pas le choix d'y aller pareil (à l'école...).* Des fois tu trouves le temps long, mais tant qu'à rien faire cinq heures de temps chez vous, aussi bien d'aller à l'école [...], aussi bien d'aller voir tes amis pis travailler un peu, faire le minimum au moins ». Quelques textes expressifs ont également abordé cet élément avantageux et agréable de l'école sur le plan des relations humaines. Les propos suivants sont explicites à ce sujet:

*Pour ce qui est de l'atmosphère des deux écoles que j'y suis allé, il y avait une bonne relation entre les enseignants et les étudiants tant aussi qu'il y avait avec le personnel de la direction. L'école permet de te faire des nouvelles connaissances d'amis et de te faire des liens d'amitié. Il y régnait une relation entre filles et garçons assez à partir du secondaire puisqu'il y a d'autres sortes de relation qui s'installent (T-6).*

Enfin, quelques étudiants associent simultanément l'école, de façon positive, au contexte d'amitié qu'elle permet et aux activités d'apprentissage qu'elle implique : « *J'aime venir ici (y a rien que j'aime pas). Mes amis sont tous là et on travaille en même temps. Mais y a des fois peut-être que ça me dérange un petit peu mais c'est beau pour le moment* » (E-10), « *Je vois plus mes amis quand je suis à l'école, et ça me permet d'étudier, d'apprendre des choses* » (E-15),

*À l'école, je me sens bien. Tu vois du monde et tu apprends des affaires. Tu rencontres des amis et tu te fais d'autres amis, pis tu apprends à connaître ce que tu veux faire. Pis mettons que tu voudrais devenir astronaute, quand tu vas à l'école, tu commences à apprendre des affaires : la physique, le sport et tout ça, et là, ça te donne la possibilité de prendre des cours (plus spécifiques) à l'université* » (E-13).

Ce dernier exemple montre en même temps l'omniprésence dans l'esprit des étudiants de la fonction d'instruction de l'école, aspect que nous développons dans les lignes qui suivent.

#### 4.2.1.2 L'école comme lieu d'apprentissage de savoirs objets

Souvent dans les discours, l'école est considérée assez spontanément comme le lieu où on enseigne des cours, où on acquiert des connaissances disciplinaires. À la question d'introduction sur ce que signifie l'école pour eux, les réponses des étudiants peuvent alors se traduire par l'identification de matières, de disciplines spécifiques ou de champs particuliers. Le point commun est la référence à un contenu de savoir. Le plus clair en ce sens est sans doute E-9 : « *Je viens juste pour les matières, des choses importantes, comme les lentilles optiques ou, en français, les textes argumentatifs* ». Dans la même logique, E-3 dira : « *À l'école, on apprend la géographie, à faire des calculs, le français...* ».

Sans qu'ils en apprécient nécessairement l'étude et l'apprentissage, ce savoir scolaire est par ailleurs très valorisé par les étudiants, parfois même doté d'une nature supérieure à d'autres types de savoirs, comme les savoirs pratiques acquis à la maison. Si c'est une position généralement nuancée, on voit parfois poindre clairement chez certains des traces de mystification du savoir scolaire, intimement lié à la science. E-4 mentionne par exemple : « *Je ne pense pas (qu'on puisse vraiment apprendre ailleurs*

qu'à l'école). *Il faut nécessairement (y venir pour apprendre). Chez moi, j'apprends des choses, mais pas assez, ...pas en profondeur, comme la chimie et la physique. J'apprends des trucs de la maison...* ». Même position chez E-12, d'abord convaincu qu'on n'apprend rien de ses parents, il finira par proposer devant notre insistance : « *ben y a des choses, comme des mots que je comprends pas, et eux ils m'expliquent...* ». Devant la même insistance, E-9 dira tout aussi dubitatif : « *j'apprends peut-être, à la télévision* ». Enfin, pour E-6, « *Apprendre, c'est vouloir prendre des connaissances que tu n'avais pas avant, c'est t'instruire. Comme par exemple certaines lois de la physique* ». Comme si apprendre vraiment voulait nécessairement dire apprendre des notions scientifiques.

Ce qui semble finalement se profiler sous cette vision classique ou conventionnelle de l'école, c'est l'absence d'un discours critique sur sa fonction d'instruction, ce que cela représente socialement et ce qui s'y véhicule tant concrètement que symboliquement. Pour les étudiants, cette fonction d'instruction serait donc très bien remplie, légitime et socialement très positive, l'école étant le lieu du savoir disciplinaire et scientifique, et ce savoir étant de nature supérieure. D'ailleurs, la majorité trouve peu à redire de l'école, du moins de sa structure et de sa dynamique en général. Ainsi, questionnés sur ce qu'ils changeraient advenant la possibilité de tout reprendre à zéro, plusieurs prônent tout simplement le *statu quo* : « *je la reprendrais comme elle est maintenant* (E-1), « *je changerais rien* » (E-2), « *tout est correct* » (E-7), « *y a pas grand chose que j'aime moins, y'a rien que j'enlèverais* » (E-3). Et, en totale cohérence avec ce qui précède, un bon nombre n'ont jamais l'impression d'y perdre leur temps (E-1, E-2, E-3, E-4, E-5, E-15, E-16).

Même si les directives ne faisaient aucune allusion aux aspects académique ou pédagogique, on retrouve également dans les textes expressifs cette tendance à associer automatiquement l'école au savoir disciplinaire, aux matières enseignées. Ainsi, simplement invités à présenter ce qu'ils ont aimé et détesté à l'école, plusieurs textes citent spontanément des matières scolaires, tel celui de T-6 :

*D'abord les matières que j'ai aimées apprendre furent la géographie, l'histoire, l'anglais, la physique, l'éducation physique et l'éducation économique. J'ai aimé apprendre la géographie, l'histoire et l'éducation économique parce que ces trois matières-là se rejoignent et se ressemblent dans ses théories. L'éducation physique me permettait de découvrir d'autres sports que je ne connais-*

*sais que vaguement et me permettait de me tenir en forme tandis que la physique m'a permis de me développer une autre passion et me donnait d'autre chose à faire que du sport. Finalement, l'anglais me permettait de m'exprimer dans une autre langue qui est sans doute la langue universelle.*

En contrepartie, il faut dire que si ces étudiants réfèrent si peu à des activités autres que scolaires pour décrire la vie de l'école, et ce qu'elle représente pour eux, ce n'est peut-être pas sans raison concrète. D'une part, sans doute parce qu'il faut un nombre minimal d'inscriptions pour justifier la proposition d'une activité, il semble y avoir très peu d'activités parascolaires offertes à l'école (surtout du badminton), bien que plusieurs désireraient qu'il y en ait davantage. C'est notamment l'avis de E-14, l'un des plus critiques envers l'école sur cet aspect, et qui fait un intéressant parallèle avec une école de l'extérieur :

*Ici, je trouve ça ennuyant, en général. [...] Mais, ça va bien, j'arrive d'une école grande : Dominique-Racine à Chicoutimi. J'aimais ça oui pis non. Je trouvais que le monde était snob pas mal dans les cours. Mais c'était pas si pire que ça. Ils organisaient pas mal d'activités. Ici, les activités qu'ils offrent y sont pas ben ben intéressantes fait que ça incite le monde à pas aller à leurs cours. Il faudrait... Je le sais pas. Là-bas on faisait des activités sportives [...] mais ici, y a pas grand chose de ce genre-là. Il en faudrait une ou deux par année.*

D'autre part, comme il s'agit d'une école de village, et donc que les domiciles familiaux sont à proximité, peu d'étudiants demeurent dans l'école après ou entre les heures de cours. Enfin, pour éviter la consommation de drogue entre les cours (qui était devenue problématique), on a réduit le temps de pause d'entre les cours. Pas étonnant, donc, que les étudiants réfléchissent surtout à l'école dans son rôle d'instruction. Pour le moins, ce n'est pas un lieu où on s'éternise, la circulation y étant réduite au minimum.

#### **4.2.1.3 L'école comme lieu d'éducation à la citoyenneté**

Bien qu'ils s'y concentrent, les propos des étudiants tenus individuellement ne s'épuisent pas dans les représentations de l'école comme lieu de fondation de l'amitié et comme lieu d'apprentissage de notions scientifiques. Une autre image de l'école surgit de l'analyse de certains propos et apparaît un peu comme l'attribution d'une



fonction supérieure, celle d'une certaine éducation à la citoyenneté que l'école devrait assumer, par l'inculcation du sens des responsabilités aux jeunes étudiants.

Moins évidente à cerner, cette image se manifeste de différentes manières. Parfois, les étudiants y font allusion de façon directe et positive, en identifiant des éléments dénotant l'apprentissage d'un certain savoir vivre ensemble : « *J'apprends à vivre en groupe* » (E-2): « *J'apprends à bien me conduire, à respecter le monde. Et j'apprends l'école, la base, là* (E-5)», « *Ce que j'ai appris d'important, premièrement, c'est d'être poli, d'avoir une bonne conduite, une bonne éducation, d'aller à mes cours, d'être ponctuel, d'être discipliné* » (E-16). Plus éloquent, E-13 y va d'une analogie plutôt conformiste mais qui n'en est pas moins révélatrice sur l'importance qu'il accorde à l'apprentissage de la discipline et du respect des règles établies:

*À l'école, ce que j'ai appris de plus important, c'est le respect. C'est comme une petite entreprise, les élèves et les profs. Tu as les ouvriers et tu as un boss, il faut que tu respectes le boss pour l'harmonie dans l'entreprise. Je vois ça comme ça, si tu n'as pas de respect alors tu n'as pas de résultats.*

Mais le plus souvent, c'est par la critique qu'émerge cette conception du rôle de l'école, lorsque les étudiants déplorent une responsabilité mal assumée par la direction locale. Les propos de E-6 expriment bien cet état d'esprit critique vis-à-vis de ce qu'il considère un devoir négligé de l'école, précisément celui de l'autorité devant faire respecter les règles :

*J'aime pas les décisions que la direction peut prendre des fois, des règlements qui peuvent faire... Des fois, y a un peu trop de laisser-aller pis tout [...] Genre, des absences et des retards. Dans les règlements c'est écrit qu'au bout de 30, tu te fais suspendre et des fois il y a des élèves qui en ont plus que 30 et ils n'ont même pas de suspensions. Au début de l'année, ça se peut qu'ils les appliquent, mais après ça, oublie ça. Il faudrait plus de, de [...] (constance), de discipline dans ce qu'ils font...les professeurs aussi.*

De façon unanime, ce point de vue est nettement ressorti dans l'entrevue du groupe 2. La critique y est toutefois étendue aux directions précédentes, qui auraient tout autant que l'actuelle démontré un excès de souplesse dans l'application des règles et de la discipline. Ainsi, invités à proposer des solutions pour améliorer la situation qu'ils décrivent, les étudiants suggèrent de changer... :

*[...] la direction, l'administration (parce que) c'est ça, y en prennent aucune (décision...). Y a pas de discipline dans cette école-là comparé à ce que j'ai vu l'année dernière (à l'extérieur), il y a vraiment pas de discipline. [...] Le monde se promène aller-retour. [...] Y a des surveillants pour rien dans cette école-là. [...] Parce que je connais un ami qui a arrêté l'école pis y vient ici quand y veut (et) ils le savent. Disons qu'y en a sûrement quelques-uns qui aiment ça, les plus jeunes, mais rendu à (secondaire) trois, c'est (un point de vue) partagé pas mal. C'est unanime. [...] Les directions précédentes ne différaient) pas ben , ils nous laissaient aller, ils nous laissaient aller de tout.*

C'est une opinion qui est également ressortie à travers quelques textes expressifs, parmi les mauvais souvenirs conservés en mémoire par les étudiants. Ainsi, T-1 associe la cruauté de quelques collègues à la trop grande permissivité à l'intérieur de l'école: « *Ce que j'ai détesté c'est les élèves, car certains élèves étaient cruels avec moi. Je trouvais aussi qu'il y avait beaucoup trop de liberté et les règlements pas assez sévères* ». Empreints de paradoxes, les propos de T-5 soulèvent également le manque de rigidité de l'école, un « zoo » qu'il dit pourtant apprécier :

*Au secondaire, je hais voir les jeunes courir dans le corridor et qu'ils se bousculent ou se disputent entre eux. Je n'aime pas voir quelqu'un s'absenter pour rien. Je hais les règlements (trop permissifs) de l'école. Dans le temps, je croyais que c'était plus mieux. [...] Pour terminer, je vais beaucoup m'ennuyer de cette école et je me presse pas de sortir de ce zoo.*

Mais ce qu'il y a de particulièrement intéressant dans ces considérations sur cet aspect spécifique de l'école, c'est que les étudiants semblent bien distinguer celle-ci comme institution (avec ses règles, ses normes, ses valeurs) de son administration locale, sa gestion spécifique. C'est par cette posture qu'ils s'autorisent à critiquer le laxisme dans l'application des règles de ceux-là même qui les ont élaborées. Il y a donc plus qu'une simple dénonciation d'injustice dans cette position. Les propos de E-5 (qui, de son aveu même, n'est pas un modèle de performance et de bonne conduite) montrent qu'on est clairement à la défense de l'institution : « *Si je pouvais changer quelque chose, ce serait les règlements. Il y a des enfants qui traînent toujours dehors, ils se promènent autour de l'école, ils courent partout. Ce sont les buissonniers. L'école, c'est pour apprendre, c'est pas pour traîner à côté. C'est trop important* ». De son côté, c'est à la défense spécifique des professeurs que se porte E-10, en déplorant l'indiscipline des nouveaux élèves. À travers le discours, on note encore ici un grand respect pour ce qu'ils représentent institutionnellement:

*Les élèves, y sont pas disciplinés. Les nouveaux élèves, là. Genre, les profs même s'en plaignent. Ils disent des choses aux profs, là, pis ça leur plaît pas, eux autres. Ils sont irrespectueux. Parce que moi, j'ai jamais fait ça. J'ai toujours respecté mes profs pis de toute façon, ça m'a toujours choquée quelqu'un qui fait ça aux profs, là.*

E-4 exprime également son interrogation sur le comportement des jeunes élèves envers les professeurs, et mesure les conséquences qui en découlent au plan scolaire, ici dans le contexte de l'apprentissage de l'anglais :

*J'aimerais apprendre plus l'anglais, parce que je ne sais pas encore parler anglais et les autres non plus et on est en secondaire V. Y a pas beaucoup de bons profs qui durent. Comme cette année, c'est le quatrième qu'on passe depuis le début. Je pense que les profs abandonnent parce que les élèves sont durs, surtout les plus jeunes, les secondaires II.*

L'indiscipline et le manque de respect constituent donc le leitmotiv critique des étudiants. Qu'ils en abordent les causes ou les conséquences, ils reviennent sans cesse à la solution autoritaire : «*La direction devrait être plus sévère*» (E-9). C'est tout à fait le point de vue de E-16 sur ce qu'il considère comme un mal presque généralisé. Ce dernier, tout en revenant sur la question des difficultés faites aux profs, ajoute en conclusion une explication intéressante au manque de rigidité de la part de la direction. On voit alors poindre dans la conception des étudiants un problème qui déborde des murs de l'école, du moins dans ses origines:

*La direction est un peu trop lousse. Ils laissent passer des affaires qui sont pas acceptables. Y a aussi des élèves pas mal délinquants. Et moi, je les endurerais pas parce qu'ils insultent les profs. Les années passées, ils ont même mis des profs au mur [...] La journée d'après, l'élève est revenu à l'école. C'était pas mal étrange. Ils sont tolérants comme ça parce que c'est plus la peur des parents.[...] Si j'avais à changer quelque chose, premièrement, faudrait qu'ils soient plus strictes, faudrait qu'ils soient plus sévères envers ceux qui viennent pas à l'école. Quand un élève vient pas, dès qu'il a 30 absences, ils le sortent, mettons. Mais dès qu'un parent vient chialer, ils le rentrent. Ils ont peur, on dirait, ils ont peur des parents.*

Tout n'est pas la faute de la direction, donc. Et E-16 n'est pas le seul à impliquer les parents ou la famille dans ce constat d'indiscipline scolaire. E-6, sans exonérer totalement la direction de l'école, expose lui aussi son point de vue sur l'origine familiale de la situation problématique :

*La direction, ils ont trop un gros cœur. Il y en a qui ne se forcent pas pantoute et qui aiment mieux se promener dehors. Parce que la plupart des jeunes, ils ont tout eu ce qu'ils ont voulu et ils n'ont jamais travaillé fort pour obtenir quelque chose qu'ils voulaient. Je trouve ça dommage que quelqu'un lâche en secondaire II. Il faudrait que les parents forcent leurs jeunes à aller à l'école, leur faire comprendre que l'école, c'est important pour leur futur. Les parents ne seront pas toujours là et il va falloir qu'ils se débrouillent tout seul à un certain âge.*

Le portrait que dresse E-14 va exactement dans le même sens. Il s'inquiète d'une situation qui friserait l'anarchie, et présente un exemple certainement associable à ce que d'autres milieux appelleraient la problématique de l'enfant roi :

*De toute façon, il y a personne qui les respecte les règles. Mettons qu'y a un manque de discipline. Je le sais pas (comment l'expliquer). Mes parents sont trop protecteurs, mais mettons qu'ils le sont pas pantoute (comparé à bien d'autres). Mettons au hockey, j'ai entendu dire un parent à son enfant : écoute pas ton coach, c'est même pas ton père de toute façon. C'est ça : discipline! [...] Mais y veulent pas qu'on touche à leur flot. Pis des fois je vois des enfants qui sont plus jeunes que moi pis qui se promènent encore jusqu'à dix heures du soir. C'est pas acceptable pantoute. Mettons que c'est donner des initiatives à l'enfant pour plus tard qu'il va faire la même chose avec ses enfants.*

Mais quoi qu'il en soit de ces explications sur l'origine sociale du problème, au plan de la vision de l'école, il faut revenir au constat que les étudiants expriment à travers ces divers commentaires critiques le besoin d'un cadre de fonctionnement structuré et l'application soutenue de ses règles. Et les étudiants se montrent particulièrement sensibles à l'incohérence organisationnelle sur ces aspects de la vie scolaire. On peut d'ailleurs saisir dans les propos de E-14 tout l'effet démobilisant d'un excès de laxisme chez les dirigeants ou les professeurs: « *Ils nous demandent de faire signer l'agenda à chaque fin de semaine pis moi je le fais pas signer. Au début je le faisais signer pis ça servait à rien. C'est écrit qu'ils vérifient mais y vérifient jamais. Ça sert à rien, aussi bien de pas le faire signer* ». L'un des textes expressifs donne du poids à ce commentaire quand il pose l'utilisation de l'agenda comme un des éléments positifs qu'il a vécus : « *Ce que j'aurais aimé, c'est toujours avoir des petits agendas. C'était facile à transporter et les heures de cours, c'était correct l'an passé* » (T-17). Le souci de cohérence institutionnelle porte même E-16 à critiquer une mesure incitative développée par la communauté visant la persévérance scolaire :

*L'école devrait trouver des moyens pour (convaincre les élèves) de rester ici, pas rien qu'utiliser l'argent. Ici, ils donnent de l'argent à ceux qui ont 18 ans et plus. Je dis pas que c'est pas bon, mais ceux-là qui ont 18 ans, ça veut dire qu'ils se sont pas forcés. C'est injuste même si c'est pas si important.*

Ce même élément polémique est soulevé avec style par un autre étudiant dans son texte expressif. T-14 use en effet d'ironie pour critiquer cette mesure financière incitative mise sur pied pour diminuer le décrochage scolaire. On devine dans ses propos qu'il associe la clientèle visée par la mesure aux tendances délinquantes développées à l'intérieur de l'école. Ainsi, écrit-il :

*Ce qui est amusant et drôle dans cette école, c'est qu'on te paie pour te présenter à tes cours. Si tu as trop d'absences, on diminue ton argent de poche. Pourtant, si tu vas dans une école de « Blancs », tu n'auras pas ce privilège. Mais bon, c'est quand même assez comique. N'oublions pas que le secondaire c'est là où tu fais tes premières expériences, que ce soit la drogue, l'alcool ou bien le sexe, ce qui est probablement le gros côté négatif du secondaire.*

Enfin, le besoin d'encadrement apparaît également de façon presque comique dans les propos de E-5, alors qu'il reproche ni plus ni moins à l'école de ne pas l'avoir contraint davantage à cesser la fête. « *J'ai recommencé mon secondaire I et mon secondaire IV. Secondaire I, j'étais trop bavard et secondaire IV j'étais trop paresseux...secondaire II et III aussi, j'étais trop paresseux...Pendant trois ans de temps...je ne sais pas trop pourquoi, je faisais trop de foire. L'école est pas assez stricte !* ». Dans le même ordre d'idées, la brève réflexion de E-10, bien qu'elle ne concerne pas directement l'école, montre qu'il accepte et a même besoin d'une certaine contrainte extérieure (comprendre parentale) pour le convaincre de fréquenter l'école: « *Mes parents me laissent pas dormir le matin. Je trouve ça tannant quand je dors, mais je trouve que c'est bien* ».

Finalement, il faut voir que tous n'utilisent pas le même registre pour discuter du respect des règles, tous n'ont pas le même rapport aux règlements dans le constat qu'ils posent. Par exemple, on peut considérer la position de E-13 comme plutôt modérée :

*Les règlements sont là pour avoir un certain ordre. S'il n'y avait pas de règlements, l'école serait dans un très mauvais état. Mais si c'est plus sévère, ça va devenir plus dangereux parce qu'ils vont vouloir les contester. Pour moi, les*

*règlements c'est pour être suivi c'est tout. T'en as qui les suivent et d'autres qui ne veulent pas.*

Alors que pour E-6, qui aspire justement à œuvrer dans le domaine législatif, le problème d'irrespect des règles est à ce point endémique qu'il se retrouve à tous les niveaux de la société locale :

*J'aimerais ça devenir policier ou criminologue, un des deux. Ici je n'aimerais pas ça mais dans une autre ville j'aimerais ça, parce qu'ici, il n'y a pas de lois. Déjà que je connais à peu près tout le réseau de drogue, tout le monde ici et ce qu'ils font. Je n'aurais pas de moyens pour intervenir. Ils font des enquêtes, mais il faut que le Conseil leur accorde (du pouvoir). C'est souvent familial. Moi je n'aurais pas de problème avec ça.*

#### 4.2.1.4 L'école comme planche de salut

Ce respect de l'école comme institution atteint chez certains un degré presque mythique. Quelques-uns, comme E-6, présentent tout simplement l'école comme le lieu sécuritaire par excellence sur le territoire de la communauté: « À l'école, j'me sens très bien, en sécurité. J'me sens plus en sécurité à l'école que n'importe où sur la rue ». Plus encore, d'autres, à tort ou à raison, semblent lui vouer un impressionnant pouvoir de transformation sociale. Il faut d'abord dire que pour plusieurs, hors de l'école ce semble le néant. Ils n'imaginent aucune autre activité que celle de fréquenter l'école : « Si je venais pas à l'école, je ferais rien » (E-3), « Si je venais pas à l'école, je dormirais jusqu'à 11 h, je mangerais, et je dormirais encore » (E-4), « Je m'enfermerais chez moi. Je saurais pas trop quoi faire » (E-7), « Je ferais rien. Je resterais chez nous » (E-11), « Sinon, je n'aurais rien d'autre à faire » (E-13). En quelque sorte, ces jeunes fréquentent l'école pour ne pas sombrer dans la déchéance, et y fondent en plus l'espoir d'une revitalisation communautaire. Pour E-16, il est même clair que seule l'école pourrait extirper la communauté d'un marasme dans lequel elle serait en train de s'engouffrer. Étant donné son niveau élevé de réflexion, ce dernier vaut la peine qu'on le cite en longueur. D'abord, il mentionne à quel point fréquenter l'école est vital pour lui :

*J'aimerais pas ça, pas aller à l'école. J'aimerais vraiment pas ça. J'me vois pas. Ce serait une prison chez nous. Je pourrais pas vivre sans éducation. Quand je regarde les personnes qui vont pas à l'école, ils restent ici, ils font rien. Pour moi en tout cas, ça m'intéresse vraiment pas. Ça me déprime de voir*

*les gens qui boivent à longueur de journée. Ça me désole. C'est un gâchis, vraiment. Pourtant, il y a beaucoup de personnes qui ont du potentiel, qui se rendent pas compte. J'ai beaucoup d'amis qui sont comme ça.*

Ensuite, il déplore ce qu'il appelle la banalisation de l'éducation dans la communauté. Selon lui, les dirigeants et la plupart des gens en général n'auraient pas suffisamment conscience que l'éducation est une condition *sine qua non* d'évolution pour toute personne et toute société :

*J'ai beaucoup d'amis qui ont pas fini leur secondaire. Ils vont aux cours aux adultes. Ils sont conscients qu'ils doivent finir, mais ils se forcent pas pareil. Mais ils y vont, c'est un départ. Ceux qui y vont pas, j'dis pas qu'ils l'ont voulu, mais ils se sont pas rendu compte que c'est important si tu veux avoir de l'argent. Si tu veux bien vivre dans la société, faut aller à l'école. Dans la communauté, c'est banalisé quasiment aller à l'école. Ils forcent pas les jeunes, ils motivent pas les jeunes. C'est pour ça qu'il y a beaucoup de décrochage. C'est vraiment évident que c'est important. Si la communauté veut évoluer, va falloir que l'éducation soit ramenée en premier.*

Puis, dans un plaidoyer qu'il présente lui-même comme extrémiste, il dresse un portrait pour le moins décadent de la dynamique de scolarisation, et les conséquences qui s'en suivent pour la communauté. La régression dans la scolarisation des jeunes est alors présentée comme le fléau venant conclure la déchéance communautaire. La permissivité, la drogue, la corruption, la banalisation de l'éducation annoncent la fin de cette « ville de débauche ». Seule une véritable défense de l'éducation pourrait changer son destin. C'est un appel à l'institution salvatrice :

*Oh non, ça va pas bien en secondaire I. Si ils ôtent le secondaire I, c'est la moitié de l'école. Il y a six groupes de secondaire I. Il y en a plusieurs qui ont doublé deux et trois fois. Y'en a qui ont 18 ans là-dedans. Y'a un problème. Le problème, c'est surtout les élèves qui se forcent pas, pis la direction aussi qui les motive pas. Ils se forcent pas à l'école, pis ils les payent !!! C'est vraiment pas logique. Ils les payent alors qu'ils se forcent pas. Moi, à un moment donné, s'ils ne se forcent vraiment pas, je les mettrais dehors. Même si ce ne serait pas la meilleure décision.... Et y'a la boisson aussi, qui diminue l'élève, la drogue qui le dégrade. La moitié de l'école qui prend de la drogue. La police aussi qui est trop tolérante. Tout le monde sait ici qui prend de la drogue. Mais la police les arrête pas. P'têt qu'ils ont pas de preuves, mais y'ont des rapports. Mais c'est comme je dis, c'est une petite communauté. Y'a des gens haut placés qui en prennent aussi. Ça se dévoilerait qu'ils en prennent...ils se protègent. C'est une ville de débauche ! Il faudrait des policiers de l'extérieur. Moi, je suis extrémiste. Ça fait vraiment trop de dommage, même pour l'avenir du village. Y'aura plus de village ici. Les élèves sont (de moins en moins) scolarisés. Faudrait arrêter de parler pis agir ! Ça m'inquiète, le manque de scolarité, la dro-*

*gue, l'alcool. Ils ont pas conscience que c'est important. Ceux qui dirigent le village, ils en ont pas conscience. Ils pensent à eux autres, à faire de l'argent. Ils pensent à eux. Ils se disent : dans deux ans, je vais finir mon mandat, pis il va falloir que je fasse de l'argent. Ils pensent à eux quand ils font leur mandat. Comme l'ancien, il avait prévu qu'il gagnerait pas, alors il s'est négocié une place dans une grosse compagnie. Il a dévoilé ses couleurs. Y a beaucoup de patronage ici et ça crée des problèmes. Pour sauver le village, il faudrait des policiers de l'extérieur qui fassent respecter l'ordre de façon extrémiste. Même si t'es pas content, faut appliquer la loi pareil.*

En quelque sorte, la fonction éducative de l'école se double ici d'une fonction morale. L'école est carrément vue comme une planche de salut. C'est en quelque sorte la vision fonctionnaliste de l'école poussée à sa dimension la plus vertueuse. En tout cas, on est très loin d'une position critique, au sens d'une remise en question des fonctions de l'école...

Enfin, E-16 présente le cas de son père, qui n'occupe pas un emploi à la hauteur de sa formation scolaire, comme une preuve définitive que l'éducation est méprisée dans sa communauté. En conséquence, il compte s'exiler là où il pense que la logique fonctionnaliste de l'éducation est respectée, à savoir que l'instruction renvoie automatiquement à de hautes compétences professionnelles, un emploi digne et un salaire élevé. Il continuera donc l'école, et ira ailleurs en recevoir les bénéfices. Puis, lui dont le modèle est lui-même projeté dans le futur, reviendra un jour presque en sauveur, pour contribuer à ce « *que le village s'embellisse* » :

*Je veux aller à l'extérieur, je veux voir le monde. (Pour l'instant,) je veux pas rester ici. Mon père reste ici, en plus il a fini l'université et il est pas évalué à sa juste valeur. On le sous-estime ici...Ben, c'est pas qu'on le sous-estime, mais on le rabaisse. Y en a qui sont mieux payés alors qu'ils ont pas fini leurs études. Ça vaut pas la peine de rester ici. Pour le travail en tout cas, ça vaut pas la peine. [...] Je suis inquiet pour l'avenir de mon village. C'est pour ça aussi que je veux continuer l'école. Je vais faire mon possible pour réussir. [...] Mon modèle, c'est moi dans le futur. Je reviendrai après 20 ans d'expérience, disons, s'il y a encore un village. Si ça survit. Si ça continue comme ça, je dis pas que ça va se désintégrer, mais y aura quasiment plus aucun emploi. Ou bien les quelques emplois qu'il y aura vont être donnés à des personnes sans scolarité. Tout le travail va être mal fait, aucunement professionnel, aucunement scolarisé. J'aimerais que ça s'améliore. J'aimerais y contribuer. Que le village s'embellisse.*

Et finalement, dans les entrevues de groupe, les étudiants, très largement, ont également laissé voir ce désir de s'évader, presque, au terme de leur formation au se-



conculaire. Par exemple, questionnés à savoir pourquoi ils étaient fiers de réussir leur année scolaire, les étudiants du groupe 3 ont répondu : « *Parce qu'on va finir! [...] Parce qu'on va partir!* ».

#### 4.2.1.5 D'heureux souvenirs du primaire

Les entrevues, individuelles et de groupe, ont produit des discours centrés sur le contexte récent de la scolarisation, de sorte que très peu de propos qui en émanent évoquent des souvenirs du primaire. Les textes expressifs diffèrent sur ce plan en ce que les directives permettent explicitement (toutefois sans obligation) un recours à des événements provenant des deux ordres scolaires. Cela a produit quelques filons de discours inattendus mais non moins intéressants. Notamment, on peut clairement retrouver dans plusieurs textes expressifs le témoignage d'un séjour très heureux à l'école primaire, une situation de bonheur qui s'atténue toutefois beaucoup lors du passage à l'école secondaire.

Ce rapport affectueux à l'école lors des premières années de fréquentation repose sur trois principaux motifs : le goût et le bonheur nourri d'apprendre des élèves, le climat ludique, calme et serein de la classe et de l'école, l'affection manifeste de certains enseignants. Un même texte réfère généralement à plus d'un motif, mais rarement aux trois en même temps. T-1 est le cas type de cet élève, heureux de commencer l'école et disposé à fournir les efforts qu'il faut pour apprendre. En termes motivationnels, on pourrait dire qu'il laisse voir une forte motivation intrinsèque à fréquenter l'école. Ainsi, mentionne-t-il :

*Pour commencer, je me souviens la première fois que je suis allée à l'école. Je suis montée dans l'autobus avec le sourire et la grande envie d'apprendre. Ce que j'ai aimé de l'école Nussim c'est l'atmosphère car on se fait toujours de nouveaux amis et j'aimais aussi apprendre à écrire et à lire. Dès que j'ai su maîtriser l'écriture, je me suis mise à écrire des histoires que j'inventais. J'aimais aussi les dictées qu'on nous faisait faire.*

C'est le même genre de propos que l'on retrouve dans le texte de T-8, visiblement portée positivement elle aussi sur l'instruction et l'apprentissage scolaire. De toute évidence, tout comme sa collègue citée précédemment, elle est une étudiante ayant développé *a priori* une attitude positive envers l'école. Elle explique donc :

*Depuis que je suis toute petite, j'ai toujours aimé en savoir plus sur n'importe quoi afin de mieux réussir ce que j'entreprenais. Voilà pourquoi, à ma première rentrée, j'étais vraiment contente car cela me permettait enfin de faire ce que j'aime : apprendre. Quand j'étais en maternelle, on me disait trop intelligente car j'aimais mieux travailler que de jouer à la poupée. On disait aussi que j'étais capable de me débrouiller seule. J'aidais même mon professeure à « enseigner » ou bien à lacer les chaussures de mes camarades de classe. En bref, j'ai adoré cela car j'ai pu me faire des amis et j'ai appris qu'aider les autres procurait une grande satisfaction personnelle.*

Les propos de T-2 et T-7 lient tout simplement le plaisir qu'ils ont ressenti à la nature des travaux scolaires. T-2 aime par exemple l'esprit divertissant du théâtre: « *En premier lieu, les situations de classe que j'ai le plus adorées sont les pièces de théâtre qu'on nous faisait lire en classe de français. On ne pouvait pas trop prendre ça au sérieux de peur de faire rire de nous, mais bref, c'était amusant* ». Tandis que T-7 se plaît davantage aux activités de compétition scolaire, auxquelles elle pouvait s'adonner certaines années. Elle explique ainsi :

*Du plus loin que je me souviens, c'est surtout au primaire que j'ai eu des situations de classe que j'ai adorées le plus. Par exemple, quand j'étais en troisième, l'enseignante nous demandait de conjuguer verbalement un verbe. De plus, il y avait un adversaire. Celui ou celle qui se rappelait et qui finissait en premier avançait d'un pas. Mais hélas il n'y avait pas de prix à gagner. Le seul prix était le savoir.*

De son côté, T-3 évoque les plaisirs de la vie scolaire dans son ensemble. Il dit en avoir ressenti tant en effectuant les travaux de classe qu'à travers les activités parascolaires. Surtout, il évoque le climat de respect et de convivialité qui régnait dans l'établissement et qui contribuait au développement et au partage du « *plaisir d'apprendre* » :

*D'abord, les moments que j'ai préférés principalement au primaire sont sans doute les travaux en équipe, apprendre tout par cœur, devoirs et leçons, et surtout les sports qu'on y pratiquait. On aimait beaucoup travailler quand on était au primaire puisque tout le monde participait aux activités qu'on y organisait à plusieurs reprises soit en jouant ou en travaillant en équipe. Le plaisir d'apprendre était sûrement là pour chacun de nous puisque on se faisait moins déranger par les autres personnes. Mais l'expérience que j'ai le plus appréciée est sans doute quand j'ai fait une pièce de théâtre avec mon groupe puisque tout le monde était de la partie.*

L'importance et l'appréciation d'un climat de travail calme et serein, que l'on retrouverait à l'école primaire, sont également soulignées par T-5. En outre, il lie explicitement la réussite éducative à la nature du climat de classe et de l'école:

*Au primaire, la vie de l'école est beaucoup plus calme que la vie de l'école secondaire car à Nussim on ne courrait presque pas dans les corridors tandis qu'au secondaire, les jeunes du premier secondaire vont à 200m/h à côté de toi. Le climat de la classe au secteur primaire est plus silencieux, c'est ce dont j'ai le plus aimé. Il n'y avait pas d'absentéisme ou de retard et la réussite scolaire est bien plus présente.*

Toujours dans cet esprit de dynamique comportementale, T-10, qui a « *tellement aimé de choses* », explique à quel point elle était attentive aux directives de travail du professeur et disciplinée au plan du comportement. C'est pour elle la démonstration de son amour de l'école. Elle explique :

*Il y a tellement de choses que j'ai aimées pendant toutes les années de ma première rentrée d'école, j'étais tellement heureuse que je faisais toujours les activités qui m'étaient demandées par mon professeur. Les journées passaient vite pendant ma pré-maternelle. Ma maternelle ressemblait beaucoup à mon année précédente. De ma première à la quatrième, j'étais une élève qui avait de la facilité à comprendre et quelques fois en retard mais jamais je ne manquais une journée pour aller à l'école. J'aimais toutes les matières que l'on m'enseignait.*

Également dans cet esprit positif, T-12 évoque sa discipline et son respect des règles d'établissement au primaire, après avoir exprimé son plaisir à effectuer des activités ludiques au préscolaire. Ainsi s'exprime-t-elle :

*La première fois que j'ai rentré à l'école, c'est-à-dire en pré-maternelle, j'ai beaucoup aimé ça car j'aimais faire des dessins, de la peinture et du bricolage. Après cela, mon primaire ça s'est bien passé parce que j'étais une élève attentive, studieuse, timide et responsable. Personne ne pouvait me déranger. À l'école élémentaire, j'ai eu des professeurs gentils que j'ai beaucoup aimés. Je n'ai jamais eu de problèmes avec la direction de l'école, peut-être parce que je respectais les règlements de la classe.*

D'autres, dont notamment T-17, vont davantage être marqués par la personnalité des professeurs et le rapport qu'ils entretiennent avec eux. C'est un tel rapport particulier qui a nourri le plaisir de cet étudiant :

*Je me souviens du primaire, quand j'étais en sixième année, notre professeur c'était son anniversaire. On lui avait organisé une petite fête. Elle ignorait tout. C'était quelque chose de vraiment extraordinaire pour moi. C'était une de mes professeures que j'ai vraiment appréciée. Quand elle organisait des sorties ou des voyages, tout le monde s'y mettait. Tout était facile à comprendre avec elle, tandis qu'au secondaire, tout était différent. Ma vie avait changé. Je ne dis pas que ma vie a basculé mais je veux dire que j'étais quelqu'un d'autre.*

Par ailleurs, en même temps que certains soulèvent les plaisirs vécus à l'école primaire, d'autres témoignent des difficultés rencontrées à l'école secondaire. Pour plusieurs, la transition a été difficile à effectuer. C'est ce que l'on constate notamment à la lecture du texte de E-14. L'étudiant traite en quelque sorte de la difficulté à assumer la liberté et la responsabilité qui accompagnent le passage au secondaire :

*Mais ce qui m'a marqué du primaire, c'était les rangs deux par deux qu'on était obligé de prendre du plus petit au plus grand et aussi le fait d'avoir toujours le même enseignant [...]. Au moins à cette époque tu ne connaissais pas le stress comme en ce moment avec tous les examens du ministère et les demandes d'admission. Du fait que tu te préoccupais pas de tes notes aussi. Tout ce que tu faisais c'était d'aller à tes cours et de t'amuser. Pour ce qui est du secondaire, c'est un tout nouvel environnement où tu as plus de liberté qu'au primaire, où il fallait absolument que tu te tiennes avec ton groupe. Maintenant, c'est toi qui choisis qui tu veux traîner. Ce qui est probablement dommage car au primaire tout le monde était ami avec tout le monde ce qui n'est plus le cas, car il y a eu des querelles à propos de gars ou de filles, mais bon, pourquoi s'attarder là-dessus.[...]. N'oublions pas que le secondaire c'est là où tu fais tes premières expériences, que ce soit la drogue, l'alcool ou bien le sexe ce qui est probablement le gros côté négatif du secondaire.*

Les propos de T-9 ne sont guère plus joyeux. Ses difficultés d'adaptation ont touché pratiquement à toutes les facettes du contexte de vie scolaire au secondaire. Ainsi, explique-t-il :

*Pendant toutes ces années, je me suis rendue à un point que je n'aurais pas cru y arriver tellement il y a des choses à faire à l'école. Je pense que quand j'ai passé du primaire au secondaire, c'est là où je me suis sentie seule à cause que les climats de classe changent complètement. C'est surtout au début de mon secondaire I que j'ai eu le plus de mal à me faire une place dans cette école. Tout le monde s'excite à l'idée d'être avec les grands du secondaire. Pour moi, je n'avais pas vraiment hâte que cela arrive. De plus qu'il y avait un grand changement sur le plan des professeurs. Presqu'à tous les cours, il y avait un autre enseignant. Il y avait des élèves qui doublaient leur année et qui étaient plus âgés que nous. Moi, j'avais de la difficulté à parler à mes professeurs. Ma relation avec eux m'avait transformée. De plus, leurs méthodes d'enseignement ne sont pas les mêmes.*

Les premières difficultés vécues par T-16 l'ont surtout été au niveau des relations interpersonnelles, à cause de son gabarit. Il a eu par la suite des conduites quelque peu délinquantes en vue d'intégrer le groupe, ce qui semble avoir fonctionné. Il explique ainsi son cheminement :

*On passait du primaire au secondaire, nous n'étions plus les plus vieux mais le contraire. Là, ils ont commencé à m'achaler à cause de ma taille. L'année d'après, en secondaire II, j'ai commencé à m'intégrer au groupe. J'étais avec des « doubleurs », ils étaient mes aînés de deux ou trois ans. On arrêta pas de faire des mauvais coups au professeur. C'est là où on a commencé à me connaître [...]. Pour cette année, je crois avoir un peu trop « niaisé » ou peut-être parce que je commence à expérimenter de nouvelles choses, et j'y serai encore l'année prochaine.*

Enfin, à travers ces étudiants qui ont aimé l'école primaire, on retrouve une exception. À lire l'extrait du texte de T-11, on réalise en effet que son entrée à l'école fut pour le moins pénible :

*Premièrement, au primaire, j'ai vécu pas mal de choses. Dès mes premiers pas dans cette école, j'ai détesté ça. Comme j'étais une nouvelle, on m'avait toujours rejetée, on me disait toutes sortes de mots à mon sujet ou on voulait me battre. Chaque matin, c'était une souffrance d'aller à l'école.*

Et à l'inverse de tous ceux qui ont trouvé difficile leur transition à l'école secondaire, quelques étudiants évidemment en minorité ont beaucoup apprécié leur passage à cet ordre scolaire, comme T-10 qui mentionne simplement : « *Au secondaire, j'ai changé un peu. J'ai eu de nouveaux amis, j'ai eu de nombreux enseignants, j'ai beaucoup apprécié l'ambiance de mon école* ». L'intérêt de la nouveauté a également stimulé T-1, malgré le stress qui a précédé l'entrée : « *Ce que j'ai aimé à l'école Uashkaikan, c'est la nouveauté car quand on va à cette école, on ne sait pas trop à quoi s'attendre. Je me souviens de la première journée, j'étais tellement stressée que je ne voulais pas y aller* ». Finalement T-5 semble bien content de ce qu'il a pu y découvrir, y compris l'alcool et la drogue! :

*Rendu au secondaire, je me croyais plus fort parce que j'étais avec le plus grand. J'aime un tas de choses au secondaire, je m'ennuierai de cette école-là où toute ma jeunesse est passée par là. J'adore beaucoup les activités en classe ainsi nous donner de mieux se connaître l'un de l'autre. C'est dans cette école que j'ai appris plusieurs choses comme la consommation de drogues, de bières.*

## 4.2.2 Les motifs de fréquentation scolaire

Les motifs de fréquentation scolaire évoqués par les étudiants sont évidemment très liés à leur perception première de l'école et généralement cohérents avec cette dernière. Parfois même, les réponses aux questions initialement rattachées à l'un ou l'autre des deux thèmes peuvent se confondre. Il reste que l'objectif d'investigation sur les motifs de fréquentation scolaire dépasse la perception spontanée et vise à saisir dans quel type de projet peut s'inscrire la persévérance scolaire de ces étudiants, dans la mesure où ces derniers vont vraisemblablement terminer leur secondaire V, contrairement à la grande majorité de leurs congénères. On peut dire que les motifs varient quelque peu. Si on en retrouve quelques-uns qui fréquentent l'école pour combler l'ennui, presque en dilettante, et que certains viennent tout simplement pour apprendre, d'autres admettent avoir besoin de pressions externes pour s'investir. Mais surtout, une bonne concentration accorde une grande importance à l'obtention du diplôme. Certains pour ce qu'il représente symboliquement, d'autres dans l'espoir de dénicher le métier qu'ils souhaitent ou du moins un hypothétique noble métier. Parmi ces derniers, on retrouve des projets plus et moins élaborés. Quelques-uns visent l'éventuel métier pour lui-même, mais d'autres planifient littéralement de déguerpir du village, les études postsecondaires et le métier devenant le sauf-conduit pour la sortie.

### 4.2.2.1 Entre passe-temps et désir d'apprendre

On a vu au thème précédent à quel point l'aspect socialisation prenait une relative importance aux yeux des étudiants. C'est donc sans étonnement que certains présenteront le simple plaisir de séjourner à l'école comme un motif important de fréquentation scolaire, bien que ce soit rarement l'unique ni nécessairement la plus importante raison mentionnée. Les étudiants E-3 et E-11 présentent des réponses typiques : « *Si je venais pas à l'école, je ferais rien. [...] Ceux qui viennent pas à l'école doivent s'ennuyer* » (E-3), « *Je ferais rien. Je resterais chez nous* » (E-11) ». C'est une opinion qui est également ressortie de façon partagée par les étudiants du groupe 2. Ainsi mentionnent-ils entre eux :

*On le montre pas là (qu'on trouve ça important l'école)? [...] Même si c'est plate, t'as comme pas le choix d'y aller pareil. [...] Ben c'est long, des fois tu trouves le temps long, mais tant qu'à rien faire cinq heures de temps chez vous,*

*aussi bien d'aller à l'école. [...] Entre jeunes on aimerait mieux faire[...] ben s'amuser, pour moi là, que d'aller à l'école, mais je sais que c'est important. [...] (Si j'arrêtais), je me rendrais tout de suite compte que l'école c'est mieux que se promener à la journée longue. [...] Que de rester tout seul à la maison à rien faire, aussi bien d'aller voir tes amis pis travailler un peu, faire le minimum au moins.*

Un peu paradoxalement, chez certains ce motif de combler l'ennui est souvent associé au désir d'apprendre. Par exemple, E-4 dira d'abord : « *Je viens à l'école pour rencontrer du monde, faire de quoi de ma journée* », puis il complètera : « *Ce serait plate si je connaissais rien dans la vie. [...] Je vais à l'école pour apprendre. J'aimerais apprendre plus l'anglais, parce que je ne sais pas encore (le) parler [...]* ». La même logique se retrouve chez E-15 : « *Je vois plus mes amis quand je suis à l'école, et ça me permet d'étudier, d'apprendre des choses* ». Et c'est également le sens du discours de E-5, qui indique dans un premier temps : « *Ce que j'aime en particulier, c'est voir du monde. Chez nous, quand je suis seul, je m'ennuie* », avant de préciser : « *Ben ! Si t'apprends rien, tu dis rien, là !* », laissant ainsi voir un intérêt pour la culture savante assurée par l'école, associée ici à une conception encyclopédique de l'apprentissage. E-13 lie également les deux dimensions. Il fait d'abord allusion aux relations humaines, puis réfère à la connaissance d'un éventuel métier dans une perspective compréhensive (et non pas utilitaire comme chez la plupart) : « *À l'école [...], tu vois du monde et tu apprends des affaires. Tu rencontres des amis et [...] tu apprends à connaître ce que tu veux faire. Pis mettons que tu voudrais devenir astronaute, quand tu vas à l'école, tu commences à apprendre des affaires : la physique, le sport et tout ça [...]* ». Enfin, E-9 mentionne qu'il ne vient que pour les matières scolaires : « *Je viens juste pour les matières, des choses importantes, comme les lentilles optiques ou, en français, les textes argumentatifs* », alors que E-1 avance qu'elle vient pour « *apprendre à réfléchir* », sans que toutefois la suite de son discours n'atteste une véritable préoccupation métacognitive.

#### 4.2.2.2 L'école sous pression

Par ailleurs, presque à l'opposé, quelques-uns réfèrent à la pression des proches comme facteur d'incitation à fréquenter l'école. Ce n'est toutefois jamais le seul facteur mentionné, et, au sein du groupe d'étudiants, son effet semble plutôt négligeable par rapport aux autres facteurs. Et lorsque les étudiants mentionnent son influence, cela

ne réflète pas tant le dédain de l'école, que la lassitude ou la tentation de l'oisiveté, qui semble forte chez eux, à ce moment-là de l'échange. Pour un, E-14 parle de l'influence des dames de son cœur, sa mère allant jusqu'à user de menaces de sanctions s'il abandonne l'école :

*C'est plus ma mère mettons, qui me pousse (à persévérer même si je trouve ça ennuyant). Elle m'a dit : si tu veux continuer à jouer au hockey pis si tu veux pas retourner à Chicoutimi t'es mieux de réussir, je t'avais fait confiance pis tout le baratin. Ça m'a influencé, mais là c'est plus ma blonde qui me pousse à y aller. Puis ma mère aussi. Si j'étais pas obligé, je le sais pas, peut-être que j'irais pour passer le temps parce que rester chez nous tout seul je trouve ça ennuyant, c'est pas mal plus ennuyant que d'aller à l'école. Regarder Top Modèle tous les jours là...*

Lors de l'entrevue de groupe, E-14 donne des précisions qui ne laissent aucun doute sur cette obligation de fréquenter l'école imposée par sa mère. Il précise d'abord à propos des enfants qui décrochent : « *Les parents, juste les parents, c'est à eux autres de les pousser* », puis explique à son propre sujet : « *Je me suis fait botter à coup de pieds pour aller à l'école. Moi y me poussent en hostie. [...] j'avais une fièvre un moment donné, elle m'a poussé à aller à l'école quand même, c'est le prof qui m'a retourné chez nous [...] À la place d'aller à l'école, je suis allé à l'hôpital* ».

Un autre cas de réaction à la possibilité de sanctions est ressorti de l'entrevue du groupe 2. Cette fois-ci, la pression extérieure émanait de la direction de l'école, qui a réussi à convaincre l'étudiant de revenir en menaçant de soumettre son cas à la DPJ. Craignant de se retrouver sous le joug de cette institution, il explique à ses collègues :

*Moi j'ai arrêté quand j'étais en secondaire 1, j'ai arrêté l'école un mois de temps, j'étais tanné, je suis retourné à l'école. (Le directeur) était là dans ce temps-là pis y m'a dit : si tu viens pas à l'école, j'appelle la DPJ\*. Je suis retourné à l'école tout de suite après. Oui (j'ai eu peur). C'est sûr que d'avoir la DPJ dans le dos c'est pas un cadeau. J'en connaissais (qui vivaient cette situation). Y en a assez ici. [...] Y a des gens de Baie-Comeau (de la DPJ) aussi qui font les meetings avec la directrice.*

Mais les quelques autres étudiants qui mentionnent l'existence de ce facteur de pression externe tiennent à préciser son côté superflu. D'une part, E-10 indique justement qu'elle viendrait quand même si elle était pas obligée, tout en ajoutant: « *Mes pa-*

---

\* Direction de la Protection de la Jeunesse.



*rents me laissent pas dormir le matin. Je trouve ça tannant quand je dors, mais je trouve que c'est bien. (Si j'abandonnais), y seraient pas contents. Mais j'ai jamais pensé arrêter* ». La même incitation parentale apparaît dans le discours de E-16, mais son importance semble encore une fois marginalisée, lui dont le souhait profond semble l'exil. Il insiste d'ailleurs pour préciser que la pression parentale n'est pas un incitatif nécessaire à le convaincre de persévérer :

*Je viens à l'école premièrement pour apprendre, pour aller travailler, et ma mère me pousse. Mais même si elle était pas là, j'irais quand même. Si y avait personne pour me pousser en arrière, je viendrais pareil. Car je travaille mon avenir. Je veux pas rester tout le temps chez mes parents. Je veux aller à l'extérieur, je veux voir le monde.*

Enfin, fait intéressant concernant ce que certains appelleraient les facteurs de motivation externes, un seul étudiant a référé dans une perspective critique à l'obligation légale de fréquenter l'école comme motif de fréquentation. Le contenu de son discours est d'ailleurs une réflexion sur l'effet de cette mesure incitative qui, selon lui, dévalorise en quelque sorte l'école.

*On va à l'école et il y en a que ça dérange pas, mais ce qui me dérange moi, c'est l'obligation qu'on a d'être là. On va à l'école parce que c'est obligatoire. Si ce n'était pas comme obligatoire, les jeunes se rendraient compte de ce qui arriverait s'ils n'allaient pas à l'école longtemps. Dans le temps, il y avait beaucoup de jeunes qui voulaient continuer l'école et aller plus loin à l'école parce que ce n'était pas obligatoire. Ils voyaient ce qui arrivait s'ils n'allaient pas à l'école. Et là, vu que c'est obligatoire, les jeunes ne voient que les mauvais côtés de l'école. Si ce n'était pas obligatoire, je viendrais par envie, parce qu'avant, ce n'était pas obligatoire et il y avait beaucoup de jeunes qui y allaient parce qu'ils voulaient se rendre plus loin. Ils étaient motivés. Ils ne voulaient pas finir comme emballeurs dans une usine. Tandis que là, il y en a beaucoup qui viennent mais qui ne sont pas motivés.*

#### 4.2.2.3 La valeur symbolique du diplôme

Outre pour socialiser et apprendre, ou par obligation, on vient à l'école pour obtenir un diplôme, le Diplôme d'études secondaires (DES). Pour certains, c'est un but en soi. Il est un rempart contre le chômage et corrélativement un seuil psychologique à atteindre pour avoir un certain statut. On peut notamment retenir ces éléments dans les propos de E-12 : « *Je viens pour étudier, travailler. Je veux travailler plus tard. [...] Jamais j'ai pensé arrêter l'école. Je le sais pas pourquoi, c'est ça là, je veux finir*

*l'école, c'est tout* ». Le strict motif du diplôme ne fait pas de doute dans ses propos complémentaires. Elle n'est clairement pas une passionnée de l'école :

*J'aime pas ça plus que ça. Je viens pour travailler. Mais des fois, je le sais pas, là, c'est trop long. Il faudrait moins de cours dans une journée [...]. J'aurais plus de temps pour rester chez nous. J'aimerais ça qu'on fasse un cours par jour, une matière par journée, parce que ça me dérange après.*

L'idée du métier est généralement très vague. On va parler de « *faire quelque chose plus tard* », « *faire de quoi* », mais dans l'esprit des étudiants, c'est comme s'il y avait une garantie attachée au diplôme. Par exemple, E-2 va dire : « *si je venais pas à l'école, j'aurais rien pour faire un métier* », et dans le même sens, E-3 expliquera : « *je viens à l'école pour plus tard, pour faire de quoi* ». Pour reprendre un célèbre slogan, « *Qui s'instruit s'enrichit!* », donc. Cette croyance au mythe pourvoyeur du diplôme pousse certains à de valeureuses résolutions. Ainsi, E-7 mentionne :

*Pour moi, l'important, c'est de finir mon secondaire. C'est ma priorité l'école. Avant (je prenais de la drogue), mais aujourd'hui, non. J'ai arrêté à cause de l'école. Je veux me concentrer surtout pour réussir mes études. Je ne prends plus rien, juste la cigarette. [...] J'ai comme pas le choix (de venir), en voulant dire qu'il y a beaucoup de monde qui vont plus à l'école et ils sont au chômage et moi j'voudrais travailler. C'est ma priorité l'école.*

On retrouve également dans le discours de E-13 cet alignement sur le principe que sans scolarité, on entre difficilement sur le marché de l'emploi :

*Parce que sinon je n'aurais rien d'autre à faire, parce que tu n'as pas de travail avant seize ans. Si tu lâches l'école, au bout de quelques temps tu commences à être tanné et tu as envie de retourner à l'école. Plus tu en as (de la scolarité) et plus tu as de chances de te trouver un travail.*

En entrevue de groupe est même ressorti le cas intéressant de deux étudiants qui ont préféré terminer leur secondaire V général même s'ils se destinaient à un cours professionnel. Leur motif est clairement lié à la valeur qu'ils accordent au DES : « *C'est mieux de terminer le secondaire, que d'avoir à reprendre le secondaire. [...] J'aimais mieux terminer mon secondaire, c'est mieux aussi. [...] Y a des tas (de personnes) qui ont juste terminé leur secondaire V mais qui font des jobs (Gr-2)* ». Dans le texte expressif de T-17, on se rend bien compte qu'elle a énormément peiné

pour réaliser ni plus ni moins que le rêve de sa vie : le DES. « *Quelle belle vie vais-je mener!* », conclue-t-elle.

*Après quinze ans d'école, je parviens enfin à terminer le dernier niveau secondaire. Ça n'a pas vraiment été facile. Auparavant, j'étais toujours désespérée car il y avait des gens qui me disaient que j'allais jamais finir mon secondaire V. Mais moi je me disais souvent qu'un jour ou l'autre que je finirais. Il y avait plusieurs étapes que j'ai pu surmonter et d'autres non. [...] Mes années d'études au secondaire, c'est quelque chose de très enrichissant. Ça m'a permis d'aller plus loin au professionnel. Mes années à l'école secondaire, c'est vraiment inoubliable. Quelle belle vie vais-je mener plus tard.*

Les trois discours de référence qui suivent, ceux de E-5, E-6 et E-10 vont dans le même esprit que ceux qui précèdent. Ils partagent toutefois l'intéressante particularité d'appeler à un contre-exemple de leur croyance, comme pour signifier un doute, qui semble finalement avoir peu d'impact représentationnel sur leur foi en l'école, pour l'instant... Ainsi, de son côté, E-5 fait d'abord montre, comme les autres, d'une grande conviction sur la valeur de l'instruction, sinon d'une belle persévérance, lui qui a doublé quelques fois déjà: « *À l'école, c'est comme au travail. Je veux finir et je veux pas lâcher...j'ai 20 ans pis j'ai pas encore lâché* ». Mais sa conviction chambranle à la première évocation d'un contre-exemple, sans toutefois s'affaïsser:

*J'ai un cousin qui a lâché l'école pour aller dans le bois. Il est allé dans le bois pour quelques mois et il est revenu à Betsiamites et il s'est trouvé une job. Il a suivi une formation dans le cours professionnel pour être bûcheron. Il a reçu juste un mois de BS et il est allé travailler. Il est allé dans le bois, il est revenu à Betsiamites, il a suivi une formation, puis a eu sa job : c'est pas pire ! Au début de l'année, j'ai pensé ça un peu mais je me suis dit qu'il valait mieux continuer.*

E-10 réfère également à l'expérience d'un proche pour étayer son point de vue, très semblable à celui de E-5. Il s'agit là aussi d'une attaque au principe du diplôme conditionnel à un bon travail. Mais tout comme chez E-5, cela ne suffit pas à chasser la croyance. Il comble la dissonance amenée par la contradiction en supposant qu'un bon emploi sans diplôme est un emploi fragile :

*J'ai des amis qui viennent à l'école pis d'autres qui y vont pas. Parce qu'ils ont un travail, parce qu'ils ont un bébé. Disons mon chum, il travaille, pis je l'sais pas, il a pas eu de difficultés à se trouver un travail. L'école il aime pas ça, il aime vraiment pas ça. Je respecte son choix. Il a une bonne job c'est tant mieux pour lui, mais on verra ce qui arrivera plus tard.*

Enfin, E-6 présente le cas de ses propres parents en contre-exemple, eux qui semblent avoir obtenu un emploi respectable sans une grande scolarité. Mais il attribue leur situation d'abord à de la chance, puis à un contexte social qui pouvait permettre une telle situation. Pour l'avenir, rien n'est moins sûr, conclue-t-il :

*Je viens à l'école pour m'instruire, pour ma vie future, pour ce que je vais faire, pour travailler plus tard, pour bien vivre. C'est mon rêve de finir l'école, mon but. Mes parents n'ont pas toute fini l'école. (Ils) ont quand même été chanceux pour se trouver du travail même s'ils n'ont pas fini l'école. Ils ont quand même trouvé du travail. Ils sont assez chanceux. Mais maintenant, si tu finis pas l'école, c'est de moins en moins possible que tu aies une job...quand tu n'as pas ton secondaire V.*

Enfin, les propos de T-11 montrent que le souci de réussir se détache désormais du plaisir d'apprendre ou tout au moins marginalise son importance :

*En conclusion, ce n'est pas vraiment important si j'ai adoré ou pas quelque chose. Je me dis que pourvu que tout va pour le mieux et que je passe mon année. Je ne m'occupe pas beaucoup des affaires qui me sont peut-être dérangeantes. Je veux juste que tout fonctionne à merveille et je serais contente de mes résultats. Je n'aime pas trop dramatiser. Dans ce cas, je continue et je ne me décourage pas. C'est ma clé du succès.*

#### 4.2.2.4 Un « métier que j'aime » pour « aller voir le monde »

Pour quelques-uns, l'espoir d'un bon métier est lié à un projet plus élaboré. Par exemple, E-9 précise qu'il voudra aimer le métier qu'il ciblera : « *Je viens pour apprendre. Si je venais pas, je chercherais un emploi. Mais je veux réussir. Réussir à avoir un travail intéressant que j'aime.* » Puis il ajoutera plus loin qu'il espère travailler à l'extérieur et peut-être ne jamais revenir à Betsiamites « *parce qu'il y a rien icitte, il faudrait au moins le cinéma* ». E-10 parle également de l'importance d'aimer le métier qu'il choisira et calcule son impact sur la fondation d'une famille :

*Je viens à l'école pour que j'apprenne, pour avoir une vie meilleure, avoir réussi. Dans le but de terminer mes études, avoir une famille, sans avoir de problèmes. Avoir un bon métier que j'aime. Si je venais pas à l'école, je travaillerais. Mais je viens parce que je veux faire quelque chose dans la vie. Faire ce que j'aime, travailler pour les autres mais pas comme caissière genre.*

Enfin, le désir d'aller voir le monde s'inscrit aussi dans le projet de scolarisation de quelques autres<sup>100</sup>. Quelques citations de discours en font preuve : « *C'est important l'école, pour avoir une meilleure vie plus tard, au lieu de rester dans notre petit patelin. Je le sais pas si y a des choses importantes ici (à l'école), je pense jamais à ça, je m'occupe plus de faire ma petite part* » (E-14); « *Oui, j'aime ça l'école, parce que je viendrais pas ici si j'aimais pas ça. Plus tard je veux faire quelque chose, je veux pas rester ici. Je veux voir ce qu'il se passe ailleurs* » (E-15); « *Si y avait personne pour me pousser en arrière, je viendrais pareil (à l'école). Car je travaille mon avenir. Je veux pas rester tout le temps chez mes parents. Je veux aller à l'extérieur, je veux voir le monde* (E-16) ».

#### 4.2.3 Les points de vue sur les cours et les matières scolaires

Lorsque questionnés sur leur vision des matières scolaires, les étudiants distinguent généralement les matières importantes des matières appréciées, bien que les deux puissent se confondre. Les matières citées comme étant les plus importantes sont nettement mathématiques, français et anglais. La première pour son utilité dans le quotidien, la seconde pour l'intégration dans la société environnante, la troisième pour l'ouverture au monde qu'elle permet, et les trois parce qu'elles sont obligatoires à l'obtention du diplôme (le DES), et donc conditionnelles à l'entrée au cégep\*. Bien qu'ils soient généralement considérés positivement, l'enseignement de la langue montagnaise et l'enseignement de la culture autochtone suscitent bien des interrogations. La discussion à ce sujet en a mené plusieurs à se positionner dans le débat entre modernisme et traditionalisme, qui a cours dans les communautés autochtones. De leur côté, l'enseignement moral et religieux et l'éducation physique sont vus comme étant moins importants, quoi que plusieurs autres matières sont également déclinées par l'un ou l'autre des étudiants. Par ailleurs, il n'y a pas de nette prédominance parmi les matières préférées. La logique de la consonance cognitive s'applique : on aime ce que l'on comprend bien. Enfin, les étudiants semblent globalement satisfaits de l'équipe professorale et entretiennent généralement de bons rapports avec chacun des professeurs.

---

<sup>100</sup> Concernant le désir de s'expatrier, notez que nous considérons ici uniquement ceux qui le lient au seul projet de scolarisation. Nous reviendrons sur cet aspect important lorsque nous aborderons les projets de carrière et d'avenir.

\* Collège d'enseignement général et professionnel.

#### 4.2.3.1 Le triangle crucial : math, français, anglais

De façon très majoritaire, les étudiants présentent ces trois matières : mathématiques, français, anglais, comme étant les plus importantes de leur formation, à prime abord parce qu'elles sont obligatoires à la passation du diplôme de fin de secondaire, mais aussi pour des raisons d'utilité. Bien qu'ils réfèrent la plupart du temps aux trois, il arrive que l'anglais ne soit pas mentionné. Il demeure toutefois numériquement en avance sur les matières négligées. Les propos de E-14 synthétisent on ne peut mieux la position dominante du groupe :

*A part maths, français, anglais...C'est pas tout le monde qui veut être physicien, mais il faut quand même savoir calculer comme du monde. Pis le français, savoir bien le manipuler pour pouvoir parler à du monde, pis la majorité du monde est francophone au Québec. L'anglais c'est quand tu vas à l'extérieur, la deuxième langue la plus parlée au monde, la langue des affaires.*

L'importance des mathématiques aux yeux de certains étudiants ne fait vraiment aucun doute. « *L'important, c'est les maths* », répond tout de go E-2 lorsque questionné sur le sujet. La matière est surtout citée pour des raisons utilitaires, en lien avec ce qu'on pourrait appeler l'arithmétique du quotidien, et d'ailleurs conceptuellement réduite à cette partie congrue du domaine : compter, calculer, mesurer. Comme le dit laconiquement E-6 : « *Pis compter, pour payer tes dettes. Pour savoir gérer ton argent* ». Cette dimension ressort bien dans la plupart des propos sur les mathématiques, comme dans l'énoncé plus détaillé de E-10 : « *Les plus importantes, c'est français et math. Français parce qu'on parle comme ça en dehors de notre communauté. Les maths parce que c'est très utile en dehors. Au lieu d'utiliser un service, tu peux le faire toi-même si t'es capable* ». Il faut par contre mentionner l'intéressante distinction que fait E-7 lorsqu'on lui pose la question : « *Les matières importantes ? Important dans la vie ou à l'école ? Math, anglais français si tu veux avoir le diplôme (DES). Français, Anglais, Histoire, sinon* ». E-15 fait une réponse à peu près semblable : « *les maths, c'est pour aller au cégep* ». Les mathématiques font donc ici figure de simple référent administratif, une condition dénaturée pour l'obtention du DES, alors que – fait très intéressant – l'histoire serait importante pour la vie. On y reviendra. Enfin, cette mésestime des mathématiques n'est pas l'avis de tous puisque E-3 semble avoir bien du plaisir à s'exercer dans ce champ : « *ma matière préférée, c'est les maths. J'aime ça arriver à la réponse, trouver la solution du problème [...]* ».

L'anglais jouit sensiblement des mêmes considérations que les mathématiques pour les étudiants. C'est clairement un rapport fonctionnel qu'ils tissent avec cette matière. Elle est considérée comme le médium qui ouvre au reste du monde: langue de travail, langue de la technologie, langue universelle, comme cela est d'ailleurs ressorti dans une citation précédente. Les propos de E-4 montrent bien l'importance qu'on lui accorde : « *J'aimerais apprendre plus l'anglais, parce que je ne sais pas encore parler anglais et les autres non plus et on est en secondaire V. Y a pas beaucoup de bons profs qui durent. Comme cette année, c'est le quatrième qu'on passe depuis le début* ». De son côté, E-5 insiste sur sa nette domination dans l'univers des technologies de l'information : « *L'anglais, tu vas l'utiliser toujours là, tchèque internet, c'est toujours en anglais. Les maths, c'est toujours utile quand tu comptes, pis le français aussi...* ». Dans cet esprit, T-2 inscrira dans son texte expressif, comme souvenir négatif, le faible approfondissement de cette matière à l'école : « *J'ai moins aimé [...] qu'il n'y ait pas eu assez de travaux oraux en anglais. [...] Je trouve regrettable que les cours d'anglais se soient seulement résumés à de l'écoute et de l'écriture. Il y aurait fallu plus d'oral, car moi et mes camarades on a encore de la difficulté à prononcer les mots* ». Enfin, la plupart la citent sans trop élaborer sur les motifs, comme si son importance allait de soi. Par exemple, E-6 dira : « *J'apprends beaucoup (de choses importantes à l'école). Une troisième langue dans mon cas. Et c'est le cas de plusieurs personnes d'apprendre une troisième langue, c'est l'anglais...* ».

Par ailleurs, comme on a pu le percevoir dans quelques propos estudiantins mentionnés plus haut, le français est primé par conscience de l'environnement linguistique autour de la réserve. Il est donc lui aussi conçu dans une perspective utilitaire, dans l'idée de se connecter au monde extérieur immédiat, mais abordé avec un ton qui lui confère une dimension plus essentielle encore. Convaincu, E-4 dira par exemple : « *C'est sûr. La chose la plus importante que j'apprends ici, c'est le français* ». E-1 ira exactement dans le même sens : « *Le français, c'est le plus important, parce que ça parle français partout* ». Toujours dans cet esprit, E-6 sera un peu plus précis sur la fonction de la langue française: « *parce que premièrement, tous les jours, quand tu vas en ville, il faut que tu saches lire le français et parler le français correct, [...] parce qu'il n'y a pas d'autres endroits où on peut parler le montagnais à l'extérieur du village* ». Même ceux qui confessent ne pas aimer la matière reconnaissent son importance. Par exemple, E-16 indique: « *Le français, c'est important mais c'est difficile. Les pro-*

*ductions c'est dur. En plus je suis pas bon dans l'argumentatif. Je les fais pareil mais je trouve ça dur* ». Enfin, chez certains, la volonté d'apprendre le français semble témoigner d'un profond désir d'intégration dans la communauté québécoise, et à leurs yeux son enseignement devrait se faire au détriment même de la langue montagnaise. C'est notamment l'avis de E-13 qui mentionne:

*Oui, même si je suis autochtone, je ne parle pas la langue indienne. Quand je suis né, ma mère m'a appris à parler la langue française. Elle nous a dit que ce qui était important d'apprendre c'était le français et l'anglais parce que le monde qui ne sont pas sur le village ne parlent pas autochtone. Elle a eu raison de nous apprendre le français. Pour moi, il n'y a pas rien qu'avoir la langue. Si tu veux ressembler à un autochtone, il faut que tu le sois...c'est dans le cœur.*

#### **4.2.3.2 Ambivalence sur l'enseignement de la langue et de la culture autochtones**

Ce dernier témoignage représente bien le sentiment d'ambivalence qui caractérise la position des étudiants concernant les cours de langue et de culture autochtones. Lorsqu'ils sont questionnés sur l'importance qu'ils accordent à ces cours, ils saisissent bien la double interrogation, académique et identitaire, qui se glisse sous la question. Certains se sentent alors interpellés sur leur fidélité envers leurs ancêtres et donc, lorsqu'ils minimisent l'importance de ces cours, tiennent à défendre la profondeur de leur sentiment d'appartenance à la nation innue ou autochtone. C'est d'ailleurs dans cet esprit que E-13 conclut sa position critique sur l'apprentissage de la langue montagnaise en insistant pour dire que « *c'est dans le cœur* » qu'on est autochtone. Mais le point de vue général n'est pas simple à saisir, et il est loin d'être univoque et tranché.

Il faut d'abord dire qu'il est rare qu'un étudiant dénigre catégoriquement l'un ou l'autre de ces cours. On retrouve sans surprise E-13 qui continue sur sa lancée négative à propos de la langue vernaculaire. Sa réflexion pragmatique, appuyée sur une théorie plutôt statique de la langue parlée, prône ni plus ni moins l'intégration linguistique en défendant le principe de la nécessaire relation avec la communauté francophone environnante, fortement majoritaire : il faut s'intégrer, et plus vite on saura parler leur langue, plus facile sera l'intégration. Ainsi, dit-il :

*Une matière inutile que j'ai c'est le montagnais. Je ne vois pas pourquoi on apprend le montagnais. Tes parents, de toutes façons...Tu n'écris pas en monta-*



*gnais et tu ne lis pas non plus : tu parles en montagnais. Personnellement je n'y allais pas au cours de montagnais. On en a jamais besoin parce qu'ici, y a pas de « Blancs ». Ils ne peuvent pas habiter ici, pis aller à l'école. Parce qu'ici, c'est des Métis et des Montagnais, et le montagnais c'est comme la langue première. Ça fait qu'ils n'ont pas besoin de l'apprendre. On sait déjà la parler.*

Or, un peu plus loin, ce même étudiant défendra – modérément il est vrai – la pertinence, voire la nécessité de certaines activités communautaires qui mettent en valeur la culture autochtone ancestrale, afin dit-il de ne pas devenir « *comme les Hurons* ». Dans le même élan, il soulignera non sans raison l'apport des nouvelles technologies dans la mise en disponibilité de nombreuses informations sur les cultures autochtones. Ainsi, de façon habile, il se défait du dilemme modernisme/traditionalisme en s'insérant dans une position originale qui conçoit un modernisme au service de la tradition. C'est bien de cette manière qu'il faut interpréter ses propos :

*Les excursions que les traditionalistes font, c'est bon, ça montre aux gens la culture qu'on a et qu'on lutte pour la préserver. Je ne dis pas que c'est très important parce que je n'y vas pas. Je dirais que c'est assez important de préserver ça parce que c'est comme ça qu'on est. Et si jamais plus personne n'allait en excursion, eh bien on perdrait la langue. On perdrait le statut d'autochtone [...] en fin de compte on serait comme les Hurons. Ils ont perdu leur langue et la nationalité autochtone. Mais je dirais que les deux (modernistes et traditionalistes) ont raison parce que les traditionalistes vont préserver la culture mais les modernistes, ils l'avancent tu sais...Maintenant avec internet on peut tout trouver et même des informations sur la culture autochtone.*

Mais on retrouve plus souvent la position contraire, c'est-à-dire des étudiants qui s'intéressent moins à l'histoire et aux coutumes ancestrales, mais qui jugent essentiel de préserver la langue maternelle. C'est notamment le cas de E-9 qui se montre indifférente à l'épopée des montagnais. Lorsque questionnée sur ce qu'elle retire de son cours d'histoire, elle répond sèchement : « *ça m'a faite rien* », puis elle explique « *ça me dérange pas* » d'être autochtone ou d'une autre origine. Pourtant, à propos de sa langue maternelle, elle dira : « *J'ai aimé ça (le cours de montagnais). C'est important de garder notre langue, pour avoir notre langue comme les autres, comme les anglais* ». Sa position ressemble à celle de E-12 qui, bien que plus sensible à ses origines, rechigne quand même à l'histoire spécifiquement autochtone : en fait, il s'intéresse surtout à l'histoire occidentale contemporaine. Comme l'étudiante précédente, il défend pourtant la pertinence du cours de montagnais parce que, explique-t-il, « *On apprend comment écrire en montagnais, comment ça se prononce. Parce que nous (ac-*

tuellement), *on dit pas des phrases en montagnais parfait. On parle le montagnais/français».*

À l'instar de E-12, ils sont quelques autres à prendre conscience de la détérioration de la langue parlée chez les jeunes. Pour un, E-5 explique d'abord quelques subtilités ou difficultés de la langue montagnaise, puis il pose la simplification de la langue parlée par les jeunes comme un processus de destruction. Mentionnons qu'il est le deuxième à prendre le destin des Hurons en exemple de catastrophe identitaire qui guetterait sa communauté :

*À la maison, on apprend à bien prononcer la langue montagnaise. Ma mère avant, elle faisait des contes. Elle traduisait le français au montagnais. C'est pour ça qu'elle est bonne. Pis dans la prononciation, les vieux mots qu'on dit jamais, que les gens d'aujourd'hui n'utilisent plus, [...] quand je ne comprends pas, alors je lui demande. Quand on parle en montagnais on précise toujours. Par exemple, on dit pas juste « je m'en vais », on dit « je m'en va au dépanneur », mais en d'autres termes, en montagnais. Les jeunes coupent leurs mots. Ils disent des mots, que ça prend trois mots à dire normalement, tu comprends? Ils ont pas perdu la langue, ils la détruisent. On va perdre notre langue. Regarde les Hurons, ils parlent tous en français...ils inventent leur langue (maintenant).*

De son côté, E-6 lie la préservation de la mémoire collective à la survie de la langue, comme si les souvenirs ne pouvaient se perpétuer que dans la langue du déroulement de l'expérience évoquée. Sensible à la conservation du patrimoine culturel, il déplore donc d'autant l'affaiblissement de la langue parlée :

*C'est quand même assez important de garder notre langue, d'apprendre aux jeunes à parler le bon montagnais, parce que des jeunes ont des prononciations qui ressemblent vraiment pas à ce qui devrait être dit. Parce que c'est notre manière de vivre, de se comprendre les montagnais...Si on perd tout, ben la manière qu'on vit, je pense que si on perd notre langue, on va perdre comment vivre dans le bois, le passé, l'histoire. C'est quand même intéressant de savoir d'où est-ce qu'on vient.*

Enfin, E-14 postule une théorie intéressante sur l'origine empirique du langage après avoir appelé l'engagement des aînés, témoins et artisans des pratiques ancestrales, pour l'enseignement de la langue et de la culture montagnaises. Il défend en quelque sorte une *déthéorisation* ou une déscolarisation de l'enseignement de la langue et en même temps le rapprochement des aînés vers l'école :

*Mettons que nos grands-mères sont mieux placées pour nous enseigner ça le montagnais qu'un prof qui a de la misère à parler. Parce que mes grands-parents, quand même, manipulent la langue. Parce que les profs ont déjà de la difficulté. Quand j'étais à Chicoutimi, mes grands-parents arrêtaient pas de me dire : t'es montagnais, arrête donc de parler le français, parle montagnais comme tous nous autres. Y a des mots que je suis pas capable, ils enseignent pas le montagnais ici, c'est ça, je leur disais ça. J'ai essayé de parler en montagnais, y a un mot que je me rappelais plus, il fallait que je le dise en français. Il y a des mots que je sais pas. Les aînés sont mieux placés que les profs d'ici parce qu'eux autres y vivaient vraiment de même dans leur tête. Mettons qu'on allait pas chercher leur manger comme il fallait qu'ils aillent le chercher eux autres mêmes.*

Par ailleurs, même si quelques-uns l'abhorrent, l'histoire amérindienne n'est tout de même pas en reste dans l'appréciation des matières scolaires. Parmi celles qu'on pourrait dire négligées, quatre étudiants la nomment comme faisant partie des matières importantes. Le jeune métis E-16 dira par exemple :

*Les matières les plus importantes : anglais, math, français, c'est primordial. Mais histoire aussi..., connaître notre histoire, nos valeurs. Dans mon cours d'histoire amérindienne, j'ai pris conscience de certaines choses. Je suis fier d'être autochtone, mais je suis pas désolé d'être blanc aussi, mais je me sens plus autochtone parce que j'ai vécu ici.*

En ordre d'importance, E-13 place également Histoire en quatrième place après le triangle crucial. Tout comme E-7 qu'on a déjà cité, E-15 placerait même l'histoire devant les mathématiques si elles n'étaient une condition d'admission au cégep. Ainsi, dit-il : « Français, l'anglais et l'histoire, moi je nomme les cours que j'aime le plus et que je trouve important. (Les mathématiques...) c'est pour aller au cégep. ». Enfin, E-12 représente le cas particulier de s'intéresser beaucoup à l'histoire nationale québécoise et canadienne, et même à l'histoire universelle, mais très peu à l'histoire amérindienne.

Mais au bout du compte, tous ces intérêts et toutes ces préoccupations réels et légitimes sont de façon générale tempérés dès qu'ils sont remis dans le contexte plus large de la scolarisation et du projet professionnel. Les étudiants considèrent important de préserver leur langue et leur culture (ou, devrait-on plutôt dire, la mémoire de leur culture ancestrale). Mais ils sont clairement d'abord des occidentaux, fiers de leurs origines bien sûr, mais désireux de s'intégrer à la vie moderne québécoise, canadienne, planétaire. Le doute n'a plus de place quand la discussion amène au positionnement

dans le débat entre modernistes et traditionalistes. Exceptionnellement, E-14 est très critique envers ces derniers, reprochant à certains de rejeter, semble-t-il, l'apprentissage scolaire de la culture :

*Faut quand même pas oublier notre culture pour plus tard, mais (certains traditionalistes), c'est les premiers à chialer : Ah, les Blancs nous volent nos territoires. C'est tout le temps de même, mais ils disent que ça sert à rien d'apprendre notre culture. Quand c'est le territoire, ils commencent à chialer, mais ils se foutent complètement de leur culture.*

Mais en général, l'ensemble des étudiants entretiennent une position respectueuse à leur égard, bien qu'ils campent tout à fait du côté du modernisme : « *Je suis plutôt moderniste, mais les autres c'est leur choix* » (E-11), « *Ça me dérange pas (ce que font les traditionalistes) mais je suis moderniste* » (E-12).

En fait, c'est leur vision du rôle de l'école dans la valorisation de la culture autochtone qui révèle le mieux la mise en ordre des priorités étudiantes. Quand on leur demande jusqu'où l'école pourrait aller dans l'accomplissement de cette mission, ils pensent qu'elle n'a pas à s'investir davantage, ayant justement en tête le rôle académique traditionnel de l'institution et le cheminement qu'ils doivent effectuer pour obtenir le diplôme : « *Ça donne un peu de fierté (d'avoir ces cours), mais c'est correct de même* » (E-1), « *C'est assez comme ça, je suis bien comme ça* » (E-15), « *C'est ben assez comme ça* » (E-13). Même les plus fervents défenseurs de la culture hésitent à donner trop d'ampleur à ces cours. Par exemple, après une longue tirade sur l'importance d'apprendre et de préserver la langue maternelle, E-5 conservera, un peu embarrassé, sa conviction que l'apprentissage des math, anglais, et surtout français, est prioritaire : « *oui, mais, euh..., c'est important le français là, euh... d'après moi là* ». Également préoccupé par la conservation de la culture, E-6 est du même avis. Ses propos témoignent bien de la position dominante du groupe et leur souci d'être d'abord préparé en vue de l'obtention éventuelle d'un métier :

*L'école doit en faire, mais pas trop là. Ils commencent déjà avec les secondaire I [...] C'est assez, parce que tout le monde passe par le secondaire I pour monter après. Ça fait que secondaire I ou II...Après, il faut se concentrer sur les études parce que c'est ça l'important, il faut choisir un métier. Je pense que les traditionalistes exagèrent trop. C'est bien beau. On est des Indiens, et ce qu'on a vécu, mais il faut bien se moderniser un jour. Il faut laisser au passé ce qui est au passé. On peut garder des souvenirs mais quand même» (E-6).*

Quelques-uns sont plus drastiques encore. Pour tout commentaire, E-9 dira sèchement : « *Il faut pas vivre dans le passé* », et E-4 répondra outrée par la suggestion : « *Je trouve qu'elle en fait ben assez l'école! Regarde le mur!* (une fresque historique que les étudiants dessinent en groupe sous la supervision d'un artiste peintre amérindien). *Moi ça ne m'intéresse pas!* ». Enfin, mentionnons deux cas d'exception qui pensent au contraire que l'école devrait en faire davantage, mais sans grande insistance. Par exemple, E-10 dira :

*J'ai eu des cours de langue montagnaise jusqu'en secondaire II, et des études amérindiennes mais c'était pas plus porté sur nous autres (les Innus), comme on a eu. C'est pas des cours très importants mais j'aimais ça pareil. L'école devrait en faire plus je pense, comme faire des cours jusqu'en secondaire V, mettons. Sur les deux matières, parce que tu remarqueras que chez plusieurs personnes, des jeunes là, y comprennent pas des mots, tu sais, quelques mots en montagnais (c'est compliqué, mais) il faut que tu apprennes pour être capable, mettons.*

Et de son côté, E-7, qui va en forêt uniquement l'été en « quatre roues » parce qu'il fait trop froid l'hiver, pense qu'il faut rehausser le dialogue culturel chez les jeunes. À l'instar de E-14, il croit pertinent que les aînés participent à ce type de formation :

*L'école devrait (travailler à) rapprocher les jeunes, pour qu'ils dialoguent entre eux, de ce qui se rapporte à notre culture, car les jeunes oublient leur origine. Ils connaissent pas ça, comme moi, j'avoue que je connais rien (bien qu'elle ait eu quelques cours sur la culture amériendienne). Il faudrait que les aînés viennent parler de leur mode de vie. Moi, (je vais dans le bois) de temps en temps en temps en quatre roues, surtout l'été. En hiver, j'y vais pas car il fait froid.*

Les entrevues de groupe ont d'abord permis de confirmer l'essentiel des positions prises par les étudiants lors des entrevues individuelles. La position moderniste, clairement unanime, est par contre plus tranchée, même s'ils se disent généralement fiers d'être autochtones. Corrélativement, le cours de langue montagnaise est davantage critiqué, mais la position est mieux argumentée, mieux expliquée d'un point de vue linguistique. Les étudiants expliquent bien qu'ils préfèrent utiliser le français pour des questions pratiques : « *C'est pas comme le français, c'est plus dur d'abrégé pour nous autres. C'est quand on parle mais l'autre y entend, c'est par syllabe, c'est dur d'abrégé du montagnais[...] C'est plus court de parler en français. Beaucoup, surtout les mots sont longs* » (Gr.2). Pour eux, le montagnais devrait demeurer une langue

orale, car elle est trop complexe à lire et à écrire : « *Je sais pas lire. [...] Je sais pas écrire en montagnais. C'est pas grave, pourvu qu'on parle le montagnais* » (Gr.1). Quelques-uns seulement mentionnent « *se débrouiller* » pour la lecture et l'écriture et, bien qu'ils désirent en majorité la conserver, très peu veulent l'approfondir davantage. Ils expliquent parler le « *slang ou ben donc du joual* » (Gr.4), « *Comme le français. Comme les gens du Nouveau-Brunswick : j'ai parké mon car dans le parking* » (Gr.2), mais quelques-uns seulement s'en formalisent : « *c'est pas si grave que ça !* » répond sèchement un étudiant du groupe 3. Et quand on propose de l'enseigner davantage au détriment du français à l'un de ceux qui souhaitent une meilleure conservation du montagnais, il répond : « *Ben pas à ce point-là, là!* ». Enfin, s'ils n'ont pas aimé le cours de langue montagnaise à cause de sa complexité, certains ont par contre apprécié le cours d'études amérindiennes, pour la raison précisément contraire, c'est-à-dire sa grande facilité : « *Oui parce qu'on pouvait accumuler plein de points. C'était facile. C'était facile d'apprendre ça* » (Gr.2). Cependant, le contenu n'a semble-t-il pas suscité autant d'intérêt. En fait, comme bien des adolescents, plusieurs étudiants sont plutôt indifférents à leur histoire : « *Je vois pas l'intérêt à apprendre l'histoire. Non, c'est du passé [...], ils ont pas fait grand-chose, nos ancêtres* » (Gr.3).

#### 4.2.3.3 Les préférences : entre compréhension et désuétude

Si les étudiants ont clairement identifié math, anglais et français comme étant les matières les plus importantes, le choix des matières préférées ou détestées est loin d'être aussi tranché. Pas moins de huit matières sont nommées en préférence, et dix en rejet, en plus de quelques matières jugées inutiles. Il y a donc peu de signification à tirer d'une mise en ordre de ces matières. Un choix qui étonne toutefois est celui de l'anglais comme l'une des matières préférées (quatre fois identifiées). Quand on sait qu'il s'est présenté pas moins de quatre enseignants différents pendant l'année, avec des périodes sans professeurs, on peut se demander ce qu'ils ont tant apprécié! En lisant le texte expressif de T-2, on peut cependant comprendre que celle-ci puisse se passer d'un professeur. Sa méthode d'apprentissage de l'anglais semble en effet captivante :

*Une autre chose que j'ai aussi adorée, c'est les cours d'anglais, même si la plupart des choses que je connaissais ne me venaient pas de l'école. Un jour, en fouillant dans le bureau à mon père, j'ai découvert des vieux vinyles des*

*Beatles et un dictionnaire anglais-français. J'ai traduit la plupart des paroles de leurs chansons. Grâce à ce passe-temps, mon anglais était plus avancé que celui de mes camarades. J'étais tout le temps la première de ma classe.*

Par ailleurs, la moins aimée des matières est clairement la discipline des mathématiques, d'ailleurs la plus fréquemment nommée parmi les matières préférées ou détestées avec six mentions. En contrepartie, trois étudiants l'incluent dans leurs préférences. Enfin, deux matières sont jugées moins importantes que toute autre, sinon inutiles ou désuètes : l'enseignement moral et religieux catholique et l'éducation physique.

S'il n'y a pas vraiment de disciplines qui émergent en popularité au plan des préférences, un point commun unit toutefois les choix mentionnés : on aime ce que l'on comprend bien. C'est le motif le plus souvent évoqué comme explication de l'affection pour une matière. Inversement, on déteste ce que l'on comprend mal. Cela ressort bien dans les propos de E-1 : « *Ma matière préférée, c'est l'anglais parce que j'ai de la facilité là-dedans, (celle que j'aime) le moins c'est les maths parce que je comprends rien là-dedans, j'ai de la difficulté* (E-1) ». En fait, la plupart des commentaires ont systématiquement la même teneur affective : « *j'aime moins l'écriture parce que j'ai de la difficulté* » (E-3), « *Ma matière préférée, c'est le français. J'ai pas de misère. Celle que j'aime le moins, c'est la physique. C'est difficile* » (E-4), « *Jaime les maths pis l'histoire, mais moins le français. J'ai jamais été bon en français. [...] J'aime les chiffres, calculer* » (E-5): « *J'aime la physique, la chimie. J'aime moins l'anglais, parce ce que j'ai de la difficulté à comprendre* » (E-9), « *C'est que j'ai de la difficulté dans quelques matières, il y a des cours que j'aime pas comme les maths et la physique* » (E-15).

Fait particulier, deux étudiants ne savent trop quelle matière identifier comme préférée, mais peuvent dissenter sur celle qu'ils n'aiment pas, soit Vie économique, qui semble s'articuler autour d'une terminologie trop compliquée pour eux. Pour un, E-10 expliquera : « *J'aime pas l'économie. Je sais pas pourquoi. Il y a des mots qui sont trop difficiles pour moi puis j'ai de la difficulté à comprendre. La politique, j'aime pas ça [...], je comprends pas. Ben je comprends mais y a des mots parfois qui me mêlent pis j'arrive pas à suivre* ». Et les propos de E-12 vont à peu près dans le même sens : « *Des fois, y a des cours, j'aime pas ça, comme Vie économique. Je le sais pas, ça*

*rentre pas. Je comprends rien. J'écoute quand même le prof, je travaille, mais.... (...Y en a seulement) quelques-uns qui comprennent ».*

Deux autres étudiants nous rappellent aussi la grande influence que peut avoir la qualité du rapport au professeur sur la perception de la matière. Ainsi, E-15 mentionne tout simplement : « *J'aime la géographie. La matière en général et le prof aussi* », alors que E-11 est plus explicite :

*Je sais pas. Ben il y a des profs que j'aime. Je trouve pas ça difficile. J'aime quand je comprends bien puis ça me motive, ça me motive à terminer. (...Par exemple,) j'aime la vie juridique. Ben, on fait juste écrire. Je comprends et on travaille par nous-mêmes, et si on a des questions, on les pose. Pis j'aime le prof aussi. J'aime moins les maths, mais là c'est moins pire ».*

Par ailleurs, on retrouve peu d'étudiants qui ont développé une passion, sinon un intérêt soutenu pour une matière ou un domaine particulier lié à ce qu'il étudie à l'école, bref un étudiant qui aimerait une matière pour elle-même. Il y a peut-être E-16 qui semble s'intéresser beaucoup à la physique et à son histoire :

*Physique j'adore ça, mais en math, je suis pas bon. Physique et math, ça va ensemble. Ça étonne quelques fois. Je suis plus bon en physique. J'aime ça découvrir des choses scientifiques, comme à la télé, regarder...ça m'intéresse. Y a rien que je néglige. Y a beaucoup de lois. Faut que t'apprennes ça. C'est beaucoup de par cœur. C'est rien que du par cœur. Pour moi en tout cas, c'est rien que du par cœur... Les gens aussi, ceux qui ont fait connaître la physique, c'est vraiment bon : Newton et compagnie .*

On peut aussi considérer l'opinion positive de E-7 pour l'histoire mais, paradoxalement, elle ne fait pas partie de l'option qu'il a choisie :

*J'aime l'histoire amérindienne et québécoise, surtout quand on parle de choses en rapport avec la politique. Je suis très fier. C'est important car ça parle de notre culture. On se connaît de plus en plus. En secondaire V je fais pas d'histoire car moi j'ai choisi sciences pures au lieu de sciences humaines. Je fais pas de cours en rapport avec ma culture, (mais j'aurais bien aimé) ».*

Enfin, on peut également citer E-13 à propos de l'anglais, mais il l'affectionne davantage pour son utilité éventuelle que pour sa nature spécifique: « *J'aime l'anglais. J'ai de la facilité et j'aime ça, ben j'ai de la facilité en français et en histoire aussi.*



*Mais l'anglais je trouve ça ben utile. Tu sais, j'apprends une autre langue, ça te permet de communiquer avec plusieurs personnes ».*

Finalement, il faut parler du rapport particulier de plusieurs étudiants avec deux matières : éducation physique et enseignement moral et religieux. Ils ne détestent pas ces matières mais les trouvent globalement inutiles. L'une des raisons est qu'ils analysent encore une fois la pertinence de ces matières en fonction des critères d'admission au cégep. Donc, pour les mêmes raisons qu'ils jugent les mathématiques particulièrement importantes, ils rejettent tout intérêt pour ces deux matières. Les quelques propos suivants ne laissent pas de doutes : « *Les moins importantes, c'est religion et éducation physique. Ça sert à rien pour qu'on aille au cégep* » (E-9), « *Le moins important, c'est religion. Ça me dérange pas mais je trouve que c'est moins important* » (E-11). Cependant, un argument social s'ajoute pour contester la pertinence de l'enseignement moral et religieux, celui de la désuétude du domaine en regard de la vie sociale moderne. Ainsi, E-14 émet un commentaire laconique mais percutant : « *Y a personne qui veut être un prêtre ici!* », tandis que E-6 explique plus longuement :

*Enseignement religieux, c'est moins important, parce que de nos jours, d'autres mondes prient d'autres sortes de religions et ça n'a pas sa place dans une école. Peut-être que demain, il va y avoir une personne d'une autre religion qui va venir et il y un cours obligatoire en sciences religieuses, c'est pas sa place. C'est pas l'école (qui devrait assumer l'enseignement religieux), c'est la famille surtout et à l'Église.*

Cet étudiant reprendra le même discours critique envers cette matière à l'intérieur de son texte expressif, comme quoi il semble fortement dérangé par la situation : « *Comme la matière que je trouve qui n'a pas sa place à l'école est l'enseignement moral religieux et catholique parce que le monde d'aujourd'hui est tellement diversifié que l'école ne devrait pas imposer qu'une seule religion* » (T-6). Notons pour terminer que plusieurs textes expressifs ont nommément identifié des matières scolaires comme souvenirs positifs de leur séjour à l'école. Tout comme à l'intérieur des entrevues, ce que les étudiants mentionnaient aimer correspondait à ce qu'ils comprenaient bien. On peut prendre quelques extraits de texte à témoin : « *Mais ce que j'ai détesté, c'est les mathématiques car je n'y comprenais rien. Je trouvais que les mathématiques n'avaient pas d'importance* » (T-1); « *Il faut dire que j'ai bien aimé travailler dans les cours tels que l'informatique, science physique, math. et l'éducation physique puisque*

*j'avais cette facilité à comprendre » (T-3); « Je n'aimais pas les mathématiques car j'étais moins bonne dans cette matière » (T-12); « En ce qui concerne les matières, j'aime le français, l'histoire et l'anglais parce que ce sont des cours qui sont faciles pour moi » (T-11).*

#### 4.2.3.4 Le goût des arts

Pour des raisons qui restent à vérifier, les étudiants n'ont à peu près pas parlé de cours ou d'activités d'arts plastiques ou dramatique lors des entrevues individuelles ou de groupe. Par contre, un certain nombre y ont référé à l'intérieur des textes expressifs. Et ce n'est pas sans signification puisqu'ils ou elles les ont identifiés comme faisant partie de leurs meilleurs souvenirs d'école. Ainsi, d'une part, trois d'entre eux ont mentionné que le cours d'arts plastiques faisait partie de leurs cours préférés. Pour T-12, c'est tout simplement parce qu'il semble avoir mieux performé dans cette matière que dans d'autres : *« J'ai beaucoup aimé le français et les arts plastiques. Je n'aimais pas les mathématiques car j'étais moins bonne dans cette matière »*. T-8 émet le même type de raisons, bien qu'au contraire de T-12 il dise préférer les mathématiques au français :

*De ma première à ma sixième année, j'ai appris à peu près les mêmes choses mais de niveaux différents. Mes matières préférées, à l'école primaire, étaient les mathématiques et les arts plastiques parce que j'aimais beaucoup jouer avec les chiffres et j'avais un talent pour le dessin.*

Enfin, T-1 réfère à la nature agréable des activités proposées dans le cours: *« Ce que j'ai aimé dans cette école (Uashkaikan), c'est les cours d'arts plastiques, d'histoire et de biologie. J'aimais le cours d'arts plastiques parce qu'on faisait autre chose que de dessiner sur une feuille blanche »*.

D'autre part, trois autres étudiants ont plutôt parlé d'activités liées aux arts dramatiques. Pour un, T-16 réfère au rôle qu'il jouait dans une pièce de théâtre. S'il ne démontre pas un énorme enthousiasme, c'est tout de même le seul souvenir qu'il garde de son passage au primaire. On notera aussi qu'il souligne l'absence d'un tel type d'activités au secondaire :

*Il ne s'est pas passé grand-chose quand j'étais au primaire. Tout ce dont je me souviens, c'est que l'école avait organisé quelque chose où toutes les classes devaient faire un court spectacle. Dans ma classe, on avait fait une pièce sur les Pierrafeu. Moi je faisais le rôle de Boum-Boum. J'avais trouvé cela bien amusant. Après ça, il y avait le grand dîner pour souligner la fin de l'année scolaire. On passait du primaire au secondaire. [...] Comparé au primaire, je n'ai jamais fait de spectacles au secondaire.*

Les propos de T-3 sont très similaires à ceux de T-16. L'enthousiasme semble toutefois plus marqué chez lui, et il insiste beaucoup sur la dimension participative du projet, en rappelant à quelques reprises qu'il s'agissait d'un travail d'équipe dans lequel tout le monde s'impliquait. Un peu comme T-16, il souligne l'absence de telles activités au secondaire, mais on sent qu'il déplore en même temps (et peut-être plus encore) la disparition d'une atmosphère conviviale, d'une espèce de lien de solidarité qui existait entre élèves et enseignants au primaire. Ainsi, dit-il :

*On aimait beaucoup travailler quand on était au primaire puisque tout le monde participait aux activités qu'on y organisait à plusieurs reprises soit en jouant ou en travaillant en équipe. Le plaisir d'apprendre était sûrement là pour chacun de nous puisqu'on se faisait moins déranger par les autres personnes. Mais l'expérience que j'ai le plus appréciée est sans doute quand j'ai fait une pièce de théâtre avec mon groupe puisque tout le monde était de la partie. Au secondaire, c'est complètement différent puisque on est laissé à nous-mêmes pour pouvoir réussir.*

De son côté, T-2, en s'appuyant sur ses souvenirs heureux, y va d'un véritable réquisitoire en faveur des arts dramatiques. Elle amorce déjà le plan d'un cours, et disserte sur les vertus pédagogiques et développementales d'activités d'expression dramatique, en particulier pour des jeunes aux prises avec un excès de timidité. Le ton et les arguments sont assez convaincants :

*En premier lieu, les situations de classe que j'ai le plus adorées sont les pièces de théâtre qu'on nous faisait lire en classe de français. On ne pouvait pas trop prendre ça au sérieux de peur de faire rire de nous, mais bref, c'était amusant. [...] En second lieu, les choses que j'ai le moins aimées sont qu'il n'y ait pas eu assez de travaux oraux en anglais et l'absence de cours d'arts dramatiques. [...] Selon moi, ce cours pourrait aider les élèves à mieux s'exprimer devant les gens et à être moins timides. Il y a beaucoup d'activités qui pourraient se faire comme créer des pièces de théâtre, créer des mises en situation et faire improviser les élèves ou bien leur faire analyser des films et des télé-séries comme devoirs. Bref, [...] si on ajoutait des cours d'arts dramatiques, cela serait très enrichissant pour les élèves. Je suis sûre qu'il y aurait plus d'amélioration question communication chez les étudiants.*

Enfin, quant à lui, T-5 aurait bien aimé pouvoir exprimer son talent musical. Son commentaire est bref mais sans ambiguïté : « *c'est de valeur qu'ils ne nous donnent pas l'option musique* ». Par ailleurs, il faut en contrepartie citer le seul étudiant dont de telles activités font plutôt partie des souvenirs malheureux. Ainsi, T-7 explique :

*Dans les situations que je n'ai pas aimées, c'était toujours au primaire. Je ne me souviens pas en quelle année j'étais mais il fallait faire un petit spectacle devant toute l'école. Il fallait mettre un costume ce que je détestais d'un party. À l'Halloween aussi je n'aimais pas me déguiser en classe. Pourquoi ? Tout simplement parce que je n'étais pas quelqu'un qui aimait le côté artistique.*

#### 4.2.3.5 Un rapport globalement cordial et respectueux avec les professeurs

À travers les propos des étudiants lors des entrevues individuelles, on retrouve quelques critiques négatives au sujet des professeurs, au plan de la compétence surtout mais aussi au niveau de l'éthique professionnelle. Au plan de la compétence, seul E-16 identifiera plus d'un professeur fautif. « *Ce que je trouve pas mal désolant, c'est qu'il y a des profs pas très compétents ici. Si c'était pas de l'incompétence de ces deux ou trois profs, je serais ben content* ». Les quelques autres étudiants qui se plaignent vont généralement parler d'un professeur en particulier, en nommant parfois la matière. Par exemple, E-14 explique : « *J'aime ben les cours de [...]\** mais mettons que le prof qu'on a aujourd'hui je le trouve assez ennuyant [...], mais si c'était pas du prof... ». Au plan de l'éthique, un seul prof semble visé, et ce par deux étudiants. À son sujet E-11 indique : « *Oui, ça va bien (avec les profs) sauf un [...]\*. Il raconte n'importe quoi. Il va commencer à agacer, taquiner l'élève pis en tout cas...* », tandis que E-16 précise d'autres détails sur ses agissements répréhensibles : « *Y' en a même un qui arrive souvent en retard. Une fois, on s'est plaint. Il avait des avis, deux ou trois avis de la direction, et il les lisait devant la classe. Il ridiculisait la direction devant nous* ». Par ailleurs, un étudiant reprochera le manque de rigidité de certains profs à l'égard des étudiants indisciplinés. Son reproche s'adresse en fait à l'ensemble de l'équipe école : « *Il faudrait plus de constance, de discipline dans ce qu'ils font (la direction de l'école et) [...] les professeurs aussi* » (E-6).

En entrevue de groupe, quelques étudiants se montrent plus critiques envers les professeurs. Un étudiant reproche la lenteur de l'un d'eux, un autre aborde le manque

de dynamisme de certains, et un troisième déplore le caractère grincheux lié à l'âge de plusieurs. Ainsi, dans le groupe 1, un étudiant a expliqué qu'un certain prof était: «*Plate, non. Mais lent, trop lent. La façon d'expliquer ça prend trop de temps. Y a juste un prof. (Mais) je suis la seule à avoir ce prof-là, fait que...*». Dans le groupe 2, un étudiant souligne l'ennui qu'il ressent dans plusieurs cours, à cause précisément de la nature un peu amorphe de certains professeurs :

*Euh, y a des cours qui sont plus le fun que d'autres, à cause du prof principalement. Comme [une certaine matière], le prof est bien gentil mais il est ennuyant à la longue. [...] Quand tu vas à l'école pis tu vas là rien que pour travailler là, le prof donne le cours pis là tu fais rien, y dit pas un mot, y donne les explications qui faut, ça rend le cours pas mal plate. Je pense que ça doit être la majorité.*

Enfin, dans le groupe 3, un étudiant relève le manque de dynamisme et la nature grincheuse de plusieurs professeurs, caractéristiques qui seraient directement liées à leur âge avancé. L'étudiant fait même de cette situation l'une des raisons importantes de l'abandon de l'école par plusieurs jeunes :

*Y en a qui veulent pas écouter les profs là parce qu'ils les détestent. Y sont grincheux. Ben la plupart de nos profs y sont vieux, ça doit être pour ça je pense. Qu'ils soient moins ennuyants, là, les personnes qui enseignent [...], parce qu'y en a qui restent là pis y expliquent pas, je le sais pas comment dire. Y sont pas dynamiques mettons. Ben c'est pas tous là, mais...*

Mais en fait, on dirait qu'individuellement, les étudiants ont abordé la question des professeurs dans une perspective institutionnelle, comme concernant la fonction enseignante plutôt que les individus dans leur tâche spécifique, alors que ça semble avoir été saisi différemment en groupe. En conséquence et malgré tout, de façon dominante, la relation des étudiants avec les professeurs semble respectueuse et appréciée. Ce constat est cohérent avec ce qui a été noté dans les perceptions des étudiants sur le rôle de l'école. On a notamment cité E-13 lorsqu'il mentionnait: «*À l'école, ce que j'ai appris de plus important, c'est le respect. C'est comme une petite entreprise, les élèves et les profs. Tu as les ouvriers et tu as un boss, il faut que tu respectes le boss pour l'harmonie dans l'entreprise*». On peut en fait dire que les étudiants ont un très bon rapport professionnel avec eux et les considèrent en quelque sorte comme d'honnêtes travailleurs. Les commentaires positifs à cet effet sont nombreux : «*Ils sont là pour me faire apprendre*» (E-1), «*Les profs sont là pour nous guider*» (E-9), «*Ils*

*sont là pour qu'ils nous apprennent. Ils travaillent pour mon bien* » (E-10). Parfois, le rapport peut même devenir amical ou à tout le moins davantage centré sur la sociabilité. Par exemple E-3 précise : « *Je m'entends très bien avec les profs. C'est assez amical. Ils sont là pour nous aider* ». E-14 prend sensiblement le même ton : « *Oui je m'entends quand même assez bien avec les profs. Ils sont quand même assez corrects, y sont quand même assez sociables* ». E-6 émet aussi cette opinion: « *J'ai pas de problème avec les profs. J'ai une relation amicale. Ils sont là pour nous instruire. (Ils travaillent) très bien* ». Et en ses mots, E-5 dira : « *ils sont social...* », voulant signifier qu'il a des échanges agréables avec eux.

Comme l'explique E-13, cette relation de proximité avec les professeurs est en grande partie rendue possible grâce à la taille restreinte de l'école :

*Ici, au moins les profs là...il y a beaucoup moins d'élèves, il y a assez de profs. Tu connais tous les profs et ils te parlent tous. Tandis que dans une autre école (où je suis allé), ils ne te parleraient pas beaucoup tu sais. Ils te parlent juste pendant le cours et ils s'en vont. Tandis qu'ici tu parles avec les profs, tu te fais des amis. Comme moi, l'année passé j'avais un prof qui est parti, Michel. J'ai parlé beaucoup avec ce prof-là.*

Ce respect que les étudiants vouent aux professeurs en pousse quelques-uns à critiquer les étudiants dissipés qui leur donnent du trouble. Par exemple, E-10 explique :

*Les élèves, y sont pas disciplinés. Les nouveaux élèves, là. Genre, les profs même s'en plaignent. Parce qu'ils disent des choses aux profs, là, pis ça leur plaît pas eux autres. Ils sont irrespectueux. Parce que moi, j'ai jamais fait ça. J'ai toujours respecté mes profs pis de toute façon, ça m'a toujours choquée quelqu'un qui fait ça aux profs, là. À part un, les autres profs (sont excellents).*

Cependant, pour ce même étudiant, ces qualités humaines ne font pas des professeurs des missionnaires désintéressés pour autant. Il tient donc à préciser sans naïveté, mais quand même sans s'en offusquer :

*Des profs, il y en a qui travaillent pour mon bien, mais il y en a qui travaillent pour leur bien. Ils gagnent de l'argent pis c'est tout. Je ne dis pas qu'ils sont indifférents, mais la plupart des profs ici travaillent pour l'argent. Ensuite, ils travaillent pour nous, mais eux autres passent avant tout. Mais c'est correct de même.*

Un autre étudiant prendra la défense des professeurs d'une manière particulière, en questionnant la trop grande charge de travail de certains. L'étudiant semble déçu d'un ou de certains cours mais refuse de critiquer les enseignants. Il déplore d'abord la qualité du matériel scolaire puis explique que le personnel est surchargé :

*À tous les niveaux, le matériel, ce serait à réviser, ce qui est bon pour l'étudiant, et ce qui n'est pas bon. Et le personnel de l'école, ils sont trop surchargés. Y en a qui peuvent avoir six cours...ben pas six là, mais disons quatre cours différents dans le même niveau. Il faudrait plus de personnel compétent (E-6).*

Rappelons que le problème du manque de personnel a aussi fait surface dans la question du cours d'anglais. Au moment de la collecte des données, l'école en était au quatrième enseignant engagé. Ils sont quelques étudiants à avoir déploré la situation. Également, le problème de la qualité du matériel pédagogique a été abordée par un autre étudiant concernant le cours de montagnais : « *Les cours de montagnais, c'est important. Ce serait une grosse perte si on l'enseignait plus, mais c'était plate. Les cahiers qu'on utilisait étaient cheap. Il nous faudrait du vrai matériel* » (E-2). C'est donc un point à considérer dans leur évaluation de la formation reçue.

Enfin, E-16 qui, à l'instar de quelques autres, considère l'humour comme la plus grande qualité d'un professeur, ne se gêne pas pour le partager : « *Je m'entends très bien avec les professeurs, tous les profs. Même une femme prof, quand je fais des joke cochonnes, elle rit pareil. On travaille, même si cette femme est douce. Mon rapport est amical avec les profs. Ils sont là pour nous apprendre la matière, pis les choses de la vie* ». En entrevue de groupe, plusieurs étudiants ont également placé l'humour comme qualité essentielle d'un bon professeur. Il a par exemple été mentionné dans le groupe 1 : « *Il essaie de faire des blagues, y donne le cours pis il essaie de faire des blagues. Quelqu'un qui est comme ça (c'est un bon prof)* », tandis que dans le groupe 2, un étudiant a donné en exemple un professeur très compétent rencontré à Chicoutimi, incluant le sens de l'humour dans sa compétence générale :

*J'en ai un mais je m'en rappelle plus, j'ai un prof en tête, il était correct, c'était un bon prof, c'est un ingénieur. Y a jamais été ici, je l'ai rencontré à Chicoutimi. C'est un bon prof, il enseignait bien pis y était drôle en même temps. [...] Il était ferme dans ses explications, y savait de quoi il parlait, pis des fois il nous donnait la chance de travailler à deux, comme tout seul. Si on avait besoin d'aide on pouvait aller voir quelqu'un ou aller le voir lui. À part*

*ça, il était correct, il était drôle, il faisait des blagues. (... Le sens de l'humour), c'est ce qui permet d'avoir de l'ambiance dans le cours sinon tant qu'à ça, tout en noir et blanc.*

Dans les textes expressifs, bien que peu nombreux, les critiques et compliments reprennent pour l'essentiel la teneur de ceux qui précèdent. Par exemple, T-8 et T-10 déplorent la présence de professeurs âgés et grincheux ou trop sérieux : « *Je n'aime pas les professeurs qui sont trop vieux car ils se fâchent facilement, ils ne peuvent plus « suivre » notre génération, etc. En bref, ils ont fait leurs temps* » (T-8); « *J'ai détesté mon année de cinquième année. Mon enseignante était trop sérieuse durant toute l'année, l'ambiance de la classe était toujours la même durant toute l'année* » (T-10). Tandis que T-3, T-11 et T-12 font part de leur satisfaction à l'égard de certains autres professeurs : « *Tout au cours de mon cheminement au secondaire, j'ai aimé la façon dont les professeurs se comportaient avec les élèves et sur l'importance qu'apportait l'école sur notre culture autochtone* » (T-3); « *Par contre, j'ai aimé une enseignante. Elle était très gentille. J'avais de très bonnes notes* » (E-11); « *À l'école élémentaire, j'ai eu des professeurs gentils que j'ai beaucoup aimés. Je n'ai jamais eu de problèmes avec la direction de l'école, peut-être parce que je respectais les règlements de la classe* » (E-12). Mais chez quelques étudiants, un nouveau type de rapport, beaucoup plus affectueux, apparaît avec certains professeurs. Le plus explicite à cet égard est certainement le texte de T-8. Ainsi, exprime-t-il son affection :

*J'ai bien aimé les professeures que j'avais, qui étaient toutes des femmes soit dit en passant, car elles étaient toutes très gentilles quoiqu'elles se fâchaient occasionnellement. Mais celles qui m'ont le plus « touchée », ce sont [...] parce qu'elles ont toujours cru en moi et me pousser à aller plus loin, à me forcer pour atteindre ce que je voulais. Je me sentais bien encadrée et capable de tout. J'ai même participé à la dictée P.G.L. régionale, mais, malheureusement, j'ai perdu. Néanmoins, je me sentais fière de moi et mes professeures m'appuyaient toujours et m'ont même envoyé des lettres de félicitations.*

On aura compris qu'il s'agit d'enseignants du primaire, que les élèves côtoient donc à longueur de journée, et à un âge plus propice aux manifestations spontanées d'affection. Les autres outils de collecte n'ont pas permis l'émergence de tels propos parce qu'ils induisaient un questionnement sur l'école secondaire.



#### 4.2.4. Les conceptions de l'apprentissage et les intérêts pédagogiques

Il n'y a pas d'ambiguïté quant à la conception de l'apprentissage des étudiants interviewés. Ils défendent nettement une conception mécanique de l'apprentissage, qui s'alimente d'une vision transmissiste de l'enseignement. Les activités qu'ils citent comme étant nécessaires à l'apprentissage montrent par ailleurs une attitude conformiste à l'égard des principes de l'éducation traditionnelle (non pas au sens anthropologique du terme), située aux antipodes de l'éducation nouvelle. À la maison, si les modes de transmission diffèrent (se basant davantage sur l'observation), c'est toujours le même processus d'apprentissage mécanique qu'ils décrivent. Le travail individuel est nettement préféré à tout autre mode de travail scolaire. Par contre, les projets de groupe ressortent des souvenirs heureux qu'ils se remémorent. Il y a peut-être, dans cette résistance à considérer positivement le travail de groupe, un effet de marquage social lié aux méthodes pédagogiques traditionnelles ; c'est un point à explorer. Enfin, le discours de quelques étudiants annonce nettement l'apport de plus en plus important des nouvelles technologies comme outils d'apprentissage scolaire. À certains égards, ces jeunes semblent avoir dépassé certains de leurs professeurs.

##### 4.2.4.1 À l'école, une définition mécanique de l'apprentissage pour un savoir transmis

On a vu au point portant sur la signification première de l'école que les étudiants distinguent clairement les apprentissages faits à l'école de ceux acquis à la maison. Sommairement, l'école est l'endroit où on apprend d'une part la discipline et à vivre en groupe et d'autre part des contenus de savoir disciplinaire, tandis que la maison est le lieu où se forment les valeurs et se construit le sens de la vie, et où s'acquièrent quelquefois des savoirs pratiques d'utilité. Par ailleurs, au plan définitionnel, les étudiants tendent dans un premier temps à associer spontanément l'acte d'apprendre au savoir disciplinaire, qu'ils tiennent généralement en haute estime en terme de statut social. Par exemple, E-6 explique: « *Apprendre, c'est vouloir prendre des connaissances que tu n'avais pas avant, c'est t'instruire. Comme par exemple certaines lois de la physique* ». Puis, dans un deuxième temps, par cumul de ces connaissances acquises, *apprendre* veut aussi dire pour eux « répondre adéquatement aux exigences académiques de l'école pour obtenir le diplôme ». C'est en quelque sorte un prolongement

d'explication qui renvoie au projet de diplomation, lequel est octroyé au terme de la scolarisation secondaire. En cohérence avec ce constat, lorsqu'ils sont invités à définir l'apprentissage, à expliquer son processus, les étudiants réfèrent généralement au savoir scolaire disciplinaire, s'aidant d'exemples précisément liés au contexte de classe ou tout au moins au champ académique. Ainsi, l'explication que la plupart proposent s'inspire implicitement ou explicitement d'une matière scolaire, souvent français ou mathématiques. E-10 explique par exemple : « *Apprendre, c'est acquérir des nouvelles connaissances. Il faut écouter puis étudier, y aller par étape. Faudrait d'abord que tu lises (un exercice en mathématiques), ensuite prendre en note toutes les choses importantes, puis tu le calcules, mettons* ».

Par ailleurs, plutôt que de proposer une définition formelle, les étudiants expriment leurs idées sur l'apprentissage en nommant les actions qu'ils effectuent pour apprendre quelque chose, habituellement un contenu de savoir. Le continuum d'actions « écouter, lire, écrire, s'exercer » revient systématiquement dans leurs descriptions du processus. On peut citer plusieurs propos attestant ce constat : « *Je relis plusieurs fois et je l'écris* » (E-1); il faut « *écouter, lire, être attentif* » (E-3); « *Pour apprendre une règle, je lis la règle, je l'étudie* » (E-2); « *Tu écoutes, tu étudies, tu travailles. Moi, ça a tout le temps été ça. Sauf l'étude, je faisais juste écouter* » (E-14); « *On étudie, puis on écoute le prof, on travaille et on lit des livres, c'est ça (apprendre)!* » (E-12); « *j'écoute le professeur et je travaille* » (E-9); « *je demande des questions. Je comprends tout de suite après, et je fais des numéros.* » (E-11). Enfin, tout en défendant la même conception, E-13 se fait cartésien et présente une méthode de travail plus analytique : « *Il faut toujours lire la question et ensuite il faut couper la question et prendre ce qui est important. Et avec ce que tu as d'important, tu peux faire une question plus courte et précise, tu peux plus facilement trouver la réponse* ».

Cependant, sans diverger d'opinion, quelques-uns insisteront davantage que d'autres sur la nécessité de pratiquer, de s'exercer, en lien avec le déploiement d'un certain effort. Par exemple, E-6 expose que : « *Pour apprendre, ça prend beaucoup de lectures, en étudiant fort en dehors des heures de cours. Travailler fort aussi, pratiquer...* ». Dans le même sens, E-15 explique qu'on apprend [...] « *En étudiant plus et en écoutant, faire ses devoirs aussi, se pratiquer pour être bon* ». Plus explicite et en abordant aussi le rôle des devoirs, E-16 partage la même idée : « *Pour apprendre (une*

formule), *faut faire de la pratique, il faut faire les exercices. Faut les faire vraiment. Mes devoirs, je commençais à les faire, mais il faut vraiment les faire, sinon ça sert à rien d'aller à un cours* ». En référant également aux mathématiques, E-5 tamponne le rôle essentiel de l'exercice: « *En math, pour apprendre, j'me pratique, [...] genre que j'ai des questions à faire, des exercices, je les fais toutes et je prends le corrigé du maître, et si ça va pas, je lis les exemples...pis si c'est pas bon, je recommence* ». De son côté, E-7 dira laconiquement : c'est « *en faisant des exercices dans un cahier* » qu'on apprend. Enfin, E-4 reprend la même logique, tout en ajoutant un point intéressant sur le rôle nécessaire de l'examen comme renforçateur extrinsèque :

*Pour apprendre, la première chose à faire, c'est d'écouter en classe et de faire ses devoirs. Ça, ça aide beaucoup : en faisant des exercices, tu apprends. C'est pour ça que les examens aident beaucoup. Parce que dans les cours, tu ne comprends pas tout de suite, mais quand y a un examen, il faut que tu étudies, tu comprends mieux après<sup>101</sup>.*

En fait, même si l'exercice est descriptif, on peut déduire de plusieurs propos étudiantins une conception mécanique de l'apprentissage. Apprendre, c'est pouvoir retranscrire le savoir tel que dicté par le maître ou inscrit dans le manuel. Même E-16, qui s'ouvre à une diversité de styles d'apprentissage, lie cette diversité à une simple transposition de différence dans les méthodes d'enseignement. A la question : « apprend-t-on de la même manière ? », il répond : « *Non, chacun a sa manière, chacun enseigne à sa façon* ». Dans les entrevues de groupe, une nette préférence pour l'enseignement magistral, suivi d'exercices, est d'ailleurs ressortie. À la question : « Pour mieux apprendre, quelle sorte de professeur préférez-vous ? », les étudiants du groupe 1 répondent : « *Celle qui parle toujours. Ben pas qui parle, mais qui explique. Au tableau, il nous montre, il nous explique. [...] Y en a qui expliquent pas beaucoup mais qui donnent quand même des numéros à faire, moi j'aime mieux qui expliquent que qui donnent des numéros à faire* » (G-1). Ceux du groupe 4 répondent de façon similaire : « *Il explique avant pis après ça y nous dit de faire des activités* ». Et si on leur demande s'ils aiment ceux qui les font chercher avant d'expliquer, ils répliquent : « *Ben dans ce temps-là on sait pas quoi répondre* » (G-4).

<sup>101</sup> Si E-4 admet l'utilité de l'examen comme renforçateur, il ne faut pas croire qu'elle apprécie en faire pour autant, car un peu plus loin dans l'entrevue elle indique : « *ce que j'aime le moins, c'est les examens, parce que c'est stressant, surtout ceux de physique et de chimie* ».

Finalement, les étudiants élaborent une vision de l'apprentissage, où l'intelligence se développe autour de la capacité de mémorisation d'un savoir prédéterminé, dans un rapport linéaire de réception et de restitution du savoir, comme l'explique E-5 dans sa formule lapidaire: « *Ben! Si t'apprends rien, tu dis rien, là!* ». Aussi, cela laisse-t-il les étudiants interrogateurs lorsqu'ils déploient des efforts de mémorisation qui n'aboutissent pas à leur objectif d'apprentissage. Phénomène de dissonance cognitive peut-être, plutôt que de se dire non intelligent, ils ont le réflexe ou la sagesse de lier leur incapacité à un mauvais rapport affectif avec le contenu à apprendre. Les propos de E-5 sont en ce sens instructifs, tant pour la dimension affective de l'apprentissage que pour la vision linéaire du processus : « *En français, j'essaie, je lis des livres et je regarde où sont placées les virgules et comment sont conjugués les verbes. Mais ça fonctionne pas ben, ben... Ça rentre par une oreille, pis ça sort par l'autre. Quand t'aimes pas ça, t'aimes pas ça, mais il faut le faire pareil* ». En référant à une autre matière, E-12 fait le même genre d'analyse : « *Des fois, y a des cours, j'aime pas ça, comme Vie économique. Je le sais pas, ça rentre pas. Je comprends rien. J'écoute quand même le prof, je travaille, mais [...]. (Y en a seulement) quelques-uns qui comprennent* ».

#### 4.2.4.2 À la maison, l'apprentissage par observation et par imitation

Comme on l'a vu plus haut, préoccupés par leur scolarisation, les étudiants ne considèrent généralement pas la maison comme un haut lieu de savoir, au sens académique du terme. E-4 dira par exemple : « *Chez moi, j'apprends des choses, mais pas suffisamment et en profondeur, comme la chimie et la physique. J'apprends des trucs de la maison. Ça dépend des parents. C'est sûr qu'ils savent comment tu es... je ne sais pas!* ». Les étudiants conçoivent toutefois y apprendre le respect et les valeurs, comme l'attestent les quelques propos suivants : « *le respect, j'ai appris ça chez moi, par exemple. Pour moi, c'est très important, ce sont mes valeurs. C'est ma mère, mon entourage qui m'a montré ça* » (E-16); « *Chez moi, ben j'ai appris la discipline. Ma mère..., ma mère est monoparentale, mon père..., il est déménagé à Chicoutimi je pense. Ouais ma mère m'a appris la discipline et tout,...les bonnes manières* » (E-13); « *À la maison, je le sais pas, comme le sens de la famille. Ici, ils font juste t'enseigner tandis que chez nous ils nous montrent le sens de la vie, les valeurs. Ben ils nous enseignent pas, ils nous le disent* » (E-14); « *On apprend de nos parents aussi. Comme mon*

*père m'explique des choses sur pas quoi faire, parce que c'est ça qui va arriver. [...] Ben, il commence plutôt sur ce qu'on dit dans la vie, les conseils » (E-11). Mais quelques-uns, parfois après insistance de l'interviewer il faut dire, prennent également conscience d'acquérir certains savoir-faire, soit d'utilité quotidienne, comme E-1 : « à la maison, j'apprends la cuisine », ou soit liés à la culture ancestrale, comme E-10 : « J'apprends ma langue et ma culture avec mes grands-parents. Ma grand-mère elle m'en parle toujours. C'est ma grand-mère qui nous le raconte, pis mettons si c'est quelque chose d'important pour ta survie, mettons, je vais être capable de vivre comme ça ».*

Pour expliquer la manière d'apprendre les choses à la maison, les étudiants proposent par ailleurs une conception qui se construit autour de deux actions d'apprentissage : écouter et observer en vue d'imiter. Concis, E-2 dira par exemple : « à la maison, j'apprends en écoutant mes parents ». Plus explicite, E-3 précise : « En dehors de l'école, j'apprends en regardant des personnes faire des choses, comme en forêt avec mon grand-père, qui m'apprend la trappe, la chasse ». E-7 explique de son côté que la maison est le lieu du savoir pratique et que l'étude est l'apanage de l'école : « À la maison, ma mère me montre comment faire certaines choses, mais c'est surtout manuel, et à l'école c'est surtout qu'on doit beaucoup étudier ». Plus volubile, E-6 est celui qui exprime le mieux la différence qu'il voit entre l'acquisition du savoir scolaire et l'apprentissage d'un savoir-faire familial, lequel serait également pour lui beaucoup plus pratique. Comme on peut cependant le constater, les deux approches lui conviennent :

*Chez moi, j'apprends, parce que mon père est assez âgé, j'apprends ce qu'ils ont fait dans le temps. Comment aller à la chasse, comment poser des pièges... la survie en forêt. En forêt, j'y vais souvent... il est quand même assez âgé. Je dois être un des rares jeunes qui a cette chance-là, parce que normalement les parents sont jeunes et ils vont de moins en moins en forêt. Ils savent des choses par bout mais pas tout. C'est quand même assez important garder un peu la clique, là, ce que tes grands-parents ont fait, pis de garder ça. C'est différent de l'école. C'est plus pratique que l'école. C'est ce qu'il te montre et ce que tu dois faire. Tu observes et tu essaies de reproduire ce que la personne montre. Mais les deux manières (d'apprendre) me conviennent. J'aime les deux.*

Enfin, il faut voir que malgré cette différence de forme dans la manière d'apprendre des savoirs à la maison, la conception de l'apprentissage demeure sensible-

ment la même. Face à un savoir plus concret, on étudie peu à la maison, mais on observe et on imite davantage. Cependant, l'acquisition suivrait tout de même un processus passablement mécanique. Comme l'indique en ce sens E-3, « *c'est presque la même chose, mais c'est plus facile (en dehors de l'école) parce qu'on observe directement* ». Ce commentaire souligne en même temps la complexité du savoir scolaire lié à son degré d'abstraction. E-12 va un peu plus loin sur cet aspect, en rejetant l'utilité d'un savoir scolaire qui serait trop abstrait, au point de n'être aucunement connecté à une réalité tangible; la pertinence de l'algèbre, notamment, est alors questionnée. Ainsi, dit-il, « *Y a comme la géographie pis tout ça. Ça c'est important de savoir ça. Comme je le sais pas comment ça se fait qu'il fait aussi froid ici l'hiver ? : Parce qu'on vit à côté d'un fleuve! J'ai toujours dit que ça servait à rien d'apprendre  $10a + 9b$  ça égal tant, ça m'intéressait pas, l'algèbre!* »

#### 4.2.3.4 Les préférences méthodologiques : entre le travail individuel et les projets de groupe

Les étudiants n'ont pas été directement questionnés sur les méthodes de travail qu'ils croient efficaces pour apprendre dans le champ des savoirs scolaires. Il reste que quelques-uns ont clairement manifesté leur préférence pour le travail individuel (ou inversement, leur aversion pour le travail en équipe), tandis que d'autres ont beaucoup apprécié les projets de groupe. Le paradoxe apparent de ces positions s'explique par l'ancrage différent des intérêts et des référents amenés.

D'une part, ceux qui ont mentionné préférer le travail individuel avaient à l'esprit l'apprentissage d'un contenu déterminé ou le contexte spécifique de classe. Par exemple, E-11 mentionne : « *J'aime la vie juridique (...parce que) je comprends et on travaille par nous-même, et si on a des questions on les pose* ». De son côté, E-10, sans dénigrer le travail en équipe, laisse bien entendre que ça occasionne davantage de pertes de temps pour lui. Ainsi, dit-il : « *En équipe, c'est à deux. J'aime les deux (individuel et en équipe). Mais (en équipe), on serait plusieurs à parler, à discuter, pis parfois on parle pas juste de la matière* ». Ce souci d'efficacité est également soulevé par T-11, qui écrit : « *En classe, j'aime mieux travailler seule. C'est plus rapide que d'être en groupe* ». Enfin, T-12 soulève une raison davantage liée à sa personnalité : « *Je n'aime pas travailler en équipe car j'aime être toute seule. Je suis une fille soli-*

*taire. Je suis gênée de donner mon opinion et les productions orales, mon cœur arrête de battre quand je suis en avant ».*

La position de ces étudiants n'étonne pas si l'on prend en considération la conception première de l'apprentissage de plusieurs d'entre eux, beaucoup liée à l'emmagasinage mnémonique et forcément individuel du contenu notionnel des disciplines. Les entrevues de groupe n'ont fait que corroborer les positions prises individuellement, parfois de façon plus claire encore : « *Tout seul, c'est mieux pour apprendre* (G-2) ». En fait, même quand l'interviewer suggère des contre-arguments proposant des vertus pour le travail en équipe, les étudiants des quatre groupes préfèrent nettement le travail individuel. Il répondent alors en exemplifiant des situations d'équipe non performantes : « *Je parle moins, à cause que l'autre si y fait pas son devoir pis si on est en équipe ben on perd des points. Y en a qui font pas le travail* » (G-4); « *Ben pour moi ce serait mieux individuel parce que quand je suis fatigué j'aime pas ça parler* » (G-1); « *Moi quand les autres y parlent, moi je travaille, je suis pas avec eux autres* » (G-2). Finalement, disant travailler rarement en équipe, un seul étudiant lors des discussions de groupe fait une petite ouverture à cette perspective : « *Ben quand t'es deux, vous pouvez échanger vos idées, mais quand t'es individuel ben t'apprends par toi-même pis t'essaies* ».

Il est intéressant de noter parallèlement l'émergence d'une préoccupation individualiste pour l'apprentissage ou tout au moins le rendement scolaire. Dans les textes expressifs, où les étudiants relatent leurs meilleurs et leurs pires souvenirs scolaires, l'intérêt pour les performances individuelles est également ressorti à quelques reprises. Ainsi, T-8 a beaucoup apprécié les enseignantes qui l'ont poussée à performer et à compétitionner :

*(Elles) ont toujours cru en moi et m'ont poussée à aller plus loin, à me forcer pour atteindre ce que je voulais. Je me sentais bien encadrée et capable de tout. J'ai même participé à la dictée PGL régionale, mais malheureusement j'ai perdu. Néanmoins, je me sentais fière de moi et mes professeurs m'appuyaient toujours et m'ont envoyé des lettres de félicitations.*

De son côté, T-7 explique comment au cours de sa scolarisation, elle a adoré les situations de classe qui favorisaient la compétition, entre autres ce qu'on appelle communément les *combats de classe*, même s'il n'y avait pour toute récompense que

le plaisir de gagner et d'apprendre. L'étudiante souligne d'ailleurs l'efficacité de cette méthode pour l'apprentissage. Ainsi, dit-elle :

*Du plus loin que je me souviens, c'est surtout au primaire que j'ai eu des situations de classe que j'ai adorées le plus. Par exemple, quand j'étais en troisième, l'enseignante nous demandait de conjuguer verbalement un verbe. De plus, il y avait un adversaire. Celui ou celle qui se rappelait et qui finissait en premier avançait d'un pas. Mais hélas il n'y avait pas de prix à gagner. Le seul prix était le savoir. C'est pourquoi que je devais faire cette activité parce que, pour moi, c'était plus facile de me souvenir de mes conjugaisons. Même chose quand trois ans plus tard j'étais en sixième année. Le professeur nous faisait jouer avec trois équipes de quatre à un genre de questionnaire sur tout ce qu'on avait appris durant la semaine. Pour moi, c'était de l'enrichissement.*

Quant à lui, T-10 exprime la fierté qu'il a ressentie lorsqu'il a reçu un prix pour son assiduité : « *En plus, pour la première fois j'ai eu une plaque montrant que j'étais un élève qui avait de l'assiduité en classe. Voilà ce que j'ai préféré* ». Enfin, E-13 ressent une aussi grande fierté pour sa sœur, qui a récemment reçu honneurs personnels et bourses au mérite: « *Ma sœur maintenant elle a fini son cégep en génie civil. Quand elle a fini au cégep, elle a reçu des bourses. Elle a été nommée au gala des bourses d'excellence au cégep. Elle en a eu une. C'est pour ça que j'ai dit qu'elle était mon idole* ».

Mais d'autre part, dans les textes expressifs surtout, plusieurs étudiants ont en même temps souligné le grand plaisir qu'ils ont eu à participer à des projets de groupe de toute nature et de toute envergure. Ce qui frappe d'abord lorsqu'ils exposent leurs points de vue sur le sujet, c'est ce pouvoir attractif qu'ont eu pour eux les différents projets qu'ils soulignent. Par exemple, T-5 écrit : « *J'ai adoré les sorties qu'on faisait avec mon groupe de classe et lorsqu'on faisait des échanges avec une autre école de la Côte Nord parce qu'ils nous permettaient de connaître d'autres gens et ainsi savoir comment eux ils pensent de l'école.* » Dans le même esprit d'enthousiasme, T-11 explique à propos d'un cours en particulier: « *En cinquième secondaire, c'est plus intéressant. Il y a plus de projets qui nous sont offerts. Dans le cours d'ECC, ce que j'ai adoré faire c'est la production où il fallait parler de notre personnalité et de ce qu'on voulait faire plus tard* ». Enfin, T-10 parle d'un voyage spécifique avec autant de satisfaction que les autres : « *En sixième année, j'ai fait beaucoup de choses, on est allés à Manic 5 et on a fait un voyage, c'était une expérience que j'ai adorée* ».



On peut voir que cette facette de leur appréciation de l'école en termes de projets effectués, beaucoup moins visible dans les entrevues, est particulièrement ressortie dans les textes expressifs. Ce dernier exercice étant peut-être moins contraignant temporellement et contextuellement que les entrevues, les étudiants ne se sont pas arrêtés à un ordre ou à un degré scolaire particulier pour se remémorer des événements, heureux ou malheureux. Parfois même, les étudiants font la comparaison entre leurs passages dans les deux ordres d'enseignement, primaire et secondaire, et il faut dire que la comparaison est généralement très favorable au primaire. Par exemple, T-4 mentionne: « *Mais l'expérience que j'ai le plus appréciée est sans doute quand j'ai fait une pièce de théâtre avec mon groupe puisque tout le monde était de la partie. Au secondaire, c'est complètement différent puisque on est laissé à nous-mêmes pour pouvoir réussir...* ». Le même point de vue critique sur le secondaire ressort dans les écrits de T-8, lequel semble dissocier de surcroît toute activité agréable du travail scolaire traditionnel. Ainsi, dit-il,

*Je me souviens aussi des activités qu'on faisait le vendredi après-midi. Quand j'étais en sixième année, on faisait des petits concours d'échecs, de dames, de n'importe quoi et le gagnant remportait un petit cadeau. En résumé, j'ai aimé mes années d'école primaire car cela a été très éducatif et cela m'a permis de connaître mes forces et mes faiblesses (en matière d'école). Du secondaire I au secondaire V, je ne sais pas vraiment quoi dire à propos de cela parce qu'on ne faisait que travailler la plupart du temps.*

On peut également noter cette dissociation du plaisir et du travail scolaire au secondaire dans les propos de E-10. Cette dernière développe pourtant d'abord l'idée qu'on peut joindre amusement et apprentissage en bas âge, mais c'est comme si elle ne pouvait s'imaginer un cadre le moins ludique pour le secondaire. Elle semble imprégnée d'une image d'austérité et de segmentation des matières qui seraient conditionnels à l'apprentissage rendu à cet ordre d'enseignement :

*Non, (on apprend pas de la même manière à l'école et en dehors). En dehors, tu peux apprendre en t'amusant, mettons. À l'école, tu t'amuses plus ou moins, tu sais ! Quand tu t'amuses vraiment, tu fais des choses. Tu t'en rends pas compte, mais t'apprends des choses quand même. Pour les jeunes, oui (on pourrait les faire s'amuser plus à l'école, mais pour les plus vieux), je le sais pas. J'ai jamais trouvé comment s'amuser en apprenant, par exemple. »*

Enfin, bien qu'il ne démontre pas l'enthousiasme des deux autres pour le projet auquel il réfère, ni la même déception pour l'absence de projets au secondaire, T-16 tient tout de même à souligner lui aussi la différence:

*Tout ce dont je me souviens, c'est que l'école avait organisé quelque chose où toutes les classes devaient faire un court spectacle, Dans ma classe, on avait fait une pièce sur les Pierrafeu. Moi je faisais le rôle de Boum-Boum. J'avais trouvé cela bien amusant. Après ça, il y avait le grand dîner pour souligner la fin de l'année scolaire. [...] Comparé au primaire, je n'ai jamais fait de spectacles au secondaire. »*

Par ailleurs, il faut absolument insister sur le lien que quelques étudiants font, presque'inconsciemment il faut le dire, entre leur réussite éducative et le fait qu'un professeur organise des projets stimulants ou non, même si ces projets ne sont pas directement d'ordre scolaire. Les propos de T-12 sont à cet effet très éloquents:

*En 3<sup>e</sup> secondaire, j'ai vraiment adoré mon année car on avait organisé un voyage de fin d'année à Montréal pour aller s'amuser à la Ronde. On a beaucoup travaillé pour y aller, on devait amasser de l'argent pour le transport, l'hôtel et les repas. C'était le meilleur professeur que j'ai eu car c'était la première fois que je partais pour un voyage avec un groupe de classe. Cette année-là, j'avais moins de difficultés, j'avais de bonnes notes mais rendue en 4<sup>e</sup> secondaire, c'était un échec car j'ai triplé mon secondaire IV.*

De la même manière, T-17 exprime le plaisir qu'il a eu à côtoyer son professeur, laquelle initiait constamment des projets, et son efficacité pédagogique en général :

*Je me souviens du primaire, quand j'étais en sixième année, notre professeur c'était son anniversaire. On lui avait organisé une petite fête. Elle ignorait tout. C'était quelque chose de vraiment extraordinaire pour moi. C'était une de mes professeurs que j'ai vraiment appréciée. Quand elle organisait des sorties ou des voyages, tout le monde s'y mettait. Tout était facile à comprendre avec elle, tandis qu'au secondaire, tout était différent.*

Enfin, deux étudiants, tout en soulignant avoir participé à divers projets initiés par leurs professeurs, démontrent un peu moins d'enthousiasme que les autres. D'abord, T-6 souligne simplement, peut-être un peu déçu mais sans plus, que les groupes classes auxquels il appartenait en ont profité moins que les autres:

*Pendant à peu près plus de dix ans que j'ai passés à m'asseoir sur les bancs d'école, il y a plein de choses qui se sont déroulées dans ma vie étudiante com-*

*me des activités organisées par l'école, des expériences dans les laboratoires de physique ou d'informatique et il y avait aussi des sorties de fin d'année qui se sont fait rares dans les groupes où j'étais.*

Ensuite, T-9 explique qu'il a peu participé aux activités d'école par manque d'intérêt pour les thèmes proposés, mais qu'il a apprécié les « *petites sorties* » de classe. Ainsi, écrit-il :

*Il y a aussi plusieurs activités qui sont proposées aux étudiants. J'ai au moins participé à une ou deux par année. La plupart de ces sorties que l'école organise sont banales. Je pense que c'est à cause que je ne rentre pas dans les jeux. Cependant, j'adore les petites sorties, par exemple, le sport, le travail en équipe, surtout en science physique ».*

#### **4.2.4.4 L'entrée des nouvelles technologies**

Une chose est claire : l'image du jeune autochtone isolé, replié sur lui-même et fermé au reste du monde ne correspond pas à la plupart des étudiants que nous avons rencontrés. Comme pour étayer le nouveau portrait, plusieurs d'entre eux ont mentionné utiliser d'une manière ou d'une autre, dans une perspective d'apprentissage, des outils d'information issus des technologies modernes. L'exemple peut être aussi simple que le cas de E-11 qui, par l'entremise de programmes d'information diffusés sur la chaîne *Star Choice*, s'est intéressé à l'épopée des « Blancs » venus s'installer en Amérique, et à l'Histoire européenne en général. Ainsi, il explique :

*J'aime l'histoire. Quand je suis chez-nous, quand je regarde la télévision avec l'antenne de Star Choice, il y a ben des canaux d'histoire. J'écoute ça et c'est pour ça que je m'y intéresse à l'histoire, pour savoir comment les « Blancs » sont venus ici. Pis je m'intéresse à l'histoire européenne aussi, les grandes guerres.*

Mais surtout, on remarque la forte pénétration de l'ordinateur dans les foyers de ces étudiants et une habitude d'utilisation notable des technologies qui en découlent. Parfois, l'intérêt est récent, comme pour E-14 qui présente l'informatique comme l'une des rares matières qu'il apprécie: « *Bof qu'est-ce que je trouve le fun ? Aucune idée. Je le sais pas. Je pense pas que j'aime grand-chose. Mais [...] j'aime bien la chimie, je commence à aimer ça, l'informatique...* ». Mais on devine surtout chez plusieurs une habileté certaine qui date déjà d'un certain temps à utiliser le fort potentiel de création

qu'offre l'ordinateur. Les intérêts et les motifs d'utilisation semblent en outre assez variés. Par exemple, E-5 est en train d'explorer l'univers des pages Web, qu'elle semble trouver un peu complexe : « *En dehors de l'école, il y a internet. Je fais des pages Web. C'est plus long apprendre internet qu'apprendre les matières* », tandis que E-11 compte parmi ses loisirs préférés les activités de clavardage, tout en utilisant le Net pour réfléchir sur son orientation professionnelle. Ainsi, dit-elle : « *Je me promène, je chante, je joue sur l'ordinateur (qu'elle possède depuis le secondaire II), sur Internet et le « chat ». Je fais de la recherche, comme dans la semaine de l'orientation, les points com* ». On trouve également des étudiants qui profitent de la grande quantité d'informations disponibles sur le Net pour compléter leur formation scolaire. Par exemple, E-15 explique : « *L'année passée j'ai fait beaucoup de recherches sur internet pour le cours de géographie et d'histoire* ». Plus encore, chez E-4 la consultation de sites spécialisés fait désormais partie de son rituel d'étude avant un examen : « *Pour me préparer à un examen, la première chose que je fais, j'essaie de trouver des trucs sur internet. Je me renseigne sur la matière à étudier. Après ça, j'étudie avec mon livre, je lis et j'essaie de comprendre* ». On se souviendra par ailleurs du laïus de E-13 sur le rôle éventuel de pont d'alliance entre modernistes et traditionalistes que pourrait constituer l'ordinateur et internet . Ainsi, expliquait-il : « *Mais je dirais que les deux (modernistes et traditionalistes) ont raison parce que les traditionalistes vont préserver la culture mais les modernistes ils l'avancent, tu sais. Maintenant avec internet, on peut tout trouver et même des informations sur la culture autochtone* ». Enfin, le champ complexe des jeux électroniques n'est pas non plus dénué de potentiel heuristique, ainsi qu'on peut le constater en laissant E-16 relater ses activités au *Café Internet* du village. On perçoit dans sa narration un réel plaisir, un sentiment d'épanouissement, et en bonus, des apprentissages complexes sur l'univers des mythologies anciennes :

*Je vais tout le temps au café internet. Je joue à des jeux de guerre ou de stratégie en réseau avec d'autres. Dans le jeu où on joue, on a chacun une base, une civilisation à gérer. C'est vraiment intéressant. Des grecs, des romains, des égyptiens. Chacun a ses pouvoirs. On bâtit notre ville avant, notre armée avant. Tout le monde joue. C'est historique. Tous les dieux sont véridiques. C'est vraiment réaliste aussi. Le jeu s'appelle Age of Mythologies. Là, c'est vraiment le choix de tout le monde. On s'écœure des fois. Tout le monde se connaît. C'est la fraternité. Avant y avait un surveillant. C'était un de mes amis en particulier. On se voyait, même quand son travail était fini, on s'en allait chez lui, et on parlait de tout ça. C'était lui qui était animateur, il parlait à tout le monde.*

## 4.2.5 Les comportements d'apprentissage

Sur le plan des comportements d'apprentissage, on ne peut pas dire que les étudiants se montrent très dynamiques. Ils sont nettement respectueux des consignes en classe mais ne se montrent pas pro-actifs, et ils sont facilement détournés de la tâche à effectuer. Généralement, ils n'hésitent pas à consulter les professeurs au besoin, mais sont loin de le faire systématiquement. Par ailleurs, ils négligent aisément leurs devoirs et leçons à la maison, les reléguant assez loin dans leurs priorités quotidiennes. Des contraintes amenées par quelques professeurs semblent toutefois avoir un certain effet, mais peu de professeurs agissent ainsi. Sur le plan parascolaire, peu sont réellement impliqués. Ils se disent intéressés mais sont insatisfaits du choix des activités offertes.

### 4.2.5.1 Écoute passive, légère dissipation, et quelques turbulences en classe

Interrogés sur leur conduite en classe, beaucoup d'étudiants laissent voir une attitude généralement sage. Certains montrent même une grande docilité envers les directives du professeur, docilité signifiant peut-être davantage un état d'inertie critique qu'une preuve de satisfaction pour les activités offertes. Les propos sont concis mais assez clairs en ce sens: « *En classe, je fais ce qu'on me dit de faire* » (E-7), « *En classe, j'écoute, je suis tranquille, je fais ce que le prof demande* » (E-2), « *J'écoute, je suis attentive, je suis pas énervée* (E-1), « *En classe, la plupart du temps, je travaille et je parle pas* » (E-9), « *J'écoute pas beaucoup, mais j'écoute* » (E-3), « *En classe, j'écoute et je suis pas dérangeux. C'est passé cet âge-là !* » (E-5). D'autres démontrent un peu plus d'agitation, mais qui ne dépasse guère la légère dissipation. E-12 explique par exemple qu'il lui arrive de parler avec ses amis, mais dans un seul cours en particulier : « *En classe, je parle pas beaucoup. J'ai toujours été de même. Mais c'est pas avec tous les profs. Quelques-uns, je parle pas beaucoup avec. Mais le cours de math, je parle plus. Je parle avec mes amis. Je travaille avec, pis je parle* ». E-6 ne semble pas tellement plus dissipé même s'il placote de façon plus fréquente: « *En classe, je suis silencieux de temps en temps et des fois je parle. C'est sûr que j'ai des chums dans la classe et je discute un peu avec eux autres. (Je dérange) de temps en temps, surtout quand t'es fatigué et que ça te tente plus de travailler, là tu déranges* ». De son côté, E-10 se divertit par divers jeux : « *Oui, des fois (j'ai l'impression de perdre mon*

temps). *Quand on fait des jeux plates pendant les cours. On s'amuse. On est pas obligé d'écouter».*

Quelques autres sont cependant plus turbulents. C'est notamment le cas de E-13, qui semble se reprendre sur quelques années de sagesse antérieures :

*En classe, des fois je fais des niaiseries. J'aime ça faire des blagues. Ça n'a pas toujours été comme ça. Quand j'étais jeune, j'ai fait mes deux premières années de secondaire ici et j'étais dans mon coin tout seul et je travaillais. [...] Je fais le clown des fois, mais le reste du temps, j'écoute. Je fais mes travaux. Je n'ai presque jamais demandé l'aide du prof. J'essaie le plus possible et sinon je passe à une autre question.*

De son côté, E-12 parle allègrement de son comportement de classe quelque peu délinquant, qu'il semble par contre garder dans les limites de l'acceptable pour les professeurs, dans une sorte d'entente tacite avec eux :

*En classe, je parle tout le temps. Les profs ne chialent pas, ils me connaissent. Ils savent que je ne vais pas trop déranger et que je vais arrêter un moment donné. Mais en fait, ça dépend. Si je veux vraiment travailler, je vais travailler. Ça va dépendre des fois si, comme les maths, physique, chimie, j'ai pas le choix, je travaille tout le temps. Français, anglais, je travaille moins. J'aime pas vraiment les exercices en classe, mais j'ai pas le choix des faire.*

Quant à E-16, il aurait de son propre aveu dépassé les bornes de l'inaction en classe, de sorte que ses résultats s'en ressentent. L'intervention de sa mère l'aurait toutefois un peu secoué, laquelle ne semble pas partager son sens de l'humour :

*Faudrait que je me force dans quelques cours. J'prends ça un peu trop cool. Mais là j'me concentre un peu plus. Ma mère m'a brassé un peu [...]. J'ai pas mal un bon sens de l'humour. Je manque un peu de sérieux des fois. Avec mon ami, je parle un peu trop. Dans la classe de math, je fais mes travaux maintenant, mais avant je parlais beaucoup tout le cours. J'écoutais, mais quand venais le temps de travailler les exercices, je discutais. Quand le prof expliquait, j'écoutais, mais quand c'était le temps de travailler, je travaillais pas. Il me disait de travailler et je travaillais cinq à dix minutes et après j'arrêtais. Je me remettait à parler. Je comprenais, mais les examens, je passais pas. Là va falloir que je me concentre un peu plus. Il faut ! Faut vraiment qu'on me pousse.*

Enfin, quelques-uns décrivent des comportements qui laissent voir une facile déconcentration, peut-être annonciatrice d'une certaine lassitude d'esprit. C'est ainsi que E-10 parle des égarements de sa pensée :

*En classe, je suis tranquille. Je travaille. Je fais ce que j'ai à faire. Le prof explique au début du cours puis après ça, on fait le travail. (Mais) de temps en temps, je discute avec une amie. J'ai le goût de faire autre chose. Je fais rien. Je pense à plein de choses. Ça me déconcentre. Je pense toujours à plein de choses. Je sais pas à quoi, à ce qui m'arrive, ce que les autres pensent, je le sais pas.*

E-11 exprime plus laconiquement le même état d'esprit quelque peu léger: « *En classe, des fois je vais parler, d'autres fois je vais commencer à penser à quelque chose, à des affaires que je vais faire* ». Enfin, plus ambivalent, E-14 explique comment il passe le temps en faisant des dessins :

*En classe, ça m'arrive d'écouter, ça m'arrive de parler, ça m'arrive de dormir, tout dépend. Mais je dérange pas si on compare aux autres années. Cette année ben je parle pas à beaucoup de monde dans ma classe, quelques personnes. Ça m'arrive de faire les exercices mais quand ça m'intéresse pas mettons, je le fais pas. Lui, y dit... ben la plupart du temps il le remarque pas, je fais semblant de travailler, je fais ça là, ça passe le temps je trouve. Je fais des dessins, ça passe le temps. »*

#### **4.2.5.2 Des profs aisément sollicités**

Par ailleurs, les étudiants semblent solliciter aisément les professeurs en classe lorsqu'ils ne comprennent pas, ce qui n'est pas étonnant compte tenu du rapport agréable qu'ils semblent entretenir avec eux. Ainsi, plusieurs propos mentionnent à peu près la même chose, plutôt positivement : « *Quand j'ai de la difficulté, je demande au prof et il vient m'expliquer* » (E-2), « *Y a des fois que je comprends pas, ben j'invite tout le temps le prof à me l'expliquer* » (E-12), « *Quand je comprends pas, je me fais expliquer par le prof. Je me gêne pas pour le demander* » (E-4), « *Je demande au prof, tout le monde fait ça* » (E-5), etc. Deux étudiants sont cependant plus réticents. D'abord, E-1 ne place pas la consultation du prof en première action en cas d'incompréhension, bien que ça demeure du domaine du possible. Ainsi, dit-il, « *Quand je comprends pas, j'essaie de comprendre encore plus, sinon je demande à une amie, pas souvent au professeur* » (E-1). Ensuite E-15 s'empêche d'interroger le prof, tout simplement par timidité : « *Je suis pas quelqu'un qui parle, qui dérange les autres et quand j'ai de la difficulté, je suis trop orgueilleuse pour demander au prof. J'attends qu'il corrige* ». Enfin, on peut mentionner que même si plus de la moitié des professeurs qu'ils ont eus étaient non autochtones, les étudiants ne semblent aucunement affectés ou influencés par leur

origine ethnique. E-5 fournit un commentaire typique à ce sujet: « *La différence (entre les profs blancs et autochtones), c'est juste la langue, parce qu'on peut parler en montagnais avec les autres. Mais ils sont pas racistes pantoute* ».

#### 4.2.5.3 Les devoirs? Parfois, après Wattatow!

Le discours des étudiants à propos des devoirs est un peu paradoxal. D'abord, il faut dire qu'ils les considèrent généralement utiles : « *c'est pour que l'on continue à travailler et apprendre chez nous* » (E-2), « *C'est correct, les profs donnent ça pour mieux comprendre* » (E-10), « *Ben c'est pour mieux comprendre le chapitre, puis pour traduire le plus. C'est comme ça qu'il procède le prof de math* » (E-12). Quelques-uns pensent même qu'il devrait y en avoir davantage. E-9 explique ainsi : « *Je les fais après souper dans ma chambre, sur mon lit. Je cherche dans les livres. [...] C'est pour nous aider à comprendre (que les profs donnent des devoirs). Ils pourraient (en donner plus) des fois* ». Dans le même sens, E-11 mentionne : « *Je trouve que j'ai pas beaucoup de devoirs, mais je les fais après souper pis avant d'aller sur MIRC ou MSN pour « chatter ».* *Quand je comprends pas, j'essaie de le faire, sinon si je suis vraiment pas capable, je vais demander le lendemain, mettons* ».

Mais plus nombreux sont ceux qui estiment le nombre de devoirs amplement suffisant. E-2 croit même qu'ils sont à la limite du raisonnable : Les profs « *donnent ben assez de devoirs comme ça. Faudrait pas qu'ils en donnent plus. J'oublie parfois de les faire (mais) ça n'a pas de conséquences* ». C'est également le point de vue de E-6, qui pense même que les étudiants cesseraient de les faire si leur nombre augmentait : « *Je trouve que c'est correct (le nombre de devoirs). S'ils en donnaient beaucoup, les étudiants ne les feraient pas. Ils ont tendance à s'amuser le soir au lieu de travailler dans les livres...c'est assez comme ça* ».

Au point de vue de leur effectuation, les prétentions sont inégales. Quelques-uns mentionnent les effectuer presque systématiquement. Par exemple E-7 indique les faire, en particulier dans une matière où il a de la difficulté: « *Oui (j'ai beaucoup de devoirs), surtout en math. Je les fais, surtout que j'ai de la difficulté dans ça, c'est pour ça que je me force. Je fais mes devoirs dans ma chambre* ». De son côté, même



s'il ne semble pas très persistant, E-4 est au moins convaincu de leur pertinence et, en conséquence, s'efforce de les faire :

*Les profs, ils donnent juste assez de devoirs. C'est justement pour apprendre, pour mieux comprendre les matières qu'ils en donnent. C'est important de les faire. Moi, je les fais souvent, mais si j'ai de la misère, j'arrête. Si je veux faire des choses le soir, je les fais en arrivant. Sinon, je les fais le soir, en regardant la télé, pendant les publicités.*

Quant à E-6, il peut profiter de la sensibilité de son employeur à l'importance de l'éducation pour effectuer ses devoirs au travail:

*Oui, la plupart du temps, (je fais mes devoirs). C'est très rare que je les oublie. Normalement, comme je travaille, mon boss me dit de les faire pendant que je travaille. Il sait que je vais à l'école et c'est pour ne pas nuire à mon éducation. (Chez moi), je les fais le soir après souper. J'ai un bureau en bas et personne ne me dérange. J'ai assez d'espace.*

Mais la grande majorité les effectueraient plutôt sporadiquement, même quand ils les croient pédagogiquement efficaces. Par exemple, E-1 mentionne d'abord : « *Les professeurs donnent juste bien assez de devoirs; c'est pour nous permettre d'apprendre, de comprendre plus* », mais précise malgré tout un peu plus loin : « *Mes devoirs, je les fais des fois, pas toujours, quand j'ai de la misère à comprendre. Je les fais quand mon émission Watatatow est terminée. Je m'installe dans ma chambre ou sur la table de cuisine. Si je comprends pas un problème, je passe* ». E-3 est tout aussi détaché ou insouciant de les faire ou non, mais mentionne les compléter à l'école : « *J'ai pas beaucoup de devoirs parce que je les fais souvent à l'école. Sinon, je les fais en arrivant, mais des fois je les fais pas, quand je sais que je peux me reprendre à l'école* ». De son côté, E-15 explique les effectuer de temps à autres et au dernier moment :

*Je fais pas tout le temps mes devoirs. Je les fais à la dernière minute, le soir avant de me coucher ou la veille avant de le remettre. Quand ça m'intéresse pas c'est pour ça que je le fais à la dernière minute. Je le fais dans ma chambre, en arrivant le soir ou des fois quand j'ai des cours libres je m'en vais à la bibliothèque pour les faire.*

C'est également le cas de E-12, qui dit en faire quelques-uns, et tout juste avant de se coucher, quand ses autres activités sont terminées :

*Oui, j'ai toujours beaucoup de devoirs. J'en fais quelques-uns. Par exemple, je fais pas les maths, parce que j'ai autre chose à étudier pis j'ai plein de devoirs. Quand je rentre chez moi après l'école, je regarde la télé jusqu'au souper, puis après souper, je fais la vaisselle. Ensuite je vais à l'ordinateur, et avant de me coucher, je fais mes devoirs.*

De son côté, E-10 a l'oubli plutôt facile, lui qui semble pourtant structuré et méthodique, mais gare au moment où il oublie son agenda! Il est par contre bien conscient des conséquences :

*Oui, (je fais mes devoirs). Mais si y a des numéros que je comprends pas, je les fais pas. Je me mets à telle heure pour faire mes devoirs. J'ai comme une horaire, mettons. Si je suis fatiguée à 4 h, je le sais pas, ça peut être 8h ou 9 h. Je les fais au sous-sol en bas. [...] (Mais des fois j'oublie de les faire), quand je regarde pas mon agenda. (Les conséquences), c'est que mettons que je fais mon examen, ben d'abord que je peux le faire, le travail était là-dedans pis j'aurais peut-être eu tous les points en faisant ce devoir-là.*

Enfin, quelques autres mentionnent ne jamais les faire ou pratiquement. Ça ne tente tout simplement pas à E-15 : « Ben je pense que c'est utile mais c'est moi qui fais jamais mes devoirs. La plupart font leurs devoirs. Mais moi, ça me tente pas de les faire. Je joue au hockey, et... ». De son côté, E-14 se demande à quoi ça peut servir quand on comprend déjà :

*C'est très rare que je fais mes devoirs à moins que le prof le demande. Mais encore là, je les fais pas. Et j'ai jamais eu de pénalités à cause de ça. Je les fais pas, à moins que ce soit vraiment nécessaire comme au cégep, je vais les faire. Mais quand je comprends un numéro, je vois pas la nécessité de les faire, je comprends déjà.*

E-13 a le même raisonnement, lui qui, de surcroît, semble avoir beaucoup de facilité de rétention:

*Je ne suis pas un gars qui étudie beaucoup. Je n'étudie pas beaucoup mais je travaille en classe. Étudier, moi je ne fais pas ça. Je ne fais pas mes devoirs et je n'étudie pas. Tout ce que j'ai appris à l'école, ça me reste dans la tête. J'ai peut-être de la facilité mais pour moi ça marche. Peut-être que pour d'autres ça va être plus difficile mais moi j'ai toujours fait ça de même pis je suis arrivé en secondaire V.*

Pour terminer, à en croire E-13 et E-14, ils ne sont sûrement pas les seuls à s'abstenir d'effectuer les devoirs. En fait, à les entendre, ceux qui les font seraient

plutôt des cas d'exception. Ainsi, E-14 mentionne : « *Ils en donnent pis y savent aussi ben que le monde les fera pas de toute façon, y les font pas plus. Ils donnent ça, peut-être pour mieux maîtriser la matière, la réviser pis tout ça. Il y en a juste quelques-uns qui les font, pis encore là* ». Et E-13, qui ne les fait jamais, pense que seuls quatre ou cinq de ses collègues font leurs devoirs: « *Ils n'en demandent pas trop les profs, mais dans ma classe on est 18 et il doit y en avoir quatre ou cinq qui font leurs devoirs* ». Enfin, quelques-uns laissent bien entendre qu'ils effectuent leurs devoirs uniquement en fonction des conséquences négatives qui découleraient de ne pas les faire. Par exemple, E-4 est très influencé par la perspective des examens. Ainsi, dit-il :

*Pour apprendre, la première chose à faire, c'est d'écouter en classe et de faire ses devoirs. Ça, ça aide beaucoup : en faisant des exercices, tu apprends. C'est pour ça que les examens aident beaucoup. Parce que dans les cours, tu ne comprends pas tout de suite, mais quand y a un examen, il faut que tu étudies, tu comprends mieux après.*

E-16 est pour sa part préoccupé par les critères académiques d'admission au cégep, dont il vient récemment d'étudier la nature. Conscientisé par sa mère, il réalise qu'il doit se remettre à travailler pour réussir, et ce avec une certaine urgence :

*À la première étape, je faisais aucun devoir. À bien y réfléchir, j'en faisais vraiment aucun. Maintenant je les fais tous. Je me suis rendu compte que mon étape était pas ben forte, que mes notes étaient pas ben fortes, et ma mère m'a aidée à me conscientiser. Et j'ai très bien réfléchi. Si je veux travailler, faut que je réussisse. Pis pour les demandes, faut les envoyer pour les notes de la 2<sup>e</sup> étape. Je me suis dis : il va falloir qu'elles soient fortes si je veux être accepté. Ça, ça m'a réveillé.*

Finalement, E-14 qui s'enorgueillit presque de n'en faire aucun, expose clairement qu'il ferait ses devoirs s'ils étaient notés par les professeurs. Il précise d'ailleurs les faire en physique depuis que l'enseignant a commencé à les noter, devant l'inertie des étudiants à ce chapitre. Ainsi, explique-t-il :

*Ça doit sûrement en avoir (des conséquences quand on les fait pas), y en a tout le temps des conséquences de toute façon. Ça se peut que ce soit grave comme ça se peut que ce soit pas grave, j'ai l'impression que les devoirs sont même pas comptés. ( S'ils étaient comptés) oui je les ferais. Je voudrais passer mon année. En physique y commencent à les faire compter à cause que sinon on les fait jamais. Mettons que ça m'incite vu que le monde les fait tout avant pis y les finissent en cours. Je suis juste avec du 536 dans ma classe [...], dans le 514.*

#### 4.2.5.4 Un faible choix d'activités parascolaires pour un intérêt sportif diversifié

Pour les étudiants, activité parascolaire rime avec activité sportive. Du moins, lorsqu'ils sont questionnés sur leurs intérêts parascolaires, ils répondent presque systématiquement en nommant un sport ou un autre, et on peut dire que ce n'est pas le choix qui manque puisque pas moins de 14 disciplines sportives sont nommées au moins une fois : tennis, billard, hockey, golf, athlétisme, ping pong, badminton, basketball, volleyball, football, soccer, boxe, course, natation. Pour l'instant, il semble que la seule activité offerte régulièrement soit le badminton et il n'y aurait que E-6 qui en ferait activement. Il aimerait bien par ailleurs que d'autres sports soient offerts:

*(Mes activités parascolaires), c'est le badminton. Ça me permet de me mettre en forme. Ici à l'école, c'est surtout le badminton. Je suis un gars sportif. Ils pourraient en rajouter, mais je ne sais pas dans quel sport, parce que les jeunes aiment d'autres sports que ce qu'on aime nous autres (les plus vieux). Dans notre temps, c'était juste du hockey et maintenant ils se sont développés. Il y en a qui aiment le soccer et le basketball.*

E-16 a déjà joué mais mentionne s'être retiré à cause d'un surnombre de participants, ce qu'il n'appréciait guère. Il propose qu'il y ait davantage de choix, ce qui pourrait avoir selon lui un effet sur la persévérance scolaire, du moins chez les sportifs. Ainsi, dit-il :

*Avant, je jouais au badminton. J'aimais ça. Je sais pas pourquoi, j'ai arrêté même si j'aimais ça. En plus, ils font des voyages et j'aime les voyages. C'est vrai! J'ai arrêté parce que y avait trop de monde là-dedans. Ça m'énervait un peu. (J'aimerais qu'il y ait) un peu de tout. Y en a pas assez. Ça aurait peut-être aidé des jeunes à continuer, les sportifs surtout. Moi, j'en aurais fait c'est sûr.*

E-13 a également touché au badminton mais n'a pas apprécié. Étudiant actif et sportif, il est aussi l'un des rares à mentionner un intérêt autre que sportif. Il aurait bien aimé que soit notamment développé une activité de radio scolaire. Pour l'instant, il fait de la photographie et de l'animation de soirée :

*Ici, à l'école, la seule activité que j'ai fait, c'est le badminton. J'en fais plus, j'aime pas ça. Moi, ç'aurait été la radio. Depuis l'année passée, je fais de l'animation dans les soirées. Je fais aussi de la photographie et de l'athlétisme.*

*En secondaire III, on avait des cours de photo. C'était facile pour moi ces cours-là et depuis ce temps, des fois le soir j'en prends. Je demande si je peux emprunter un appareil. On développe pas les photos, c'est un appareil numérique, c'est sur une disquette et on plogue ça. Je demande au technicien et il me fait un cd. Pis l'été, je fais de la course, le sprint, le cent mètres. N'importe quand. Moi, je cours, je fais du sport. Cette année, on était supposé faire du soccer. On m'avait demandé de jouer au soccer, mais j'ai comme un problème dans le genou.*

E-3 et E-9 n'aiment pas non plus le badminton : « (J'en fais pas) parce qu'il y a juste le badminton et j'aime pas ça. L'école devrait développer le sport-études, des équipes de basketball et de hockey, par exemple » (E-3). En fait, ils sont plusieurs à affirmer qu'ils en feraient si leur sport préféré était offert, ce qui est parfois virtuellement impossible à cause de la nature du sport en question. Par exemple, E-12 aimerait bien la natation alors qu'il n'y a pas de piscine dans la communauté: « Non j'en fais pas. J'aimerais la natation, (mais y a pas de piscine). Mais je suis pas très sportive et j'aime pas ça (des activités intellectuelles) ». E-4 aimerait qu'ils organisent « des équipes de hockey, du billard, du golf. Je fais déjà du billard à la maison ». Pour sa part, E-14 qui joue déjà au hockey aimerait bien le basketball, le football ou le soccer! :

*Je fais du hockey. Si y avait eu une ligue de basket ici je serais sûrement été là-dedans. Pis le football. Genre le prof m'a dit que je suis bon au soccer mais j'ai jamais joué au soccer de ma vie. Peut-être j'aimerais jouer. Mais de toute façon y a personne qui y irait. Si ça aurait été du basket, je trouve déjà quelques joueurs qui aimeraient jouer au basket.*

Enfin, quelques-uns se considèrent suffisamment occupés en dehors de l'école et en conséquence se plaignent peu du manque d'activités parascolaires. E-15 mentionne par exemple : « Le hockey c'est assez. Nous autres c'est l'école qui paie pour que l'on joue ». Et E-7 parle de la boxe, mais sans insistance, et montre qu'il est déjà assez actif :

*Moi, je fais rien. J'aimerais un sport comme la boxe comme activité parascolaire. Comme loisirs, je fais du ping-pong, du basketball, et je fais des recherches sur Internet. J'ai un ordinateur chez moi. Je fais du ping-pong à la Maison des jeunes en arrière de la salle paroissiale. Elle est ouverte de 7h jusqu'à 10h 15 la semaine, et jusqu'à 10h 45 la fin de semaine. Y a pas vraiment beaucoup de jeunes qui y vont.*

Finalement, E-10 introduit un intérêt pour le volleyball, mais admet rapidement préférer garder son temps pour se divertir en farniente avec ses amis :

*J'aimerais le volleyball, mais y en a pas d'organisé en ce moment. Ben y en a mais c'est une petite équipe-là. J'embarque pas parce que j'aime mieux être avec mes amis pour m'amuser avec eux. On se promène, on regarde des cassettes, des dvd, des films. On va un peu en forêt, y a plein de neige.*

Quelques rares textes expressifs confirment la déception des étudiants en ce qui a trait au climat quelque peu amorphe de l'école aux plans culturel et sportif. T-8 avance même que c'est une opinion largement partagée : « *En tout cas, le problème à l'école Uashkaikan, c'est qu'il n'y a pas de changement, c'est toujours pareil et je pense que beaucoup d'autres pensent comme moi car c'est lassant de toujours voir et faire les mêmes choses à chaque année. En résumé, il faut qu'il y ait quelques modifications* ». Les propos tenus à l'intérieur des entrevues de groupe vont également dans le sens des propos individuels et du texte expressif qui précède. Par exemple, les étudiants du groupe 2 expliquent qu'ils trouvent ennuyantes « *La vie de l'école, l'ambiance de l'école, y a pas d'ambiance, y a rien! Tu sais, tu te retrouves entre amis c'est tout, tu parles* ». Questionné sur ce qui pourrait améliorer la situation, l'un d'eux se rappelle alors la radio étudiante qu'il appréciait à son ancienne école : « *Je le sais pas moi. Là-bas, il y a avait une radio étudiante. Entre les cours, ils mettaient de la musique dans l'école* », tandis qu'un autre suggère la mise en place d'un centre social : « *Non (y a pas de centre social). Y a rien ici. Ça permettrait à tout le monde de se retrouver pour faire une petite ambiance (s'il y en avait un)* ». Il y a pourtant une salle avec télévision et système de son, mais elle semble peu fréquentée.

Par ailleurs, comme le montrent les derniers propos, le désintérêt pour des activités parascolaires n'est pas le signe automatique d'une inaction ludique et sociale. Beaucoup d'étudiants sont contraints ou préfèrent avoir des activités en dehors de l'école, tout simplement. Parmi les loisirs les plus fréquemment mentionnés, on retrouve en tête les simples sorties entre amis, mais aussi des activités liées aux nouvelles technologies, comme les jeux électroniques et internet. Viennent ensuite la lecture (quelques-uns suivent avec passion les aventures d'Harry Potter), le hockey (E-14 est même entraîneur d'une équipe : « *Je suis coach avec le Pee-Wee. Je suis occupé du lundi jusqu'au vendredi. Pis le reste du temps je le passe avec ma blonde* »), et la télévision. Puis, de façon moins importante, on cite la musique et les jeux de société (« *Je joue au scrabble avec ma sœur* » (E-9)). La musique est vraiment la passion de E-5, qui aimerait éventuellement l'enseigner :

*J'aime la musique. Plus tard, j'aimerais ça être professeur (...) Je joue du drum, de la guitare, de la base et du violon. Avec Claude Volant, anciennement de Kashtin. Il y a deux ans, il est venu dans un mariage et mon groupe on était là et il nous a demandé si on voulait jouer avec lui. Alors on a fait des shows. Pis il avait dit qu'on irait au Capitole avec lui. Jean Chrétien était là et Bernard Landry. Il y avait ben du monde et le son était bon.*

La communauté offre trois lieux d'activités de loisirs fréquentés par au moins un étudiant : le plus populaire est l'aréna, fréquenté par six étudiants, la seconde est la Maison des jeunes, où trois étudiants jouent au ping-pong ou à des jeux de société, et enfin, un étudiant se rend régulièrement au café internet, et peut jouer jusqu'à très tard la nuit au point de devenir professionnellement dysfonctionnel. Une étudiante ne jure par ailleurs que par les voyages : « *C'est ça que j'aimerais qu'ils fassent plus : des voyages* » (E-11). Bref on retrouve une panoplie de loisirs, pratiqués de façon intense ou en dilettante, et tantôt traditionnels, mais surtout modernes. Le faible intérêt pour des activités plus cérébrales ou davantage culturelles est confirmé par E-6, qui mentionne : « *Moi, j'aimerais bien ça (qu'il y ait davantage d'activités culturelles). Je m'intéresse un peu à n'importe quoi. C'est l'intérêt des gens que je ne suis pas sûr qu'il serait là* ». On doit finalement mentionner que quelques étudiants travaillent et sont donc peu disponibles pour autre chose. C'est notamment le cas de E-5 qui mentionne : « *Quand je sors de chez-nous je vais travailler ou je vais voir des amis. [...] On en fait des sorties avec les comités d'école, genre aller à des spectacles. Ils en ont fait une dimanche, mais je pouvais pas être là* ». Enfin, les entrevues de groupe ont révélé un intérêt notable pour le baseball (dont le terrain aurait récemment servi à d'autres usages), pour le jeu lui-même, mais aussi pour le rayonnement social et l'ambiance festive qu'il produisait. Les étudiants du groupe 2 expliquent ainsi :

*Le baseball, tout le monde est en manque de baseball. [...] Il y en avait un (un terrain de baseball) à la Maison des jeunes pis y l'ont enlevé le terrain. [...] Y a un trou au centre, y a juste une borne fontaine. [...] C'était pas mal le centre d'attractions, tout le monde se retrouvait là, tu regardais les games de baseball. 48 heures de games qui faisaient dans le temps, 48 heures de games, c'est pas pire ».*

#### **4.2.6 La place des personnes significatives hors de l'école dans le projet de scolarisation**

Il ressort du discours des étudiants que les parents se montrent généralement soutenant à leur égard, sans toutefois s'intéresser à leurs productions. Également, ils

s'impliquent très peu à l'école, et sont visiblement étrangers au monde de la pédagogie scolaire et aux différents contenus disciplinaires. Ils peuvent donc très rarement soutenir l'apprentissage scolaire de leurs enfants. Par ailleurs, plusieurs étudiants ont des amis à l'extérieur de l'école, qui sont généralement au chômage et consomment souvent des substances illicites. Bien qu'ils déplorent généralement cette situation, ils vont habituellement le faire modérément, sans introduire un jugement moral sur ces comportements. Cela est vrai jusqu'à ce que la survie de l'institution scolaire arrive au cœur des discussions. Alors, les étudiants se montrent très sévères à l'égard de toutes les formes d'autorité communautaire, qu'ils trouvent trop laxistes et permissives à l'égard des individus fautifs. Enfin, les étudiants semblent résolument tournés vers l'avenir et la modernité. On le voit notamment dans leur indifférence face au racisme qu'ils peuvent éventuellement rencontrer, et à l'internationalité des modèles sociaux auxquels ils s'identifient.

#### 4.2.6.1 Des parents soutenant, mais en périphérie de l'école

Il importe de signaler d'abord que la majorité des étudiants ont des parents qui s'intéressent de près ou de loin à leurs études. Il y a toutefois des manières et des degrés différents d'implication parentale. D'abord, on retrouve quelques parents qui font des pressions importantes sur leurs enfants pour qu'ils persévèrent, pressions qui peuvent aller jusqu'à des menaces de sanction. C'est le cas chez E-14, dont la mère demeure à Chicoutimi et menace de le rapatrier, lui qui a préféré revenir étudier à Betsiamites avec ses amis. Il faut dire qu'aux pressions de la mère s'ajoutent ceux de la copine, et l'effet soporifique de l'émission Top Modèle :

*C'est plus ma mère mettons, qui me pousse (à persévérer, même s'il trouve ça ennuyant). Elle m'a dit : si tu veux continuer à jouer au hockey pis si tu veux pas retourner à Chicoutimi, t'es mieux de réussir. Je t'avais fait confiance pis tout le baratin. Ça m'a influencé, mais là c'est plus ma blonde qui me pousse à y aller. Puis ma mère aussi. Si j'étais pas obligé, je le sais pas, peut-être que j'irais pour passer le temps, parce que rester chez nous tout seul je trouve ça ennuyant. C'est pas mal plus ennuyant que d'aller à l'école, regarder Top Modèle tous les jours, là.*

Les pressions vont toutefois un peu loin à son goût. Il a en conséquence l'impression de perdre le contrôle des leviers de son développement et de son orientation. Ainsi, explique-t-il:



*Surtout pour ma mère, c'est important que je vienne à l'école. Je le sais pas, c'est pour mon futur. Mais ils veulent toutes que j'aille en médecine, pis qui a pas grand monde, y me mettent tout le temps dans des places où j'aimerais pas y aller. (Mais, ça ne m'influence pas) : mettons que je les laisse faire, c'est tout de même pas eux autres qui vont choisir ma carrière.*

Convaincu de l'importance de l'école, on devine quand même chez E-16 des parents usant de moyens rigides pour le convaincre de persévérer, même s'il le dit moins explicitement et qu'il utilise un ton plutôt ouaté. Il a d'ailleurs dû passer deux semaines chez sa tante récemment à cause de différends avec ses parents sur des conduites qui nuisaient à son rendement scolaire. Il mentionne donc :

*Je viens à l'école premièrement pour apprendre, pour aller travailler, et ma mère me pousse. Mais même si elle était pas là, j'irais quand même. Si y avait personne pour me pousser en arrière, je viendrais pareil. Car je travaille mon avenir. Je veux pas rester tout le temps chez mes parents. Je veux aller à l'extérieur, je veux voir le monde. [...] Et ma mère m'a aidé à me conscientiser. Et j'ai très bien réfléchi. Si je veux travailler, faut que je réussisse. (...Et) mon père surtout me force. Moi pis lui, j'dis pas qu'on s'haït, mais on s'aime pas. Mais il me force pareil.*

Et c'est semble-t-il le même sort d'expulsion de la maison familiale qui aurait guetté E-5 s'il avait décidé d'interrompre ses études : « *Au début de l'année, j'ai pensé à ça (arrêter l'école). Mes parents m'auraient crissé dehors. Ma mère avait très peur que je décroche* ».

Quelques autres parents, plus nombreux, optent pour une stimulation plus positive. Ils vont chercher à encourager les enfants plutôt que de les menacer. Ainsi en est-il entre autres de E-3 : « *Mes parents, ils me parlent de l'école à la maison. Ils insistent pour que je me force pour réussir, parce qu'ils veulent que je fasse une meilleure vie. (Ils ne viennent pas à l'école) mais je les tiens moi-même au courant de mes résultats* ». E-5 vit la même situation et souligne la grande importance de l'encouragement parental : « *Mes parents me demandent toujours (comment ça a été. C'est important) parce que sinon, j'aurais peut-être tendance à lâcher. Ça fait longtemps (qu'ils ne sont pas venus à l'école) mais quand on reçoit nos bulletins, je les donne à ma mère* ». De son côté, E-6 a des parents qui l'encouragent dans tout, y compris donc à l'école : « *Mes parents m'encouragent dans tout ce que je fais : au travail, à l'école, quand je fais du sport. Je suis agent de sécurité et j'aime ben ça. J'ai eu une formation. Ils ont*

*fait venir un professeur d'une agence de sécurité. J'suis quelqu'un qui aime [...] l'action* ». Et non seulement sont-ils souteneurs, mais ils démontrent également un grand respect pour ses choix personnels :

*Je n'ai pas des parents qui poussent, là. Ils savent que c'est important mais ils ne m'achalant pas avec ça. Ils s'informent de mes notes et pour savoir si tout va bien avec les professeurs. Ils n'ont pas manqué un bulletin. Ils viennent voir les professeurs pis ce qui se passe. (Mon choix de métier), ils pensent que c'est mon choix. Ils n'ont jamais poussé qui que ce soit dans la famille à faire quelque chose.*

C'est un peu la même situation pour E-11, qui sait que ses parents l'obligeraient à persévérer et apprécie leur soutien, mais n'en a pas besoin pour se convaincre : *« C'est moi qui veut y aller à l'école, mais c'est sûr qu'ils m'obligeraient. Ils m'ont toujours poussée à y aller. Ils me disent de continuer, des affaires de même »*. Et E-10, appréciant le sommeil matinal, n'a quand même pas le choix de se lever le matin pour l'école sous la pression de ses parents. Elle reconnaît toutefois la justesse de leur action : *« Mes parents me laissent pas dormir le matin. Je trouve ça tannant quand je dors, mais je trouve que c'est bien. (Si j'abandonnais,) je sais pas ce qu'ils diraient mais y seraient pas contents. J'ai jamais pensé arrêter »*. Dans son texte expressif, T-3 fait exactement le même type de témoignage : *« Les moments les plus difficiles pour moi pendant toutes les années sont sans doute quand je me levais le matin puisqu'il y a des journées où je voulais dormir plus. Mais je ne regrette pas tant que ça d'avoir persévéré pour achever mes études primaires et secondaires »*. Quant à elle, E-10 tient tout de même à souligner l'effet motivationnel de l'intérêt que ses parents portent à ses études, bien qu'ils n'aient plus à se rendre à l'école considérant l'atteinte de sa majorité :

*Mes parents (me questionnent) toujours. Je réponds. Ils me demandent ce que j'ai fait, ce que j'ai appris, ce que je devrais faire comme devoirs. Ils me motivent (quand ils s'informent). Étant donné que j'ai 18 ans, ils y vont plus (voir les professeurs). Avant, ils venaient pour savoir ce qui allait pas. Ils savent déjà (ce que je veux faire). Ils trouvent ça bien.*

Pour leur part, les parents de E-12 et E-13 placent explicitement l'obtention du diplôme d'études secondaires comme objectif minimal de réussite. Ils encouragent donc leurs enfants en fonction de cet objectif. Ainsi, E-12, dont la mère vérifie les résultats et va chercher les bulletins, mentionne :

*Quand j'ai des mauvais résultats, elle me dit : Comment ça? T'as eu, je le sais pas moi, 40% disons. Travailles plus à l'avenir! Je m'entends bien avec ma mère. (...Elle m'a dit :) j'aimerais ça que tu sois moins avec ton frère, que vous finissiez votre secondaire V au moins, puis après vous pouvez continuer ou travailler.*

Quant à E-13, il accorde beaucoup de mérite à sa mère, qui l'encourage et s'intéresse à son cheminement, tout en le laissant responsable de ses comportements scolaires spécifiques. Il explique :

*Oui, pour ma mère c'est très important, ma sœur aussi. Pour moi, la première personne que je remercierais c'est ma mère. Parce qu'elle nous aide. Elle, elle a arrêté l'école en secondaire II parce qu'elle devait aider [...] Ma mère m'a dit qu'au moins si je finissais mon secondaire V c'était correct, mais je ne veux pas arrêter là. Elle me pose des questions sur ce que je veux être avec ma tante. [...] Elle vient chercher mes bulletins. [...] (Elle surveille un peu mes résultats) mais ça ne la dérange pas tant que je passe. Ça ne dérange pas même si je n'étudie pas parce qu'elle sait que c'est moi le plus pire et que c'est moi qui ne veux pas étudier.*

Enfin, quelques parents paraissent beaucoup plus effacés. Ça ne semble pas affecter E-1 et E-7, ni trop E-9, qui ont l'air très autonomes et responsables : « *Ma mère m'encourage. Elle me dit de ne pas lâcher, pour que je fasse quelque chose plus tard, mais c'est tout* » (E-1); « *Ils me parlent pas vraiment (de l'école). Ils me font confiance. Ils savent que je travaille bien. Ma mère me fait vraiment confiance* » (E-7). Dans le cas de E-9, les parents semblent plus indifférents, mais elle ne montre pas de signes de déception à cet effet. Ainsi, elle répond vaguement que sa mère l'encourage, mais celle-ci ne s'intéresserait ni à son lieu d'études futures ni à son choix de carrière. En fait, la relation semble plutôt distante entre eux : « *Je pense que oui, j'imagine qu'elle serait déçue (si j'arrêtais mais) elle sait que j'ai de bonnes notes. [...] Je suppose (qu'ils sont fiers mais) ils me questionnent pas. On parle pas beaucoup* ». Enfin, c'est vraisemblablement plus problématique dans le cas de E-15, qui vacille entre la persévérance et l'abandon, et dont les parents sont plus ou moins au courant de ses allées et venues scolaires. Ils ne viennent pas aux bulletins, s'informent peu de ses résultats et ignorent qu'elle fait souvent l'école buissonnière. Ainsi, mentionne-t-elle entre autres :

*Moi, j'ai déjà pensé plusieurs fois arrêter l'école. C'est mes parents qui voulaient que j'y aille. Mais je manque beaucoup de cours. Je vais chez mon chum. Il travaille. Mes parents, ils savent pas, des fois ils savent. Ils me disent la pro-*

*chaine fois tu y vas, ils m'avertissent d'y aller plus souvent. Ils me font pas de menaces. Moi je pense qu'ils ont raison. Mon chum, il me pousse pour y aller aussi, c'est moi que ça tente pas.*

Par ailleurs, si les parents encouragent généralement leurs enfants et s'intéressent à leur cheminement, ils demeurent par contre clairement en périphérie de l'école. Certains vont chercher les bulletins, mais la fréquentation de l'école s'arrête là. De même, aucun parent ne semble assister les étudiants dans leurs travaux scolaires, et de toute façon, ces derniers n'ont pas le réflexe de les consulter devant des difficultés : « *quand je comprends pas, j'appelle [...]. Je demande pas à mes parents, ils le sauraient pas* » (E-2); *je cherche un peu d'aide, comme ma sœur, elle a fini son secondaire V et j'ai une sœur qui a fini l'Université* » (E-6). La principale raison en est donc que les parents sont pédagogiquement très peu outillés, ainsi que l'explique bien E-6 :

*Ils m'en parlent régulièrement (de l'école), pour faire des jokes. Comme mon père, il fait des jokes sur comment il a appris les façons de calculer pis les expressions qu'il a appris pour apprendre des choses. Comme « soustraction », ils ne disaient pas ça dans le temps, ils disaient « ôter ». « Diviser », ils disaient « partager ». (...Et) mon père comprend le français, mais il n'est pas capable de le lire. On en parle souvent de l'école, Ben, mon père en parle souvent. Ça a beaucoup changé. Il y a des points qu'il trouve positifs et des points qu'il trouve négatifs.*

Enfin, des propos d'étudiants laissent voir quelques cas de relations familiales rompues ou reconstituées. En effet, au moins cinq étudiants mentionnent n'avoir plus ou avoir très peu de contacts avec au moins un membre de leur famille immédiate, ou encore avoir des problèmes relationnels avec une personne nouvellement arrivée à la maison. C'est le cas notamment de E-16 : *Moi et lui, (le nouveau compagnon de sa mère), on se parle pas. [...] Il me parle pas. Quand ma mère est pas là, j'm'arrange pour pas être là. Je déguedine. J'ai pas peur de lui, mais je veux pas avoir de rapport avec lui* ». Par contre, en entrevue de groupe, on retrouve une mère qui déménagera avec son fils à l'extérieur le temps de l'habituer à s'organiser, faisant ainsi preuve d'un fort soutien familial :

*Je me sens pas prêt pis c'est pour ça que ma mère vient habiter avec moi. Au début je cherchais un co-locataire, mon grand frère était supposé venir mais il a repris avec sa blonde fait que je vas me retrouver avec ma mère pis après elle m'a dit que je vas te laisser tout seul. Elle va me montrer comment on règle tout ça les comptes, l'épicerie, d'habitude elle le faisait elle-même, j'allais pas avec elle.*

Les textes expressifs ne parlent pratiquement pas de la place des parents dans leur projet de scolarisation. Ce n'est évidemment pas étonnant, puisque les parents vont très peu à l'école alors que la question portait sur des souvenirs scolaires.

#### 4.6.2.2 Les amis et le respect des choix individuels

Les étudiants semblent entretenir de bonnes relations entre pairs, bien qu'ils s'expriment peu à ce sujet. E-6 indique par exemple: « *Je suis ben respectueux. Je parle à un peu tout le monde. Je suis sociable* ». Dans le même sens, E-16 mentionne: « *Avec les autres élèves, je m'entends bien. Avec tout le monde. Les sportifs autant que ceux qui le sont pas. Les jeunes aussi, j'en connais, secondaire I, secondaire II* ». La seule qui mentionne une expérience difficile est E-11, qui se remémore son arrivée dans la communauté alors qu'elle était au primaire. Ainsi, explique-t-elle :

*J'ai habité Québec pendant dix ans. Je suis née là. Je suis venue ici parce que ma mère a réussi à trouver un travail ici, pis elle a une maison. Parce qu'en partant, j'aimais pas ça tout de suite ici. Parce qu'au primaire, on me rejetait tout le temps, à cause que j'étais la nouvelle. C'est toujours de même. C'est pour ça que je suis partie à Montréal après ça. Je trouvais ça trop dur. Je voulais plus y aller. C'était plate.*

Par ailleurs, comme ils sont peu à avoir persévéré jusqu'en secondaire V, la plupart des étudiants rencontrés ont des amis en dehors de l'école qui, bien souvent, ne travaillent pas. Aussi, quelques-uns sont déçus par la décision de leurs amis d'avoir abandonné les études. Les plus durs à leur égard sont sans doute E-12 et E-2. Le premier croit qu'« *ils sont peut-être lâches* », et le second explique : « *J'admire ceux qui travaillent. Ceux qui travaillent pas, ils devraient reprendre leurs études. C'est un peu de leurs fautes (s'ils ne travaillent pas)* ». D'autres sont un peu plus indulgents, mais trouvent tout de même la situation dommage. Par exemple, E-9 mentionne à propos de son amie : « *J'ai une amie qui a arrêté l'année passée. Je pense que c'est pas correct. Maintenant elle fait rien. Je lui ai parlé mais ça lui tentait pas. Elle va peut-être aller aux adultes. Elle aimait pas les profs je pense. Elle causait des problèmes en classe* ». E-11 pense sensiblement la même chose à propos de ses amis qui ont lâché en cours de route, et dit également tenter de les convaincre de revenir :

*J'ai des amis ici, mais j'en ai plus à l'extérieur. Ils vont pas à l'école. Ils font rien. Ils ont 18, 19 ans. Ils trouvaient ça dur ou ils aimaient pas ça. C'est*

*dommage pour eux autres [...]. C'est sûr que ce serait mieux qu'ils aillent à l'école, pour faire de quoi, parce que quand ils boivent, c'est à cause qu'ils font rien. Des fois, ils parlent d'aller à l'école, mais ils le font pas. C'est la paresse, la paresse de recommencer tout ça. J'essaie de les encourager, genre : Envoie! Vas-y! Tu vas faire de quoi! Mais...*

Pour E-15, tout en considérant que ça les regarde, les conséquences seront « qu'ils feront rien dans leur vie, ils vont seulement rester ici ». E-4 croit aussi que c'est un choix personnel à respecter, mais n'explique pas moins la situation par un manque d'effort et de volonté de leur part :

*Ils restaient bloqués à une année, à un degré, comme secondaire II. Ils ont doublé plusieurs fois. Je ne sais pas... Je pense qu'ils auraient pu faire un effort. Parce qu'ils venaient pas aux cours. Ils auraient pu essayer de venir toujours aux cours. Je trouve ça dommage, mais je suis un peu indifférente en fait.*

E-6 décrit en longueur le phénomène du décrochage à l'école secondaire en général, qu'il présente beaucoup comme un effet de groupe d'appartenance et d'appel du printemps. Son explication en terme de valeur de groupe est intéressante et met en relief l'effet d'attraction de ces décrocheurs sur les jeunes étudiants. Mais il termine comme les précédents en refusant de porter un jugement trop sévère à leur égard. Ainsi, il explique :

*Cette année, (les étudiants de ma classe) aiment l'école parce que c'est leur dernière année. Les années avant, j'ai vu ben des abandons. Normalement, quand j'étais en secondaire II, III, IV, à la fin de l'année dans les cours, on était cinq ou six. Très régulièrement, surtout le vendredi, quand c'était le mois de mai, juin, quand il commence à faire chaud, ils en profitent pour rester dehors. Ils voient leurs chum se promener dehors, parce que normalement, les jeunes d'ici ont des amis plus vieux qu'eux autres qui ne vont plus à l'école. Ils veulent faire comme eux autres, être en gang. Moi j'ai une gang, mais c'est pas le genre que si tu vas pas à l'école, tu vas être un homme. Nous autres, dans notre gang, on passe plus pour des anges, on fait du sport, du hockey. Je trouve ça dommage qu'ils pensent de même, mais c'est leur problème.*

Les propos de E-13, plus encore que ceux des autres, étalent cette valeur beaucoup partagée parmi les étudiants de respect des choix d'autrui. Ainsi, dit-il : « (Mes amis qui ont arrêté), ils attendent de finir leur secondaire III pour aller au cours de formation professionnelle [...] Je pense que c'est leur choix, je ne peux pas juger. Il y a juste eux autres qui décident pour eux, comme il y a juste moi qui décide de ma vie ». Enfin, cette attitude d'ouverture face au comportement d'autrui va jusqu'à l'accepta-

tion de la toxicomanie comme comportement social, comportement qui semble fort répandu chez les jeunes de l'endroit. En effet, quelques-uns déplorent le phénomène : « *Ils risquent de gâcher leur vie* » (E-2), « *Ceux qui consomment, c'est dommage. Ils font ça pour oublier leurs problèmes. Moi, je ne consomme rien* » (E-3), mais beaucoup l'inscrivent encore sous le registre de la compréhension et du respect des choix individuels. Les propos de E-13 sont éloquents en ce sens, et en même temps révélateurs de sa compréhension de la toxicomanie et de l'ivresse :

*De la drogue et de l'alcool, j'en ai pris, de temps en temps quand ça me tentait. J'en prends plus. Mes amis en prennent. C'est rendu même que je ne le vois pas, je ne le verrais pas comment ils seraient s'ils n'en prenaient pas. Quand je le vois, il en prend tout le temps, pis ça ne dérange pas, c'est son choix [...]. Moi, je ne juge personne, c'est son choix. Lui, il est bien relax après. Ça ne dérange pas. Moi, je suis sûr qu'il est correct. Il est tout le temps ben relax. Moi, de temps en temps, je prends de l'alcool. Des fois, c'est rare. [...] Je ne me souvenais jamais de ce que je faisais. Ben, je m'en souviens, mais c'est juste que j'ai peur de faire des conneries, c'est pour ça que je fais attention. Je ne me suis jamais complètement saoulé. Je suis encore capable quand je vois que ça commence, quand j'ai de la difficulté à marcher, ben là j'arrête.*

D'autres propos, plus laconiques, reprennent l'esprit de cette position de tolérance. E-10 explique : « *La drogue c'est rare, mais l'alcool ... ben pas pour moi, mais pour mes amis. Ils en prennent juste la fin de semaine* ». De son côté, E-4 prétend être la seule à s'abstenir parmi ses amis, et s'indiffère de leur pratique : « *Tous mes amis en prennent (de la drogue), mais pas moi. Je suis pas influençable. Et j'suis indifférente* ». Enfin, la position de E-14, qui a cessé de consommer, est à établir en deux temps. D'abord, il tempère la gravité de la consommation et refuse de blâmer ses copains :

*Ben ce qu'on fait ensemble moi et mes amis, c'est qu'on joue au hockey, on passe les samedis soirs ensemble, eux autres y boivent, ça m'arrive de prendre un coup mais pour ce qui est de la drogue j'ai lâché ça. C'était juste un petit trip pis ça valait pas la peine. Mes amis continuent, mais mettons que je peux pas les juger.*

Mais il tient plus loin un discours beaucoup plus critique sur l'effet de la toxicomanie, lorsqu'il aborde le cas d'un ami aux prises avec de sérieux problèmes de consommation qui détériorent son existence. En même temps, on remarquera encore une fois l'indulgence qu'il démontre à l'égard de son ami, qui agirait en conséquence de difficultés vécues à l'enfance. Ainsi, explique-t-il :

*Ça vaut pas la peine de gaspiller une vie pour ça, j'ai un de mes chums qui, si y voudrait, y pourrait déjà se rendre à la ligue nationale, mais y passe son temps à boire pis à fumer. Il perd son temps avec la drogue, la mescaline. Il doit avoir le même âge que moi, 16 ans. Je lui parle tous les jours, mettons je le juge pas, sa mère elle a jamais été là quand il était jeune. C'est son frère qui le gardait. J'y dis : tu devrais lâcher ça, tu vau mieux que ça, la vie continue, je suis toujours ben pas pour l'enfermer. Un moment donné il va mieux voir, il va plus voir clair mettons pis c'est peut-être ce jour-là qu'il va arrêter. (...). Mais de la mescaline, il en prend quasiment plus, à cause que c'est un de ses chums qui le poussait à en prendre.*

Il faut dire par ailleurs qu'au moins cinq étudiants interviewés ont mentionné consommer de la drogue et de l'alcool. Un point commun les rejoint toutefois : ils mentionnent tous en consommer modérément. E-11 indique clairement en ce sens : « *Oui, (mes amis) ils consomment, mais moi aussi, de l'alcool et du pot, de temps en temps mais c'est pas tous les jours. La fin de semaine. Ils en prennent plus que moi* ». E-9, qui craint de devenir accroché, a un discours similaire. On notera encore une fois ce refus de juger les amis : « *oui, je consomme du pot, quelques fois par mois. J'en prends n'importe quand, mais (je me contrôle), car je veux pas être accrochée. Mes amis en prennent plus. Je pense que ça nuit. (Ils en prennent à l'école), mais ça les regarde* ». Enfin, E-12 admet également consommer, mais tient à préciser, comme l'étudiante précédente, qu'il n'est pas dépendant : « *Je prends de l'alcool et je fume du pot mais juste les fins de semaine. Je suis pas très, comme on dit, dépendante* ».

Enfin, on citera un extrait du texte expressif de T-9, qui aborde les bons et mauvais côtés de l'amitié. On notera qu'elle présente l'adolescence comme une « cause de fléau », ce qui en dit long sur les difficultés vécues par certains jeunes à cette période de la vie :

*L'amitié a pris une place importante dans mon éducation. Mes liens d'amitié dans la classe m'avaient beaucoup aidée dans ma formation. Je pense que l'encouragement d'un ami peut vous donner un coup de main dans vos problèmes, ce qui est arrivé à moi. Cependant, l'amie qui vous aide peut aussi bien vous influencer. Je crois que c'est ce qui s'est passé avec moi. Les garçons, la drogue et l'alcool, je n'aurais jamais connu cela si je n'avais pas traîné avec cette fille. Cependant, j'imagine que tout le monde y passera un jour et que l'adolescence y sera la première cause de ce fléau.*



#### 4.2.6.3 Des modèles sociaux variés

Les étudiants ont été brièvement questionnés sur leur idole, leur modèle, la personne à qui ils voudraient ressembler plus tard. La première chose à constater est le nombre assez important (7) de jeunes mentionnant ne pas en avoir, alors qu'un autre se projette lui-même dans le futur. Le second élément d'intérêt est la grande variation de réponses données à la question. Cinq étudiants ont nommé un membre de leur famille dont quatre différents : la mère (E-1), le père (E-6 et E-11), le frère (E-10) et la sœur (E-13). On y remarque alors des cas typiques d'idéalisation parentale, comme le bref mot de E-11 à propos de son père : « *J'aime comment il voit les choses. Quand il dit de quoi, il a toujours raison* », mais on retrouve également un cas intéressant de fierté attachée à la carrière scolaire de la sœur. Ainsi, E-13 explique :

*Ma sœur maintenant elle a fini son cégep en génie civil. Quand elle a fini au cégep, elle a reçu des bourses. Elle a été nominée au gala des bourses d'excellence au cégep. Elle en a eu une. C'est pour ça que j'ai dit qu'elle était mon idole et après ça elle est partie à Chicoutimi à l'Université. Pis là, ben elle a eu un enfant et elle travaille, elle gagne sa vie, elle reste à Sept-Iles. Pis là, ce que j'ai entendu dire c'est qu'ils essaient d'avoir ma sœur ici, ils veulent l'engager.*

Par ailleurs, quatre autres étudiants ont nommé un ou une artiste international, en les personnes de Shaina Twain (E-4), Céline Dion (E-12), Jenifer Lopez (E-11) et Dave Mustaine (E-18), ce qui montre une occidentalisation certaine des modèles chez ces étudiants. Ces artistes sont évidemment appréciés pour leurs qualités vocales et musicales, sauf pour E-4 qui puise son admiration dans l'histoire de vie de Shaina Twain. Ainsi, dit-elle « *C'est pas à cause de ça (que c'est une bonne chanteuse qu'elle est mon idole). C'est parce que ses parents sont décédés jeunes et c'est elle qui s'est occupée de ses petits frères. Elle a chanté pour avoir de l'argent pour ses petits frères* ». Deux autres étudiants (E-8 et E-10) ont identifié comme modèle un personnage local, Stanley Volant, réputé chirurgien œuvrant à travers le Québec, mais revenant régulièrement soigner au village. Dans le contexte de l'éducation, c'est un choix qui est loin d'être négligeable, puisqu'il est un héros près d'eux, accessible, et que la médecine est associée à une scolarisation exhaustive et exigeante. Enfin, un dernier étudiant, E-2, a nommé l'athlète de tennis Martina Ingis, qu'elle a découverte sur une chaîne spécialisée dans les sports, sport qu'elle ne pratique toutefois pas. Le complément de sa réponse est peu être plus significatif encore dans le contexte économique de la com-

munauté puisqu'elle ajoute après avoir nommé l'athlète: « *et tous ceux qui travaillent* »...

#### 4.2.6.4 Un racisme jusqu'à présent inconséquent

La communauté de Betsiamites est relativement isolée des grands centres urbains de la région puisqu'elle est située à environ 50 Km des villes les plus proches. La spécificité ethnique des amérindiens et leur état de minorité les rendent quand même sujets à vivre des situations de discrimination, voire de racisme, en particulier lors de leurs déplacements à l'extérieur, pour le travail, l'école ou les loisirs. À la lumière des propos recueillis, le phénomène et surtout ses conséquences sur le plan de la scolarisation semblent toutefois limités pour le moment. Malgré tout, il faut dire que six étudiants mentionnent avoir déjà été témoin d'une scène de racisme ou en avoir été directement la cible. Les six cas se sont déroulés à l'extérieur du village mais ont rarement été de forte intensité. D'abord E-6, membre d'une équipe locale de hockey, le vit parfois lors d'affrontements avec des équipes allochtones de la région. Le débat actuel sur « l'approche commune », qui met en jeu les droits aborigènes sur d'importants territoires boisés de la Côte-Nord, contribue à ajouter des éléments au répertoire de ceux qui entretiennent déjà des préjugés à l'égard des amérindiens. E-6 évite l'envenimement de la situation en préférant sagement éviter la confrontation, sans perdre la face pour autant. Ainsi, explique-t-il :

*J'ai déjà eu l'impression de vivre du racisme, surtout au hockey. Parce que normalement les gens de Baie-Comeau et Mingan ont peur que les autochtones les surpassent. Normalement, je devrais être dans le hockey mineur encore, mais j'ai arrêté ça. Je joue maintenant dans le hockey adulte, et il y a plus de pression côté raciste, surtout après la défaite. Je pensais que ça allait être le contraire. Ils parlent beaucoup d'approche commune, des impôts qu'on paye pas, des taxes, pis le projet de barrage qui vient de commencer. Je fais un petit sourire. Ça me tente pas de me battre pour ça.*

Pour leur part, E-13 et E-14 ont parfois vécu des situations déplorables, eux qui ont habité à l'extérieur de la communauté, dans des villes à forte majorité allochtone. E-13 a trouvé la situation presque comique puisqu'on le confondait avec un Chinois, mais n'en déplore pas moins le phénomène et prêche pour une ouverture aux autres, peu importe leur appartenance ethnique :

*Oui, a Québec, je vivais parfois du racisme, mais pas parce que j'étais autochtone. Eux autres, ils pensaient que j'étais asiatique. Ils me traitaient de chintok. Le racisme, je ne sais même pas pourquoi ça a été inventé ça. Juste à cause que des personnes sont de d'autres couleurs. Moi j'ai des amis qui sont noirs, des amis qui sont blancs, des asiatiques et tout ça. Ça ne me dérange pas moi, de toute façon c'est la même personne.*

L'expérience a été beaucoup plus difficile à vivre pour E-14, qui recevait très mal les invectives à saveur raciste adressées par ses confrères d'école. Il réagissait donc promptement et parfois même brutalement à leurs propos, ce qui lui a notamment coûté une suspension d'une semaine de l'école :

*Oui, ça arrivait que je vive du racisme à Dominique-Racine. Ils me disaient, je le sais pas, Kawish, je me suis fais renvoyer une semaine de temps à cause que j'avais poussé un gars sur le cadre de porte, j'y avais fendu l'oreille. J'étais éccœuré fait que je l'ai poussé. Aucune idée de ce que ça veut dire Kawish, mais vraiment ça m'énervait pas mal mettons. Je vivais ça assez fréquemment. Ben un moment donné tu t'habitues, j'étais habitué, mais c'est juste que j'étais tanné.*

Dans son texte expressif, T-8 témoigne également du malaise qu'elle a ressenti lors de son passage dans une école secondaire non autochtone extérieure à la communauté. Ainsi, écrit-elle :

*Je n'ai pas beaucoup aimé mon secondaire I vu que j'étais inscrite à la Polyvalente des Rives, qui est maintenant l'École Serge-Bouchard, car je ne me sentais pas vraiment à ma place. Je voulais que mes amis soient là parce que je n'aimais pas vraiment l'attitude des « Blancs » et Betsiamites me manquait beaucoup.*

De son côté, bien qu'elle en ait été récemment témoin, E-9 imagine les cas réels de racisme plutôt rares. L'angoisse qu'elle ressent à la perspective d'aller étudier à l'extérieur n'est donc pas liée à la crainte d'en être victime :

*Oui, j'ai peur de partir (étudier à l'extérieur) mais pas de vivre du racisme. (Je n'ai jamais subi de racisme, mais) [...] Une fois je suis allée à Port-Cartier pour un tournoi. Il y avait des filles qui disaient n'importe quoi à une copine. J'ai trouvé ça chien. Elle était fâchée.*

Pour revenir à E-6, qui mentionne en être parfois victime, il n'en fait surtout pas un drame pour autant. Un exercice d'auto-analyse l'amène à considérer le racisme

comme un phénomène social normal qui n'est pas exclusif aux « Blancs », puisque lui-même en ressent des manifestations envers quelques ethnies différentes. Il explique en ce sens :

*Oui, je vis parfois du racisme, quand je vais à Baie-Comeau, mais ça ne me dérange pas. Parce que moi aussi j'ai du racisme, envers les Noirs pis les Arabes, par exemple, pis même un Français que je connais. Même si j'aimerais ça ne pas ressentir de racisme, j'aime pas leur mode de vie, leur façon de parler.*

À sa manière, E-13 explique également que le racisme n'est pas l'apanage des « Blancs ». Ce serait plutôt un phénomène universel à la source de tous les maux récents du monde. Son discours est une façon habile de minimiser la gravité de la présence du phénomène chez les allochtones, sans excuser ceux qui l'expriment ni diminuer l'importance de son effet. Ainsi, mentionne-t-il :

*J'aime ça chanter ma vie, tu sais, me battre plusieurs fois. C'est comme si j'étais contre le racisme [...] quand il y a le racisme là, qu'il y a un « Blanc » qui est raciste, c'est comme si un « Noir » ne pouvait pas l'être ou même moi je ne pourrais pas l'être. Parce que la plupart du temps on parle des « Blancs » qui sont racistes, le Klu-Klux-Klan et tout ça, mais qu'est-ce qui nous fait dire que d'autres [...] les Chinois, ils sont beaucoup plus racistes qu'on le pense. C'est ce qui cause les guerres, comme les Talibans et tout ça [...] Les Talibans, c'est ce qui a poussé les Talibans à provoquer une guerre [...] à cause du racisme. Ou bien le tireur fou à Washinton, encore du racisme.*

Quelques autres prennent le phénomène avec encore plus d'indifférence, rejetant la sensation éventuelle d'un malaise à ceux qui sont à la source du problème. E-2 explique par exemple : « J'en ai peut-être vécu sans m'en rendre compte, mais ça me dérange pas. C'est pas mon problème, c'est leur problème à eux. J'ai pas à avoir honte de ce que je suis ». C'est aussi ce que pense E-12, qui va parfois à l'extérieur sans pourtant vivre de racisme. Il sait cependant que certains en vivent et mentionne à cet effet : « Moi, je m'en foutrais si on me disait des choses sur moi. Je m'en fous. C'est pas mon problème ». Les propos de E-5 vont également dans ce sens, lui qui se dit cependant indisposé par les querelles entourant « l'approche commune ». Il mentionne donc :

*Je n'ai jamais vécu de racisme (quand je vais à l'extérieur). Je ne sais pas pourquoi, mon teint est plus blanc que les autres je pense (il ne semble pas). Mais je m'en occupe pas quand y en a un qui me regarde de travers. C'est leur*

*problème, qu'ils m'aiment ou qu'ils ne m'aiment pas. [...] C'est sûr qu'avec l'approche commune, il y a de plus en plus de racisme. Des jeunes blancs et des jeunes amérindiens (de Sept-Iles). J'aime pas voir ça.*

Enfin, non seulement E-3 n'a pas vécu de mauvaise expérience : « *J'ai jamais vécu de racisme* », mais il se dit en outre en admiration avec les allochtones qui l'entourent, en énumérant quelques différences objectives à leur avantage. Ainsi, précise-t-il : « *Non, je ressens pas de racisme envers les Québécois. Plutôt, je les admire, les jeunes. Je pourrais pas moi, travailler et aller à l'école en même temps, pis ils doivent payer leurs études et pas nous autres* ». Sur cette lancée, rappelons qu'aucun étudiant ne fait allusion à une mauvaise expérience avec un membre du personnel « Blanc » de l'école ou n'exprime d'objection à travailler avec des professeurs non autochtones. Les plus belles expériences scolaires relatées dans les textes expressifs concernent d'ailleurs quelques professeurs non autochtones du primaire. Par leur entremise, certains étudiants ont développé le réel plaisir d'apprendre et le goût de l'école. À la limite, comme l'explique E-5, « *La différence (entre les profs Blancs et autochtones), c'est juste la langue, parce qu'on peut parler en montagnais avec les autres. Mais ils sont pas racistes pantoute* ».

Les entrevues de groupe ont confirmé la faible préoccupation des étudiants en ce qui concerne le phénomène du racisme dont ils pourraient être éventuellement victimes. Un seul étudiant a manifesté de l'inquiétude face à la réaction éventuelle des Blancs lorsqu'il enclenchera ses études post-secondaires. Les autres banalisent généralement le phénomène, le disant peu fréquent, du moins de façon intense, et semblent s'indifférer des quelques incidents qu'ils rencontrent. Les divers commentaires suivants, puisés de l'une ou l'autre des entrevues de groupe, révèlent bien la nature indulgente de leur réaction : « *Je m'en fiche* »; « *Non ben je suis métis même, moi je ris de ça* »; « *Une fois y a même un amérindien qui nous a traités de n'importe quel nom* »; « *Non, ben c'est sûr qui va en avoir du racisme mais je pense que je vas bien m'entendre* »; « *Je m'en fous moi* »; « *Non ça me dérange pas* »; « *C'est eux autres, qu'ils pensent qu'est-ce qu'ils veulent penser* »; « *C'est pas tous les blancs qui sont racistes* ». Même E-14, qui a semblé le plus affecté par le phénomène lors des entrevues individuelles, nuance quelque peu les difficultés vécues dans une école à majorité « Blanche » :

*Ben j'ai pas (vécu de racisme) à Dominique-Racine. Je commençais déjà à être dans un groupe aussi. C'était plus les deux premières années à Lafontaine. Vu ma nationalité, (certains « Blancs ») y étaient un peu baveux. Y a fallu que j'impose mon autorité un peu. Ça a pris deux ou trois tirailages, une bagarre par là, une suspension par ci.*

En fait, sans doute parce qu'ils les voient ou qu'ils en discutent davantage entre eux, les étudiants sont plus critiques envers les autochtones d'Uashat, près de Sept-Iles, que des allochtones qui les entourent. Ils se positionnent ainsi en faveur des jeunes de Maliotenam, tout près d'Uashat, dans ce qui semble être un historique de mécontentement entre les jeunes des deux communautés autochtones.

#### 4.2.6.5 Points de vue sur le décrochage : de multiples causes

Lors des entrevues de groupe, les étudiants ont été amenés à discuter de la problématique du décrochage scolaire dans la communauté. Dans l'ensemble, ils sont très au courant de la situation difficile vécue à l'école Uashkaikan qui, selon certains, est appelée à empirer. C'est du moins ce que prévoient les étudiants du groupe 2 :

*Les décrocheurs, ça va se multiplier. [...] Ben là, dire qu'y a juste deux groupes de IV pis de V, pis y a 6 groupes de secondaire I [...] Y en a beaucoup qui lâchent. Y a plus de groupes de secondaire I que de groupes des secondaires III, IV, V réunis. [...] Y en a qui sont âgés de 14, 15, 16 ans en secondaire I. Y en a qui ont 18 ans en secondaire. Y en a qui lâchent avant 16 ans.*

Malgré ce constat pessimiste, on ne peut pas dire que les étudiants se montrent traumatisés par la situation, moins en tout cas que certains l'ont démontré en entrevue individuelle. Par exemple, à une exception près, la réaction du groupe 1 frise tout simplement l'indifférence : « C'est pas grave, y sont jeunes, y ont le temps. Y ont le temps d'aller à l'école » ; « Un de moins. Ça me dérange pas, c'est son problème » ; « Moi, ça me dérange pas non plus » ; « Ça me touche pas. Ça me dérange pas » ; « Je le sais pas, c'est dommage ». Une étudiante du groupe 3 s'est montrée plus sensible, mais sans plus : « Ben c'est dommage. Ben je pense qu'y devraient recommencer parce que la plupart [...] (vont le regretter) metateman ». Un étudiant du groupe 2 montre également une certaine déception : « Y vont comprendre plus tard quand y vont être sur le bien-être [...] que c'est très dommage. Mais ça va être trop tard ». Et c'est aussi un peu dommage pour un étudiant du groupe 4 : « Ben c'est comme les études, ça leur

*aurait permis d'aller plus loin dans la vie mais y vont juste rester dans le même stade, dans la même position». Mais en fait, des étudiants semblent davantage préoccupés par la perturbation du climat scolaire causée par ces décrocheurs éventuels : (À l'école, c'est positif), à part les jeunes qui décrochent là. Qui sont ben tannants là. Pour les profs là, y en a qui en font trop là. [...] Y sont durs là. Qui font la vie dure aux profs. Ben y écœurent les profs. [...] Moi je dis que c'est encore pire qu'avant »(G-3).*

Les raisons au décrochage identifiées par les étudiants sont multiples et diversifiées. Parfois, on pointe la capacité de l'individu ou son comportement : « *Parce qu'y sont pas bons* »; « *Y'ont pas assez donné d'efforts* »; « *Y sont découragés [...] par leurs échecs sûrement* » (G-3); « *Des raisons personnelles sûrement* »; (Parce qu'ils consomment) *pour faire comme les autres [...], pour être acceptés* » (G-4); (Parce qu'ils ont un enfant, et) « *je pense pas (qu'ils vont reprendre), ils vont oublier des choses pis y vont avoir plus de la difficulté [...] à comprendre des choses. [...] Ben ils vont oublier leurs connaissances qu'ils ont acquis avant d'avoir un enfant* » (G-1). Parfois, on questionne la nature des apprentissages ou le professeur : « *C'est difficile ! Y doivent trouver ça dur* » (G-2); *Y en a qui veulent pas écouter les profs là, parce qu'ils les détestent. Y sont grincheux. [...] La plupart de nos profs y sont vieux, ça doit être pour ça je pense* » (G-3). Parfois encore, on identifie les parents, lesquels seraient plus ou moins victimes de leurs conditions sociales : « *Y poussent pas leurs enfants à aller à l'école, y les laissent libres, y les laissent dormir. Y sont pas assez fermes. [...] Ben faut dire qu'ils viennent d'un milieu défavorisé, leurs parents étaient pas ben ben riches dans le temps* » (G-2); « *les jeunes sont plus protégés par leurs parents qu'avant. [...] Y sont trop gâtés. Ils les protègent (par rapport à l'école). Je le sais pas pourquoi. [...] Ou bien y a des parents qui travaillent à (l'extérieur) aussi. Eux autres l'enfant y est tout seul chez eux* »; « *Ben je le sais pas, y ont peut-être des problèmes. [...] Ben, je suis en train de penser à quelque chose. [...] Ben j'allais te dire, c'est les parents qui ont pas été à l'école, ben la plupart là, les enfants aussi y iront pas, ils termineront pas* » (G-3).

Les solutions suggérées pour contrer le décrochage, qui serait souvent lié à la toxicomanie, sont de trois ordres. La plus douce est l'option éducationnelle. Les étudiants du groupe 2 suggèrent en effet de travailler à valoriser davantage l'éducation dans la communauté. Il est intéressant de voir que pour eux, ce serait alors choisir le

mode de vie des « Blancs », quitte à perdre certains éléments de leur culture. Voyons jusqu'où irait ce délaissement culturel:

*Si y valorisaient l'éducation, tout marcherait bien (dans la communauté). Ah oui, si y aurait ça, tout irait bien [...]. Y aurait sûrement moins de drogue. [...] En d'autres façons, adopter la vie des « Blancs ». Si on continue comme ça, comme on fait là. [...] Oui, si on veut survivre dans ce milieu. [...] Ben pas vraiment « Blanc Blanc » là. On continuerait nos études de notre langue, on essaierait quand même de garder nos traditions. Pas toutes toutes, mais quelques-unes. La langue surtout. Qu'on puisse se comprendre entre nous autres.*

La seconde solution proposée est plus rigide. Les étudiants du groupe 3 suggèrent en effet d'une part l'endoctrinement (mais c'est dit pour signifier la profondeur du problème) et d'autre part d'appliquer strictement les règles de l'école. Ainsi disent-ils :

*Ça prendrait quasiment un lavage de cerveau (pour leur insérer) de la discipline, de la motivation [...]), parce qu'y aiment pas l'école [...]. Moi je serais un extrémiste. D'extrême droite. [...] Tout ceux qui veulent pas, je les crisserais dehors. Ben ils entraînent d'autre monde! »*

Enfin, la troisième solution associe décrocheurs à délinquance et propose tout simplement l'option judiciaire. Ce sont des étudiants des groupes 3 et 4 qui font une telle proposition, et ils en profitent pour décocher une flèche à l'endroit des agents de la paix :

*Qu'y travaillent! [...] La plupart, c'est ceux qui font rien, qui trouvent rien à faire pis y boivent [...]. Ils manquent d'occupation, y font rien. [...]. Les policiers, y font pas leur job on dirait. [...]. C'est leur job, qu'ils la fassent, mais comme il faut. Ben la plupart sont eux mêmes dans la drogue.*

#### 4.2.7 Horizons

Il est un peu déconcertant de voir à quel point les projets de carrières de la plupart de ces jeunes sont peu structurés, alors qu'ils sont rendus au terme de leur scolarité secondaire. Visiblement, pour une raison ou une autre, le cours *choix de carrière* n'a pas atteint ses objectifs d'orientation professionnelle. Le discours social diminuant la valeur des métiers professionnels fait par contre sentir son effet, puisque certains désirent explicitement «faire quelque chose de mieux ». La plupart sont en tout cas heu-



reux de quitter le village pour étudier à l'extérieur, et n'ont d'ailleurs pas le choix. Ici encore, la difficulté à vivre isolé, loin des grands centres, ressort comme une donnée importante pouvant influencer sur l'état psychique des étudiants. Sans doute obnubilés par ce désir de partir à l'extérieur, quelques-uns seulement démontrent un certain intérêt pour les questions politiques, tant locales que nationales. Il faut dire que le désabusement face au « politique » touche ces jeunes, autant qu'il touche les autres en occident.

#### 4.2.7.1 Des projets de carrière peu structurés

Lorsque se sont déroulées les entrevues, les étudiants étaient en processus de demande d'admission à un programme d'études post-secondaires. Ils suivaient le cours *Choix de carrière* et avaient rencontré à quelques reprises un conseiller en orientation du cégep de Baie-Comeau. Ce dernier les a vus parfois en groupe, parfois individuellement, en appuyant ses conseils sur les résultats des étudiants à quelques tests de personnalité. Les résultats à ces tests conduisent à des propositions de domaines professionnels qui peuvent convenir aux traits personnels des répondants.

Malgré cet encadrement et une certaine urgence à effectuer les demandes d'admission (puisque les délais étaient alors très proches), on remarque chez plusieurs étudiants une grande ambivalence dans le choix de l'éventuel métier. Ce sont parfois les questionnements habituels, où le jeune hésite entre des champs disciplinaires assez proches mais demandant des types d'études différents. C'est le cas par exemple de E-9 qui hésite entre une technique collégiale ou l'option pré-universitaire, qui suppose une plus longue scolarité. Ainsi, explique-t-il : « *Peut-être que je vais prendre architecture à Chicoutimi, je sais pas encore. Sinon, je vais aller en sciences de la nature. J'aime l'architecture parce que je faisais un cours de dessin et j'avais trouvé ça intéressant* ». Mais les étudiants hésitent parfois entre des options étonnamment très éloignées. Par exemple, E-14 s'interroge entre la menuiserie et les techniques policières : « *Ça dépend dans quoi je me lance. Si je fais un DEP\* en menuiserie, j'irai à Jonquière et je reviendrais ici. En techniques policières, je le sais pas où j'irais, probablement à Montréal ou à Québec. Puis j'irais à Montréal pour avoir un peu d'expérience* ». D'autres fois, en plus de l'ambivalence, c'est le peu de profondeur réflexive des motifs

---

\* Diplôme d'enseignement professionnel.

à la base de leur choix qui étonne. Ainsi, E-13 sélectionne un métier au gré de ses actions bienfaites :

*Ben, au début je voulais devenir psychologue, parce que j'ai pris de l'expérience et mettons qu'un de mes amis a des problèmes, il m'appelle. Après ça je suis devenu conseiller en couple, quelque chose de même... Un ami m'a appelé pis il m'a parlé des problèmes avec sa blonde. Ben, je l'ai écouté. Je ne peux pas dire que je connaissais quelque chose dans ça, mais ça a aidé. Ils sont encore ensemble là.*

Un peu plus loin, ce même E-13 est convaincu qu'il deviendra acteur, ou chanteur, ou humoriste. N'importe quoi, en fait, sous l'élan impulsif du moment. Il explique ainsi ses aspirations :

*On me dit que j'ai du talent pour être acteur. Il y a eu un salon des carrières, j'y suis allé parce que j'étais à Rimouski en art dramatique [...] Je pourrais m'exercer pour devenir comédien ou chanteur, parce que je chante et ils me disent que je pourrais devenir..., que j'ai une tête pour devenir un comédien. J'ai du talent pour devenir soit comédien, soit chanteur. Mais, je n'ai pas besoin de les croire parce que je sais déjà que ce que je fais, j'aime ça. Moi, je veux voir le monde rire, je pourrais être comédien ou devenir humoriste. Mais je pourrais devenir chanteur si je voulais.*

De son côté, E-7, qui souhaitait s'inscrire en sciences de la nature, vient de bifurquer pour le droit. Suite au débat public sur *l'approche commune*, il compte devenir avocat afin de s'attaquer à un éventuel problème de pénurie d'employés autochtones. Ainsi, explique-t-il la logique de son raisonnement :

*Avocat ou autre chose en rapport avec le droit. Je sais pas, car au début je croyais que je voulais aller en sciences nature. Depuis que l'approche commune a commencé que je me suis intéressé à ça [...] Nous sommes pas beaucoup d'autochtones au Québec, seulement 12 000, et je pense qu'il y aura pas assez d'employés autochtones, c'est juste ça mes préoccupations.*

D'autres fois encore, l'étudiant a identifié un seul métier, mais ne semble vraiment pas convaincu de son choix. C'est la situation que vit notamment E-12, qui explique :

*Travailler, ça veut dire foncer pour atteindre notre but. Mon but c'est de travailler plus tard. Je sais pas encore en quoi. L'orienteur est venu pour nous aider à savoir où on allait, mais je le sais pas encore. Je le sais pas. J'aimerais*

*ça des cours professionnels. J'aimerais ça aller dans la coiffure. Y'en a pas ici. J'aimerais ça (ouvrir un salon). Je le sais pas. J'ai plein d'autres idées.*

Et en même temps qu'ils s'interrogent sur leurs choix professionnels, quelques étudiants semblent très peu connaître les mécanismes d'admission aux études post-secondaires, même dans les options qui les intéressent, ce qui n'aide évidemment pas à clarifier l'esprit. Par exemple, E-14 n'a pas été difficile à décourager à partir de quelques informations sommaires données par son professeur de *Choix de carrière* sur le contingentement de son programme d'intérêt, et les conditions médicales d'entrée. Il exprime ainsi son incertitude :

*Ça se peut que je m'en aille en techniques policières. Mais le prof de « choix de carrière », y a quand même réussi à me décourager. Ben y m'a pas découragé mais y m'a montré qu'y a deux mille quelque chose d'inscriptions pis autant à Québec je pense. Ce qui m'a découragé aussi c'est l'examen médical, tests sanguins, tout ça. Je le sais pas si je dois avoir encore de la drogue dans le sang. Ben c'est ça, j'ai arrêté aussi. Ça reste pas (dans le sang) toute la vie ?*

Cette même méconnaissance des conditions d'admission à un programme, liée à des informations d'orientation professionnelle peut-être trop parcellaires, transparait également dans les propos de E-10. Le domaine professionnel est par contre bien identifié. Elle explique donc :

*Je veux être ambulancière. J'ai pas encore fait ma demande. Il faut d'abord que je fasse mon permis, mon permis d'ambulance, là. C'est à Sainte-Foy ou Montréal. Je sais pas trop les conditions. Je trouve pas. Tu sais t'as des références, mais ils sont pas nommés là-dedans. L'orienteur, il a dit que premièrement, je pourrais pas accéder directement. Ils demandaient un permis, puis il m'a proposé de faire un cours en assistance de soins infirmiers. C'est plus pratique pis ça va être très utile pour ma technique ambulancière. Je vais prendre les deux, ben je vais faire ma technique avant, puis après technique ambulancière, près de Québec. J'ai envoyé mes demandes d'admission. Je sais pas par exemple (les conditions précises d'admission). J'aimerais aussi physiothérapie. J'ai un camp d'intégration. Si ça marche pas, après je continue.*

De leur côté, E-6 et E-16, qui s'intéressent au domaine judiciaire, semblent méconnaître certaines descriptions de métiers. Ils se laissent notamment confondre par l'intitulé *criminologie*, croyant qu'il chapeaute des fonctions policières supérieures. Comme beaucoup d'autres, ils demeurent imprécis sur leur choix définitif. Ainsi, E-16 mentionne :

*J'ai décidé ça cette année, d'aller en criminologie. Je voulais aller à la GRC, mais là j'ai vu qu'il fallait avoir 25 ans. En tout cas, c'est ce que le pamphlet disait, et moi je veux pas attendre. Enquêteur, ceux qui enquêtent, j'aimerais ça [...] mais aussi être dans l'action mais pas en rester là. Je sais pas encore (où je vais aller travailler), mais dans une grande ville.*

D'autres étudiants semblent « découvrir » avec déception le pouvoir sélectif des « mathématiques fortes » sur l'orientation professionnelle. Ils comprennent alors que dans certaines catégories de métiers, il n'y a pas de salut pour les faibles en math. C'est ainsi que E-14 doit oublier le domaine de l'informatique et se concentrer sur les techniques policières : « *Mettons que j'irais plus en techniques policières ou informatiques mais on m'a dit qu'il fallait mes maths fortes. J'ai pas mes maths fortes en informatique. En techniques policières, je pense pas (que ce soit nécessaire), j'ai pas regardé (les préalables)* ». Même constat décevant chez E-10 et E-12, qui auraient bien aimé suivre les traces de Stanley Volant dans le champ de la médecine. E-12 mentionne par exemple que si elle pouvait choisir, « *ce serait docteur, mais je suis pas bonne en math* », tandis que E-10 est plus précise et également plus déçue : « *J'aurais aimé ça être pédiatre, mais mes maths sont pas assez fortes. Ça me déçoit beaucoup. Ce serait peut-être possible de les augmenter, mais j'ai déjà de la difficulté. Fait qu'à l'université en plus, j'aurais de plus en plus de difficultés.* »

Enfin, si, comme E-2, certains n'ont « aucune idée » du métier qu'ils vont choisir et ont « hâte de voir l'orienteur » pour qu'il les guide, il faut par contre noter six cas d'étudiants qui paraissent assurés de leur choix, un choix qui semble par ailleurs réfléchi et argumenté. Quatre d'entre eux ont en effet choisi un métier en pénurie dans la communauté, métier qu'ils pourront donc pratiquer au terme de leur formation. E-1 veut être psychologue. E-3 veut devenir informaticien. E-5, qui aime la musique mais qui a constaté en cours d'année la pénurie de professeurs d'anglais, veut enseigner soit la musique, soit l'anglais. E-4 veut étudier en techniques ou en médecine dentaires, et précise que « *ça fait longtemps qu'on en discute (moi et mes parents de mon choix), ils trouvaient ça bon, parce qu'il n'y a personne. Y a de la place pour ça* ». Et E-8, même s'il est loin d'être évident qu'elle puisse remplir les exigences d'admission, est convaincue de devenir médecin. On peut encore ici identifier l'effet « Stanley Volant » puisqu'elle parle explicitement de son influence :

*Oui, je suis sûre de faire ça (médecin). J'aime pas voir les autres souffrir, je veux faire quelque chose pour eux, quand j'allais dans un hôpital j'étais toujours impressionnée par les médecins. (J'ai rencontré Stanley Volant), pas beaucoup mais un peu. Je lui ai déjà demandé ce qu'il aimait dans son travail. [...] Il y avait un gala méritas et c'était lui l'invité et je l'ai écouté beaucoup parler de son cheminement, et ça m'a beaucoup intéressée.*

Quant à E-11, elle est un cas d'exception à quelques égards. D'abord, l'unique base de son choix est l'amour du métier qu'elle a choisi, appuyée en cela par ses parents. Ensuite, son choix est loin de garantir un emploi, même au terme d'une formation réussie. Enfin, c'est un choix de métier qui exclut d'emblée la pratique dans sa communauté d'origine. Voici donc ses propos:

*Mes parents savent déjà ce que je veux faire : chorégraphe. Ils sont d'accord. Pourvu que j'aime ça. Je vais aller à Montréal, parce que c'est là qu'ils demandent pas qu'on ait déjà fait des cours, qu'on soit rendu à un niveau intermédiaire, parce qu'à Québec, ils demandent ça. À Montréal, j'ai habité là, en pension à Boucherville. J'ai fait du sport-études. J'étais en secondaire I. J'ai arrêté parce que j'étais tannée de faire du patin. J'étais rendue loin mais j'ai décidé de lâcher.*

Les entrevues de groupe confirment une certaine insouciance et beaucoup d'incertitude chez plusieurs étudiants quant à leur avenir professionnel. Les entrevues ont été effectuées alors qu'ils avaient reçu les réponses à leurs demandes d'admission. Certains ont été refusés et semblaient prendre la chose plutôt à la légère. Les divers propos qui suivent, puisés dans l'une ou l'autre des entrevues, montrent bien leur état d'esprit : « *J'avais oublié d'envoyer mon bulletin* » ; « *Je viens juste de les envoyer* » ; « *Je m'attendais à ça. Quand je l'ai envoyé, j'étais pas assez fort* » ; « *Je sais pas encore quel métier* » ; « *Ben c'est juste pour apprendre des langues : espagnol pis allemand (que je me suis inscrite en langues). Plus tard, mec que je sache ce que je vais faire, le choix sera plus gros* ».

Enfin, le texte expressif de T-12 montre un individu, certes ambitieux, mais qui craint son passage au cégep, passage nécessaire pour réaliser ses ambitions :

*Pour conclure, je crois que je vais réussir dans la vie car j'ai beaucoup d'ambition. Je voudrais une belle maison, une famille, une voiture et tout ce que je voudrais, mais pour avoir tout cela il faut que je travaille énormément. Mais pour l'instant, j'ai un peu peur de rentrer au cégep. J'espère que ça passera bien, comme sur des roulettes.*

#### 4.2.7.2 La dévalorisation des métiers professionnels

Parmi ces étudiants qui terminent leur secondaire général, on en retrouve deux qui désirent explicitement effectuer un cours professionnel, et un troisième qui est ambivalent. E-17 désire aller en secrétariat, mais semble avoir abandonné le secondaire en cours de route, et n'a d'ailleurs pas participé à l'entrevue de groupe. E-12 veut aller en coiffure, mais est encore incertaine même s'il s'agit de son choix probable. On peut bien saisir dans ses propos les motifs qui guident son choix, mais aussi toute l'incertitude qui l'accompagne :

*Mon but c'est de travailler plus tard. Je sais pas encore en quoi. L'orienteur est venu pour nous aider à savoir où on allait, mais je le sais pas encore. Je le sais pas. J'aimerais ça des cours professionnels. J'aimerais ça aller dans la coiffure. Y'en a pas ici. J'aimerais ça (ouvrir un salon). Je le sais pas. J'ai plein d'autres idées.*

Enfin, E-14, s'il n'en tenait qu'à lui, irait en menuiserie, mais il fait face à d'importantes pressions de ses proches, en l'occurrence sa copine et sa mère, pour qu'il se dirige vers des études post-secondaires, en vue d'un métier davantage scolaire. Ses propos sont explicites à ce sujet :

*Je le sais pas. J'aurais peut-être suivi les traces de ma famille si j'avais pas continué mes études. Mon grand-père a été menuisier, mon oncle, mon père [...] J'aurais sûrement été menuisier. Mais si ma blonde me l'autorise, elle a pas l'air de vouloir. Elle dit que je vaud mieux que ça (menuisier) mais moi j'aime mieux de travailler physique que de rester derrière un bureau. Elle dit ça parce que son père est menuisier pis elle le voit comme il est : il est tout le temps fatigué à chaque soir pis à pense que je serais pareil mettons. Ça se peut ben que je vaud mieux que ça. Au début je voulais m'en aller avocat mais c'est trop à l'université, ça m'intéresse pas. Ben elle me pousse à aller à l'école mettons pis à me surpasser.*

Le malaise qu'il ressent est vraiment profond et, malgré ce qu'il en dit, semble avoir un effet important sur son choix de carrière. En réponse aux questions sur son orientation future, tout indique qu'il tentera une inscription en techniques policières. En fait, derrière ces pressions sociales, semble se profiler la problématique de la dévalorisation de la formation professionnelle, que connaît le Québec en général, et qui a mené à une pénurie de travailleurs pour certains métiers. Dans le cas des proches de E-14, cette dévalorisation pour le professionnel s'associe à une survalorisation des

métiers hautement scolarisés, comme la médecine. C'est ce que l'on peut bien saisir dans les propos suivants :

*Mais ils veulent toutes que j'aille en médecine, pis qui a pas grand monde, y me mettent tout le temps dans des places où j'aimerais pas y aller. (Mais, ça ne m'influence pas) : mettons que je les laisse faire, c'est tout de même pas eux autres qui vont choisir ma carrière.*

Cette dévalorisation pour certains métiers ressort parmi d'autres discours tenus cette fois-ci par des étudiants. Par exemple, E-10 indique d'abord son mépris pour le métier de caissière, puis exprime des doutes sur la durée de l'emploi non scolarisé occupé par son copain. Ainsi, explique-t-elle :

*Si je venais pas à l'école, je travaillerais. Mais je viens parce que je veux faire quelque chose dans la vie. Faire ce que j'aime, travailler pour les autres mais pas comme caissière genre. [...] J'ai des amis qui viennent à l'école pis d'autres qui y vont pas. Parce qu'ils ont un travail, parce qu'ils ont un bébé. Disons mon chum, il travaille, pis je l'sais pas, il a pas eu des difficultés à se trouver un travail. L'école il aime pas ça, il aime vraiment pas ça. Je respecte son choix. Il a une bonne job c'est tant mieux pour lui, mais on verra ce qui arrivera plus tard.*

Enfin, E-5 montre également une préférence pour les études post-secondaires à la possibilité d'un métier peu scolarisé. En fait, il a résisté à la tentation de quitter l'école pour suivre les pas de son cousin :

*J'ai un cousin qui a lâché l'école pour aller dans le bois. Il est allé dans le bois pour quelques mois et il est revenu à Betsiamites et il s'est trouvé une job. Il a suivi une formation dans le cours professionnel pour être bûcheron. Il a reçu juste un mois de BS et il est allé travailler. Il est allé dans le bois, il est revenu à Betsiamites, il a suivi une formation, puis a eu sa job : c'est pas pire ! Au début de l'année, j'ai pensé ça un peu mais je me suis dit qu'il valait mieux continuer ».*

#### **4.2.7.3 Un isolement difficile**

La question des projets d'avenir des jeunes est ressortie d'entrée de jeu lorsqu'on les a questionnés sur la signification globale de l'école pour eux. On se souviendra que plusieurs la voient comme une plate-forme pouvant les mener à un bon métier, lequel leur permettra un exil éventuellement réussi. Ce projet d'exil est tout simplement réitéré chez plusieurs d'entre eux lorsqu'ils sont directement questionnés sur les

actions qu'ils souhaitent poser dans un avenir rapproché. Beaucoup veulent partir, donc. Les propos sont limpides, la raison est claire : ils souffrent de vivre leur adolescence dans un endroit trop petit à leur goût et isolé du reste du monde, avec tous les désagréments que cela comporte au plan de la socialité. Par exemple E-2, qui dit pourtant aimer Betsiamites, ne veut vraiment pas y rester pour les quelques années à venir. Elle préfère aller « *partout* » plutôt que d'y demeurer : « *J'aimerais vivre à Montréal, parce que c'est grand* ». C'est le même esprit qui anime E-16, lequel semble inspiré d'un nouveau nomadisme : « *Je sais pas encore (où je vais aller travailler) mais dans une grande ville. Je veux partir d'ici. Le voyage, j'adore ça. J'aime vraiment ça, voyager. J'ai déjà visité Baie-Comeau, Montréal, Québec, Wamotaci* ».

Certains sont à ce point désolés de l'inertie sociale qu'ils ne souhaitent pas revenir. C'est le cas de E-9 qui explique notamment : « *Il y a rien à faire ici [...] surtout à Betsiamites. Il faudrait au moins le cinéma* ». E-11 renchérit dans la critique, quoi qu'il pense revenir à l'occasion : « *Je le sais pas (si j'aime ça ici). J'aime ça quand ça bouge. On dirait qu'ici, c'est mort. Y a rien à faire, là. Je vais sûrement revenir ici des fois, mais je le sais pas, j'aime plus la ville* ». En fait, comme lui, plusieurs font quand même mention de leur attachement à l'endroit, bien qu'ils soient résolus à partir. E-6 est de ceux-là et l'exprime de cette manière : « *C'est sûr que je m'ennuierai d'ici mais je m'adapte facilement. (Je veux aller à l'extérieur) pour voir du pays, pour voir plus d'action. C'est petit ici et il se passe quasiment rien* ». De son côté, E-5 explique avec des arguments patriotiques pourquoi il croit que ses amis, qui vivent à Québec, reviendront un jour à Betsiamites malgré leur prétention du contraire :

*Mes amis sont tous au cégep maintenant. J'ai déjà le goût de partir, là. Ils reviennent à Noël et aux congés. Je suis allé (les voir) en fin de semaine. Ils n'aiment plus ça Betsiamites. Ils ne veulent pas revenir. Mais je sais qu'un jour, ils vont revenir. Ils ont passé toute leur vie icitte, et ils sont à Québec. (Moi, je veux) quitter un peu Betsiamites, mais revenir. Il y a plusieurs générations qui ont vécu icitte, peut-être qu'ils vont remplacer ceux qui vont partir...*

Quelques-uns insistent même pour dire que leur départ ne sera que temporaire, mais l'enthousiasme est rarement élevé. Il y a E-12, qui a bien hâte à l'aventure, mais uniquement pour le temps que durera la formation. Elle a clairement un projet de carrière dans la communauté : « *Je veux aller en coiffure. Si ça se donne à Québec ou Montréal, j'irai là-bas. J'aimerais ça aller loin. J'aimerais ça savoir comment ça se*



*passé, l'ambiance, avec des amis. Je suis déjà allée à Montréal et j'avais beaucoup aimé ça, visiter plein de choses qu'on voit à la télé* ». De son côté, E-3 se sent redevable envers sa communauté et compte donc revenir faire sa part : « *Je veux revenir ici plus tard, après mon DEC\* en informatique, pour rendre service, pour donner en retour à ceux qui m'ont aidé* ». Pour ce qui est de E-10, il dit également vouloir revenir travailler à Betsiamites, mais il se montre beaucoup moins convaincant. La toxicomanie endémique, notamment, le fait hésiter. Ainsi, explique-t-il : « *Oui, (je veux travailler ici). Je connais tout le monde, ben presque tout le monde. Pis ça me dérangerait pas de travailler ailleurs. Ici, on a toutes (les nécessités). Je suis bien [...] Ben des fois oui, des fois non. Un problème, c'est l'alcool, la boisson. (Les dirigeants), ils font ce qu'ils peuvent, (mais) ils se cachent* ». E-7 propose en quelque sorte une réponse à cette consommation abusive : « *Dans la communauté, les jeunes sont oubliés. Ils sont mis de côté. Beaucoup de jeunes tombent sur la drogue, peut-être à cause que la Réserve est un trou. Y a pas assez d'activités, pour les jeunes et les aînés* ». E-13 envisage également un retour, en soupesant toutefois les avantages et inconvénients de vivre dans une petite place. Il trouve la promiscuité particulièrement difficile :

*Je veux revenir travailler ici. Il n'y a pas beaucoup de monde ici. Ben, pas beaucoup [...] c'est petit et tout le monde se connaît entre eux autres. J'aime ça. Par contre, comme je le dis c'est petit ici, et ce que j'aime le moins c'est les commérages. Tu entends quelque chose là et le lendemain tout le village le sais. [...] Je n'aime pas ça.*

Ce malaise est également ressenti par E-16, qui aborde en quelque sorte ses conséquences au plan de la politique locale :

*Tout le monde se connaît, c'est ça le problème ici. Tout le monde connaît tout le monde ici. Les histoires de tout le monde, les menaces de déballer ça en haut : ça, ça pose vraiment des problèmes. Tout le monde a peur de tout le monde, des histoires. Ici, les rumeurs s'éparpillent. Même si c'est pas vrai, tout le monde en parle. Plus tout le monde en parle, plus ça a l'air vrai. Le monde ont peur du chantage.*

Enfin, lui qui a choisi de s'instruire, ne compte surtout pas demeurer dans un endroit où il y a une preuve tangible qu'on ne respecte pas la valeur hiérarchique de l'instruction. Ainsi, explique-t-il :

---

\* Diplôme d'enseignement collégial.

*Je veux aller à l'extérieur, je veux voir le monde. (Pour l'instant), je veux pas rester ici. Mon père reste ici, en plus il a fini l'université et il est pas évalué à sa juste valeur. On le sous-estime ici [...] Ben, c'est pas qu'on le sous-estime, mais on le rabaisse. Y en a qui sont mieux payés alors qu'ils ont pas fini leurs études. Ça vaut pas la peine de rester ici. Pour le travail en tout cas, ça vaut pas la peine.*

Les entrevues de groupe ont particulièrement fait ressortir cette difficulté qu'ont les étudiants de vivre la promiscuité sociale de Betsiamites. On sent chez eux un grand besoin d'avoir davantage d'intimité, de passer davantage *incognito*. Les groupes 2 et 4 sont particulièrement tranchants à cet égard : « (On est contents) *de partir d'ici surtout. C'est trop isolé. [...] Comme j'avais pas beaucoup de liberté en voulant dire que si mettons que tu fais une petite affaire, tout le monde va le savoir pis ça va mémérer [...] dans la communauté [...] J'en ai assez d'être ici* » (G-4). La faible diversité des activités a aussi été avancée comme argument par ce groupe : « *Comme qu'y a dit lui, y a rien à faire [...] Ben c'est parce que j'aime la ville. Oui ben j'aime ça quand ça bouge, quand c'est vivant, je le sais pas. Ben tout ce qu'on retrouve pas, tout ce qu'on retrouve en ville et qu'on a pas ici* ». Enfin, fait inusité, un étudiant du groupe 2 va jusqu'à prétendre avoir persévéré à l'école à cause précisément de cette pression sociale, qu'il ressent par ailleurs très négativement : « *Disons que j'aime ça bien paraître. C'est ça qui m'a plus motivé (à continuer l'école). [...] C'est un village de comérages. Ça dépend du monde, comme lui y va faire une mauvaise action, tout le monde vont se mettre contre lui, y vont parler. Ça prend qu'une journée pour tout savoir ici, c'est connu* » (G-2).

#### 4.2.7.3 Un faible intérêt pour les questions politiques

Enfin, la dernière figure considérée aborde l'intérêt suscité par les questions politiques, particulièrement dans leur dimension locale. Lors des entrevues de groupe, les questions sur l'avenir ont parfois débordé sur la sphère politique. Les étudiants se sont alors montrés cohérents avec leur désir de quitter la communauté puisqu'ils se sont dits très peu intéressés par les questions politiques locales ou nationales, à l'exception d'un étudiant du groupe 2. Ainsi vont la plupart de leurs propos : « *Non (je suis pas intéressé), je comprends rien là-dedans* » (G-1); « *Ben ça m'intéresserait mais pas plus que ça, j'aime pas la politique* » (G-2); « *On s'intéresse pas tellement à la politique. (...Chez nous), y veulent rien savoir de la politique eux autres. [...] Moi mon père y veut rien savoir de la politique* » (G-4). Parfois leur discours prend un ton plus criti-

que et fait aisément dans le cynisme « *Y font juste dire des blabla. Je m'en occupe pas* (G-2) »; « *Ils (le conseil) nous parlent (de ce qui se passe), [...] une fois ou deux par année, même pas* » (G-1); « *Les cigarettes vont coûter cher! (si jamais le Conseil peut imposer des taxes)* » (G-3). Parfois aussi, le mépris s'adresse à la population toute entière plutôt qu'au pouvoir politique : « *C'est plus du chialage. Une gang de chialeurs, la population. Ben y (le Conseil de Bande) font des choses pis mettons [...] Ben la plupart y chialent pour rien. On est trop gâtés. Ben y a trop d'affaires gratuits ou bien non qui paient plein d'affaires, c'est à peine si on paie pis...* »

Même les débats actuels, dont l'issue pourrait être déterminant pour les communautés autochtones, suscitent très peu d'intérêt. On pense ici aux discussions très intenses sur l'« approche commune »<sup>102</sup> dont la teneur apparaissait régulièrement dans les médias pendant le déroulement de la recherche. Questionnés sur ce dossier, les réponses ne laissent pas d'équivoque, et ce pour chacun des groupes : « *Non, je comprends rien là-dessus. C'est ça là, je comprends pas l'approche commune* »; « *Non je veux rien savoir de ça* »; « *Je le sais pas, on connaît pas ça* (G-1) »; « *C'est la première fois que je comprends ce mot-là, je comprends même pas c'est quoi* »; « *J'en ai jamais entendu parler* »; « *L'autonomie ? Je vois pas le rapport* »; « *L'autonomie c'est ça ?* »; « *Les indiens y gèrent leurs affaires, c'est ça ?* »; « *C'est pour ça que j'ai compris : [...] on est pas trop aimés* »; « *Pas ben ben au courant* » (G-2); « *Je m'en rappelle plus, de quoi ça parle* »; « *Autonomie?* »; « *Je sais pas trop, je suis mêlé dans ça* »; « *Aucune idée* »; « *J'en ai aucune idée aussi (si c'est positif)* »; « *Je le sais pas, je suis pas vraiment renseignée sur ça* »; « *Je veux rien savoir non plus, j'aime pas ça, non* »; « *Moi non plus ça m'intéresse pas* » (G-4). En fait, seulement deux étudiants ont mentionné être au courant de la question et s'y intéresser un peu, les autres : *niet* !

<sup>102</sup> L'« approche commune » est l'appellation donnée à un projet d'entente actuellement négocié entre les gouvernements (québécois et canadien) et plusieurs communautés montagnaises. Il vise à restituer aux Innus un contrôle relatif sur d'importantes portions du territoire nordique québécois, afin qu'ils dynamisent une infrastructure économique effondrée depuis le déclin du commerce des fourrures.

## CHAPITRE V

### Interprétation des résultats

L'interprétation des résultats que nous proposons est structurée en fonction des significations propres au contenu de notre étude, tout en tenant compte des considérations émises par les différents chercheurs qui se sont intéressés au sens de l'expérience scolaire chez les étudiants. Elle se divise en deux parties principales. En premier lieu, nous présentons les *logiques épistémiques émergentes*, qui sont davantage liées aux conceptions de l'apprentissage et du savoir des étudiants, et au regard qu'ils portent sur les activités scolaires formelles. Ainsi, nous rejoignons la démarche privilégiée par les chercheurs de l'équipe ESCOL qui, suite aux nombreuses recherches qu'ils ont effectuées, circonscrivent de la manière suivante les niveaux d'interprétation de la dimension épistémique :

Trois niveaux dans l'interprétation des activités et l'identification des savoirs scolaires doivent être pris en considération pour tenter de comprendre le rapport au savoir et aux apprentissages des élèves : le niveau des tâches ponctuelles, des exercices qui font le quotidien de la classe mais aussi du « travail à la maison »; celui des savoirs en ce qu'ils relèvent d'une discipline donnée, d'une épistémologie propre ayant des contenus, des normes et des contraintes spécifiques, et de leur mise en formes scolaires; celui du savoir en général et de l'apprendre. (Bautier, Charlot et Rochex, 2000, p. 182)

Suivant cela, les cinq éléments épistémiques ressortis des discours et des écrits des étudiants concernent les points suivants : la représentation du savoir en général et du savoir scolaire en particulier, en distinction du savoir domestique; le point de vue sur le curriculum scolaire proposé; les conceptions de l'apprentissage et de la compétence pédagogique; l'origine et l'évolution des conceptions de l'apprentissage; la mobilisation au travail scolaire.

En second lieu, nous présentons les *logiques identitaires émergentes*, qui s'articulent d'une part autour du rôle de l'école, milieu de vie, dans le développement socio-affectif de ces étudiants adolescents, et d'autre part autour du sens de la scolarisation dans leur projet personnel et professionnel. Les quatre éléments identitaires retenus abordent les points suivants : la dimension relationnelle et affective du vécu scolaire quotidien; le rôle de la scolarisation dans le projet de vie des étudiants; l'attachement à l'école comme institution et outil de développement personnel et communautaire; les horizons personnels envisagés.

## **5.1 Les logiques épistémiques émergentes**

Nous avons retenu cinq logiques épistémiques majeures du discours des étudiants, que nous présenterons de la façon suivante. D'abord, il sera question de la valeur inégale que les étudiants accordent au savoir domestique par rapport au savoir scolaire. Puis, nous postulerons un effet de conformisme du curriculum cloisonné sur la représentation des étudiants en ce qui concerne l'importance relative des matières scolaires. Ensuite, nous décrirons la conception « mécanique » de l'apprentissage qu'ils soutiennent, avant de montrer qu'elle est cohérente avec la vision d'ensemble du processus d'enseignement-apprentissage qu'ils valorisent. Enfin, nous verrons qu'en termes d'ardeur au travail, les étudiants se mobilisent difficilement, et s'investissent moins que ce qu'ils croient nécessaire d'investir pour réussir.

### **5.1.1 Savoir scolaire/savoir domestique : de valeur inégale**

Comme il est ressorti dans la problématique, lorsqu'on traite de la question scolaire autochtone au Québec, on doit prendre en considération qu'elle s'inscrit dans une dynamique d'adaptation interculturelle, dont les paramètres généraux sont relativement homogènes d'une communauté à l'autre, même s'ils sont inégalement appliqués. Notamment, depuis le mouvement de prise en charge de l'éducation par les communautés, les responsables éducatifs insistent pour que les écoles valorisent la langue et la culture locales auprès des jeunes générations (afin de restructurer positivement le sentiment identitaire) tout en les mandatant de préparer ces jeunes à intégrer le curriculum post-

secondaire de la société majoritaire<sup>103</sup>. Ces deux missions considérées comme primordiales, et conciliables sous certains aspects, portent cependant en elles des incompatibilités de visée. L'étude du rapport aux savoirs chez les amérindiens dans un contexte de scolarisation doit en conséquence être sensible aux points de tension des deux mouvances culturelles au sein de l'école. C'est là une préoccupation omniprésente dans la mise en œuvre du filtre interprétatif de la présente recherche.

Dans cet esprit de vigilance, nous avons identifié sur le plan épistémique plusieurs points de croisée interculturels névralgiques plus ou moins conscients dans le discours des étudiants. Nous partirons de l'axe général école/famille, qui porte en lui l'opposition savoir scolaire/savoir domestique. Rappelons qu'en terme de vision du rôle de l'école, les étudiants sont notamment centrés sur sa fonction officielle de formation et d'instruction. Ils la décrivent spontanément comme un lieu d'apprentissage de savoir-objets, un lieu où on enseigne des cours, où on acquiert des connaissances, plutôt théoriques. Ils vont nommer des disciplines, des matières ou des objets spécifiques d'apprentissage, généralement en les qualifiant positivement. Le point commun est la référence à un contenu de savoir disciplinaire amenée de façon favorable et éventuellement utile mais, fait important, en plaçant rarement ce savoir dans une dimension culturelle et universelle.

Bien qu'on retrouve des positions généralement posées ou nuancées, la considération pour cette fonction de l'école, pour certains savoirs qu'elle transmet, est à ce point élevée chez quelques étudiants qu'ils le dotent parfois d'une nature supérieure à d'autres types de savoirs comme, précisément, les savoirs pratiques ou davantage relationnels acquis à la maison<sup>104</sup>. On voit ainsi poindre dans certains discours des traces

<sup>103</sup> C'est un choix que l'on pourrait dire pragmatique davantage qu'idéologique. Il est bien évident que pour les leaders autochtones, l'idéal serait que les jeunes Amérindiens puissent accéder à un système scolaire post-secondaire national, ce qui était d'ailleurs espéré dans le rapport de la Commission royale d'enquête sur les peuples autochtones, 1996), et répété dans un plus récent rapport gouvernemental (Deborah *et al.*, 2002). Dans le sens de cette recommandation, le 21 juin 2003, une Université des Premières Nations du Canada, attachée à l'Université de Regina a vu le jour. Elle est toutefois la seule université des Premières nations agréée par l'Association des Universités et Collèges du Canada, et les programmes y sont limités. Quoi qu'il advienne, les décideurs doivent prendre en considération la pression des parents, qui va souvent dans le sens de faciliter l'intégration de leurs jeunes à la société québécoise et prennent parfois eux-mêmes les moyens qu'ils jugent pertinents pour y arriver. Par exemple, certains parents de Betsiamites envoient leurs enfants dans des écoles secondaires hors réserve, bien que la communauté possède sa propre école depuis plusieurs années.

<sup>104</sup> En général, les étudiants distinguent assez clairement les apprentissages faits à l'école de ceux acquis à la maison. Sommairement, l'école est l'endroit où on apprend d'une part la discipline et à vivre en groupe et d'autre part des contenus de savoir disciplinaire, tandis que la maison est le lieu

de mystification du savoir scolaire dans une dynamique qui associe implicitement sa production à celle de la science<sup>105</sup>.

Cette position des étudiants, considérant l'école comme un lieu d'apprentissage de savoirs supérieur à la maison, n'est pas exceptionnelle si l'on se fie à certaines études. Par exemple, Montandon (1997) qui s'est intéressée au point de vue sur l'école d'enfants suisses de 11-12 ans constate qu'ils partagent assez bien cette vision :

Dans l'esprit des enfants, la maison n'est pas le lieu où l'on apprend le plus de choses. Le principal lieu des apprentissages reste pour eux l'école. Lorsqu'on leur demande d'évaluer l'importance respective d'une série de lieux et/ou situations à leurs yeux les plus propices aux apprentissages, huit enfants sur dix accordent la cote maximale à l'école alors qu'ils sont un peu moins de la moitié à l'attribuer à la maison (p.91).

Toutefois, Charlot (1999a-b) approfondit la question chez de jeunes Français et en arrive à distinguer les types d'apprentissages valorisés selon l'origine familiale et scolaire de l'élève, ce qui l'amène à nuancer fortement, sinon même à s'opposer à l'étendue d'une position positive des élèves à l'égard de l'école comme lieu fondamental de l'apprentissage. Selon son analyse, ce précédent portrait serait assez juste dans les milieux français plus aisés, mais les jeunes de milieu populaire qu'il a interrogés et dont il a décortiqué les écrits valoriseraient davantage les « apprentissages relationnels et affectifs », majoritairement acquis à la maison, plutôt que les « apprentissages intel-

---

où se forment les valeurs et se construit le sens de la vie, et où s'acquièrent parfois des savoirs pratiques d'utilité. Le savoir appris à l'école semble cependant jouir d'une symbolique puissante, certainement supérieure à celle du savoir domestique.

<sup>105</sup> Sans fournir une réponse entière à la question titre récemment posée par Mullens (2001) : *Pourquoi les étudiants autochtones boudent les sciences?*, il y a certainement une piste à investiguer à travers ces indices de mystification du savoir scientifique. La problématique du faible choix de carrières scientifiques chez les jeunes est toutefois loin d'être typiquement amérindienne. Des études amorcées au Québec et au Canada au début des années 1980 (Désautels, 1980; Olson et Russell, 1984) ont mis en lumière cette réalité. Il s'en est suivi une série d'analyses entourant l'enseignement des sciences au secondaire et au collégial, qui ont largement démontré l'existence, précisément, d'un processus éducatif générateur de nombreux mythes entourant la science. Déformant la nature réelle de la science et des scientifiques, ces mythes empêcheraient les jeunes d'acquiescer un véritable esprit critique et les éloigneraient d'une vision plus humaine de la réalité scientifique, vision peut-être davantage susceptible de les intéresser. Nous invitons les lecteurs à consulter ces études fort éclairantes sur la question: Désautels *et al.* (1988), Désautels et Larochelle (1989), Désautels et Larochelle (1992), Mungby (1982), Nadeau et Désautels (1984). Par ailleurs, la plupart des acteurs qui s'intéressent à la situation sociale amérindienne considèrent crucial de renforcer l'identité personnelle et sociale des jeunes amérindiens, par un processus d'appropriation et de valorisation de son passé, de son histoire, de sa culture. Devant cette survalorisation du savoir disciplinaire, on peut imaginer la difficulté de convaincre les étudiants de la pertinence d'approfondir leurs connaissances de la culture ancestrale.

lectuels et scolaires », émanant en grande partie de l'école<sup>106</sup>. Sans réduire le degré d'intérêt scolaire à l'origine sociale, il déduit néanmoins « un déficit de sens de l'école » chez les enfants fréquentant le lycée professionnel (Charlot, 1999a-b, p. 32) ou des écoles de banlieue, généralement situées en zone d'éducation prioritaire (Charlot *et al.* 1992). La raison principalement évoquée serait la trop grande distance culturelle entre l'univers scolaire et la famille de ces élèves.

Or, cette explication ne vaut que partiellement pour les étudiants autochtones de notre étude puisqu'à peu près tous baignent dans un univers familial et social plutôt étranger à la culture scolaire. En effet, à la lumière des propos recueillis, si la majorité des parents encouragent au moins sommairement leurs enfants et se préoccupent de leur scolarisation, très peu d'entre eux ont tissé des liens qui permettent un échange significatif entre la maison et l'univers scolaire<sup>107</sup>. Suivant la logique de Charlot (1999a-b), les étudiants devraient donc valoriser davantage la maison, dépositaire entre autres des apprentissages relationnels et affectifs, ce que nous ne constatons pas. En guise d'explication, on peut penser que dans les circonstances, la représentation de l'école de ces étudiants est beaucoup modelée par une inter-influence entre leur relative réussite (ou disons plutôt leur persévérance) et le discours social apprécitif de l'école concernant ses fonctions de formation et le potentiel de mobilité qui s'y rattache. Leur perception positive du savoir scolaire semble se construire de la même manière que s'installe progressivement une attitude conformiste à l'égard de l'école chez un groupe d'étudiants québécois de milieu populaire y réussissant bien (Bouchard *et al.*, 1997). Étant donné la probable récence de son ancrage, reste à savoir si cette vision positive de la

---

<sup>106</sup> L'auteur travaille à partir de *bilans de savoirs*, texte expressif dans lequel l'élève est amené à dresser la liste des apprentissages importants qu'il a effectués depuis qu'il est au monde. Après avoir identifié des positions catégoriques à partir d'une lecture flottante des textes, le chercheur applique une grille d'analyse fermée de laquelle émergera des occurrences, des fréquences, des pourcentages. Par exemple, outre les apprentissages intellectuels et scolaires et les apprentissages relationnels et affectifs, catégories largement dominantes, Charlot a identifié dans le discours des étudiants des apprentissages liés à la vie quotidienne et des apprentissages professionnels. C'est un outil dont le potentiel explicatif nous apparaît limité. Charlot reconnaît également ses faiblesses mais l'utilise néanmoins abondamment.

<sup>107</sup> À ce sujet, le désengagement ou l'indifférence des parents envers l'éducation sont parfois évoqués pour expliquer l'échec scolaire de leur progéniture. Or, il faut se garder d'une telle interprétation, à notre avis trop sommaire. L'analyse fine des configurations familiales a permis à Lahire (1995) de voir que « *L'échec scolaire d'un enfant n'est pas nécessairement associé à des « démissions parentales » mais à un trop grand éloignement par rapport aux formes scolaires d'apprentissage et de culture* » (p.74). Bien que nous n'ayons pas directement interrogé les parents des étudiants faisant partie de notre étude, c'est souvent une telle impression qui se dégage des propos émis par les jeunes autochtones au sujet de leurs parents.



formation scolaire survivra aux éventuelles déceptions, émanant par exemple des choix limités de carrières, balisés par les résultats académiques<sup>108</sup>. Dans plusieurs cas, on peut certainement prévoir que tout au moins s'atténuera la vigueur du mythe de l'accession au bonheur professionnel par l'instruction, sur lequel repose beaucoup leur persévérance<sup>109</sup>. Nous reviendrons plus loin sur cette question.

Par ailleurs, si la maison ou le réseau familial immédiat sont bien associés par quelques étudiants aux apprentissages relationnels et affectifs – en l'occurrence l'apprentissage du *respect*, de la *discipline* et des *bonnes manières*, des *bonnes conduites*, du *sens de la vie*, très peu d'entre eux réfèrent par contre à des apprentissages professionnels ou liés à la vie quotidienne, du moins spontanément. À prime abord, ce n'est pas une situation intrigante en soi puisque ces catégories d'apprentissages sont également moins abordées par les jeunes français interrogés par Charlot (1999a-b). La portée peut être toutefois plus importante dans la situation interculturelle particulière que vivent les jeunes autochtones, d'autant qu'ils semblent minimiser encore davantage la quantité ou l'importance de ces apprentissages. Ce qui frappe notamment dans l'analyse du discours de ces étudiants, c'est le peu d'associations établies entre la maison ou la famille immédiate et l'apprentissage d'un savoir pratique lié au mode de vie traditionnel, qui habille parfois encore les discours revendicateurs. Parmi les trois seuls étudiants qui évoquent de tels apprentissages, deux indiquent pratiquer ces activités traditionnelles avec leurs grands-parents. Rappelons donc qu'un seul étudiant vit de telles activités éducatives avec un parent immédiat, qui est, en outre, un homme relativement âgé.

Cette situation suggère que nous serions, dans cette communauté, à la fin du processus de transmission intergénérationnelle du savoir traditionnel, du moins de façon systématique et pour ainsi dire naturelle. En tout cas, il semble clair que le débat entre savoir moderne et savoir traditionnel n'a plus guère lieu dans les demeures de ces

---

<sup>108</sup> Car il faut bien noter que si ces étudiants ont persévéré jusqu'en secondaire V, rares sont ceux qui l'ont fait avec de hautes performances académiques.

<sup>109</sup> Béaud (2002) traite bien de ce désarroi ressenti par des jeunes dont le diplôme s'avère inopérant sur le marché du travail. Ils se sentent alors lésés et sont souvent psychologiquement très affectés. Provenant généralement de milieux modestes, ils ont pu allonger leurs études dans le contexte de politiques de démocratisation de l'éducation. Étrangers à la culture scolaire, et fournissant des efforts souvent mitigés, ils se retrouvent cependant dans des filières aux avenues peu florissantes. Suite à ce constat, l'auteur déconstruit avec justesse le lien entre massification scolaire et démocratisation de l'éducation, qui serait un leurre monumental.

jeunes<sup>110</sup> vivant dans une contrée nordique du Québec. Et pour l'instant, la maison ne semble pas avoir remplacé cette diminution du rôle éducationnel par d'autres répertoires de savoirs. Dans les circonstances, même si notre étude n'a pas investigué en profondeur cet aspect du rapport au savoir, on peut imaginer qu'un « déficit de sens de la famille » comme lieu d'apprentissage puisse concurrencer chez ces jeunes le « déficit de sens de l'école » apparu ailleurs comme trait représentationnel dominant chez des catégories socioéconomiquement proches d'étudiants. C'est une piste qu'il faudra développer dans une étude ultérieure.

### 5.1.2 Curriculum cloisonné/curriculum intégré : effet de conformisme

La position des étudiants face au curriculum scolaire est par ailleurs sans équivoque. Ils ont une position généralement conformiste, dans la mesure où ils « reconnaissent » très majoritairement la priorité disciplinaire de ce que nous avons appelé dans la description des résultats le *triangle crucial* : mathématiques-français-anglais, principalement parce qu'elles sont considérées comme les matières les plus pratiques ou éventuellement les plus utiles. À travers cette vision utilitariste du savoir, les étudiants valident en quelque sorte le choix des responsables éducatifs de la communauté dans leur volonté d'harmoniser autant que faire se peut le curriculum scolaire local à celui de l'école québécoise, lequel accorde beaucoup d'importance à ces matières. Au plan structurel, on peut qualifier ces deux curricula (local et national) de « sériel » ou « cloisonné », par opposition à un curriculum « intégré » : les contenus de matière y sont compartimentés et les disciplines bien distinguées et très hiérarchisées (Bernstein, 1971), tel que cela transparait d'ailleurs dans la représentation discursive des étudiants. On sait par ailleurs que la nature arbitraire du curriculum, dans sa composition et son organisation, est depuis longtemps démontrée par des sociologues qui contestent la vision fonctionnaliste d'une école prétendument neutre (voir entre autres Apple, 1978; Bernstein, 1971, 1975; Young, 1971). Ils suggèrent que celui-ci soit plutôt un objet socialement construit, empreint d'idéologie, et défendant ou soumis à des contingences sociopolitiques<sup>111</sup>. En conséquence, des enjeux culturels importants se trouvent inéluc-

<sup>110</sup> Ce qui ne signifie nullement une indifférence envers leur origine amérindienne, car sans y accorder une grande importance, ils s'en disent généralement fiers. Ce n'est tout simplement pas une priorité à leurs yeux.

<sup>111</sup> À ses débuts, la sociologie du curriculum fut accusée de tenir une position relativiste des connaissances, épistémologiquement difficile à défendre (voir Forquin, 1983, 1997).

tablement à la base de tout choix curriculaire. Suivant cette logique, mais sans trop engager le débat sur la valeur relative des savoirs scolaires, on peut présumer que le curriculum adopté par l'école communautaire avalise la supériorité des disciplines occidentales classiques : mathématiques, anglais et langue maternelle de la majorité, et valorise *de facto* la structure sociale d'où elles émergent.

On comprendra que le choix des décideurs locaux vise à faciliter l'intégration des jeunes étudiants au système d'éducation post-secondaire, pratiquement inexistant en milieu autochtone<sup>112</sup>. Hélas, en l'état actuel des choses, cela semble provoquer l'indésirable effet de déconsidérer les matières « secondaires » aux yeux des étudiants<sup>113</sup>, y compris celles traitant de l'histoire, la culture ou la langue amérindiennes.

Si l'on ajoute au portrait le fait que le curriculum « sériel », validant une structure rigide du pouvoir, favoriserait en quelque sorte la reproduction de la hiérarchie sociale dominante<sup>114</sup> (Apple, 1978), on peut supposer que l'objectif de valorisation identitaire amérindienne par la courroie scolaire, pourtant bien senti à Betsiamites et jugé primordial par les penseurs amérindiens de l'éducation, soit destiné à toujours connaître les mêmes difficultés d'efficience<sup>115</sup>. Le fait est que dans un curriculum cloisonné ou sériel, les disciplines scolaires sont en quelque sorte placées en situation de concurrence. Et dans l'esprit des étudiants, l'effet de dissonance causé par une opposition structurelle entre la nature occidentale présentée comme « moderne » du cadre scolaire et le projet réputé « passéiste » de valorisation identitaire désavantage à coup sûr les disciplines porteuses de ce projet. Il est en effet logique que des jeunes en train de construire leur avenir par le chemin de l'école privilégient les disciplines qui favoriseront leur passage obligé dans le cadre scolaire de la société qui les accueillera et les formera.

---

<sup>112</sup> En fait, il en a toujours été ainsi. Lorsqu'ils ont pris progressivement le contrôle de leur éducation, la majorité des communautés amérindiennes ont choisi de poursuivre dans cette voie, avec des ajustements culturels plus ou moins importants.

<sup>113</sup> Notons bien que cet effet de déconsidération des disciplines « secondaires » n'est pas propre au contexte amérindien.

<sup>114</sup> À comprendre ici dans la dynamique interculturelle impliquant la minorité amérindienne tentant de s'adapter aux contingences de la société québécoise dominante.

<sup>115</sup> Nous insistons pour rappeler que cette communauté fait figure de leader dans la défense et l'affirmation identitaire amérindienne au Québec. La volonté des responsables éducatifs ne doit faire aucun doute à ce sujet. On a d'ailleurs publié récemment un livre d'histoire relatant la vie de la communauté, livre qui sert d'appui aux cours d'études amérindiennes : *Histoire et culture innues de Betsiamites* (Frenette et Picard, 2002).

Nous mentionnerons ici que des éléments de remédiation à cette situation pourraient par contre se trouver dans le projet de politique du ministère de l'Éducation du Québec (MEQ, 2003) concernant le programme de formation de l'école secondaire québécoise. Voulant donner plus de sens aux apprentissages scolaires et à l'école en général, afin de diminuer le décrochage scolaire et augmenter l'efficacité pédagogique, le ministère désire en effet que le futur programme s'inspire entre autres d'une approche « intégrée » des disciplines. Si cette volonté politique se concrétise, son application devrait avoir pour conséquence de réduire le statut des disciplines académiques traditionnelles, et donc leur effet conformiste sur les représentations des étudiants. En effet, explique Forquin (1997), le curriculum intégré est caractérisé par sa souplesse fonctionnelle et l'interpénétration des disciplines. La pression chez les enseignants est alors à la collaboration entre pairs plutôt qu'à la défense d'un statut attaché à une spécialisation. L'enjeu central de la formation des étudiants devient alors l'atteinte de compétences liées à des objets concrets de savoir, lesquels sont généralement puisés dans les « disciplines objets » : sciences humaines et sciences de la nature. Au plan pédagogique, si l'on garde en importance la revalorisation identitaire du jeune autochtone, il s'agira d'inscrire d'abord et avant tout les étudiants dans des projets d'apprentissage liés à leur histoire et à leur culture, autour desquels les disciplines formelles synchroniseront des entrées ponctuelles. C'est évidemment pour l'instant une vision de l'esprit qu'il reste à transposer pédagogiquement.

### 5.1.3 La « mécanique » de l'apprentissage : un tout cohérent

Du discours global de la majorité des étudiants, il ressort une remarquable cohérence dans leur vision du dispositif général d'apprentissage. Au statut *réaliste* qu'ils accordent implicitement au savoir scolaire<sup>116</sup>, ils joignent une conception mécanique de l'apprentissage, une vision transmissiviste de l'enseignement et une préférence pour le travail individuel. Pour eux, apprendre, processus éminemment individuel, c'est ultimement pouvoir retranscrire le savoir tel que dicté par le maître ou inscrit dans le manuel. Ainsi, ils ne définissent pas réellement l'apprentissage mais décrivent le déroule-

---

<sup>116</sup> Dans la mesure où chaque contenu notionnel compartimenté représente une partie de la réalité, et dont le cumul mémorisé doit mener à la compréhension de la discipline. Bautier et Rochex (1998) ont également noté une telle conception chez certains lycéens français souvent en difficultés, en parlant d'une conception du savoir associée à la vérité, au sens où aucune remise en question n'est envisagée.

ment du processus en énumérant un continuum d'actions susceptibles de favoriser la rétention par un exercice de répétition. « Écouter, lire, écrire, s'exercer » reviennent systématiquement dans leurs descriptions du processus. Corrélativement, la méthode d'enseignement qu'ils préfèrent correspond à de l'enseignement traditionnel, dominé par l'exposé magistral suivi d'exercices. Ils se montrent étonnés quand on leur suggère une méthode qui les laisserait chercher à partir d'une situation problème, car « *Dans ce temps-là, on sait pas quoi répondre* »<sup>117</sup>. Par ailleurs, les commentaires portant spécifiquement sur les professeurs, bien que parfois critiques, démontrent en général un rapport cordial et respectueux de part et d'autre, et les étudiants leur accordent sans surprise une place importante dans le développement de leurs apprentissages. Enfin, les étudiants concluent de façon tout à fait logique leur théorie de l'apprentissage en identifiant la méthode de travail individuel comme méthode idéale d'approfondissement du contenu disciplinaire vu préalablement en classe. Dans leur esprit, le travail en équipe, bien que socialement apprécié, alourdirait le processus en favorisant la dissipation. On ne retrouve donc à peu près pas d'ouverture à ses vertus socioconstructivistes, actuellement en vogue en pédagogie.

Dans une perspective strictement cognitiviste, on donnera à l'expression « apprentissage mécanique » le sens classique proposé par Ausubel (1963) lorsqu'il définit la catégorie « réceptif-mécanique », qu'il distingue de « réceptif-significatif », « découverte-mécanique » et « découverte-significatif ». Ce type d'apprentissage est caractérisé par la mémorisation d'une démonstration du maître faite de la comprendre et de pouvoir l'incorporer solidement dans sa structure cognitive. Dans le présent contexte représentationnel, il nous apparaît pertinent de référer également à la typologie des conceptions de l'apprentissage suggérée par Marton *et al.* (1993), lesquels proposent six types s'étalant sur un continuum marquant l'implication progressive du sujet dans ses apprentissages : accumulation des connaissances (*increasing one's knowledge*), mémorisation et reproduction (*memorising and reproducing*), application de règles (*applying*), compréhension (*understanding*), capacité de changer d'angle de vue (*seeing something in a different way*), et transformation de la personne (*changing as a person*).

---

<sup>117</sup> Cette crainte est sans doute symptomatique de ce que des éducateurs conviennent d'appeler la « pédagogie de la bonne réponse », terme utilisé entre autres par Brossard (1999) dans un sens évidemment péjoratif, et qui identifie l'erreur à une lacune de l'élève ou du programme. Défendant une approche constructiviste (plutôt que transmissiviste ou béhavioriste), Astolfi (1997) propose une « pédagogie de l'erreur », expliquant que cette dernière, aux multiples formes, doit plutôt servir de tremplin au développement des connaissances.

Les auteurs considèrent les trois premières catégories comme des niveaux différents d'une conception cumulative du savoir, alors que les trois suivantes seraient les échelons d'une vision constructiviste puis transformatrice de l'apprentissage. Par ailleurs, ce que des didacticiens comme Astolfi (1997) et Barth (1993) nomment « pédagogie transmissiste » qualifie les pratiques pédagogiques ne favorisant aucune activité du sujet apprenant, lequel doit alors gober passivement l'information diffusée par le maître et la mémoriser telle quelle. Le lien direct entre pédagogie transmissiste et conception mécanique de l'apprentissage est donc évident. On y oppose une panoplie de pédagogies dites constructivistes (actives, nouvelles, constructivistes, socioconstructivistes, métacognitives, de l'abstraction, etc.), dont le point commun est la dynamisation du sujet dans ses apprentissages et la minimalisation de l'intervention magistrale. Dans le processus d'apprentissage, l'enseignant devient guide, facilitateur, médiateur, et s'esquive ainsi au profit de l'émancipation de l'élève.

Si l'on réfère à la typologie de Marton *et al.* (1993), il devient clair que les propos de nos étudiants ne dépassent guère le deuxième niveau de la conception cumulative du savoir, et il est aussi évident qu'ils n'espèrent pas de pédagogie constructiviste. Cette congruence entre type de conception de l'apprentissage et type de pédagogie privilégiée va somme toute dans l'ordre des choses, ainsi que l'ont déjà constaté Trigwell et Prosser (1994) chez les enseignants. Ces chercheurs ont en effet construit une catégorisation des méthodes d'enseignement qui lie systématiquement conception ou intention et stratégie pédagogique. Lorsque le maître se voit comme un transmetteur de connaissances, il opte pour une pédagogie magistrale; s'il se considère plutôt comme un facilitateur d'apprentissage, il se préoccupe davantage des processus cognitifs de l'étudiant<sup>118</sup>. Il n'est cependant pas simple de mesurer les conséquences heuristiques des conceptions de l'apprentissage des étudiants sur la qualité effective du processus et la valeur des résultats, voire sur leur réussite éducative, et sans doute pourrait-on difficilement établir un lien d'équation direct. Sans trop ouvrir le débat théorique, il faut par contre souligner la grande convergence des didacticiens contemporains en faveur des approches constructivistes et socioconstructivistes de l'apprentissage, approches qui ont d'ailleurs inspiré les concepteurs des nouveaux programmes de formations de

---

<sup>118</sup> Kember *et al.* (2000) ont toutefois montré que, pour toutes sortes de raisons, plusieurs enseignants défendant une vision plutôt constructiviste de l'apprentissage opéraient souvent de façon transmissiste. À notre connaissance aucune étude n'a cependant démontré l'inconséquence pédagogique inverse.

l'école québécoise, tant au primaire (MEQ, 2002) qu'au secondaire (MEQ, 2003). S'inscrivant dans ce courant de pensée, Bautier et Rochex (1998) de l'équipe ESCOL, qui ont également retrouvé ce type de vision mécanique de l'apprentissage et de conception cumulative du savoir chez de jeunes lycéens français, mentionnent:

Un tel rapport au savoir n'est pas sans conséquence sur l'activité d'apprentissage dès lors que celle-ci requiert recherches, tâtonnement et élaborations successives, ni sur le rapport aux disciplines scolaires en ce qu'il empêche de percevoir que leur statut de théorie fait partie intégrante de leur statut de savoirs constitués (p.38).

Enfin, l'une des contributions importantes des travaux sur le rapport au savoir (Bautier et Rochex, 1998; Charlot, 1997; Charlot, Bautier et Rochex, 1992; etc.) a été de montrer que la différenciation des parcours scolaires était à comprendre au-delà de la simple origine sociale des étudiants. En s'intéressant justement aux conceptions de l'apprentissage et au sens que les élèves ou étudiants attribuent aux savoirs et aux activités scolaires formelles, les chercheurs de ce champ ont pu décortiquer les attitudes et comportements à la source des difficultés ou réussites scolaires spécifiques. Ils ont ainsi dégrossi l'existence de ce qu'ils ont appelé trois *processus épistémiques* distincts. Un *processus d'objectivation* aurait ainsi cours chez ceux dont la réflexion atteint un niveau qu'on pourrait presque qualifier de métacognitif, et qui arrivent à placer le savoir qu'ils étudient en objet de théorisation. Généralement performants, ces étudiants tiennent un discours et s'inscrivent dans une démarche de travail qui reflète une conception globalement constructiviste de l'apprentissage. Plus fréquemment, un *processus de distanciation-régulation* s'instaurerait chez ceux qui, sans atteindre un haut degré d'objectivation, lient l'acte d'apprendre à une réflexion sur différents éléments de la réalité humaine et de la vie en général. Ces étudiants, dont le profil type dominant correspond à la jeune fille de milieu populaire bien intégrée au processus scolaire, sont engagés dans une démarche de responsabilisation. Ils croient en la fonction d'instruction et d'éducation de l'école, et assument aisément le rôle d'apprenant scolaire, sans cependant atteindre un esprit critique par rapport aux contenus proposés. Enfin, un *processus d'imbrication* s'établirait chez les étudiants dont les écrits ou discours sur l'école ne laissent voir aucune trace d'abstraction, aucun mouvement d'objectivation. Ces étudiants, souvent en difficulté, peuvent répondre à des consignes spécifiques de travail sans cependant chercher à saisir la finalité des tâches à effectuer. Ils établissent

donc peu de liens entre les différentes activités pédagogiques et les savoirs concernés par chacune.

Sans chercher à lier catégoriquement la position des étudiants que nous avons interrogés à l'un ou l'autre de ces processus, on peut cependant dire que très peu sinon aucun ne semble s'inscrire dans un réel mouvement d'*objectivation*, du moins lorsqu'ils s'entretiennent sur leur expérience récente de l'école secondaire. En fait, chez la plupart d'entre eux, le discours général témoigne davantage d'une situation d'*imbrication* face à l'école et aux savoirs scolaires, incluant parfois quelques éléments caractéristiques d'un état de *distanciation-régulation*. Dans leur rapport à l'apprendre, si l'on se fie aux résultats des études antérieures, les étudiants amérindiens interrogés semblent donc plutôt mal disposés pour réussir. Considérant qu'il s'agit des étudiants les plus persévérants de la communauté, ce qui inclut évidemment les plus performants, il y a bien sûr lieu de s'inquiéter de la situation, et il devient aussi impératif de s'interroger sur la provenance et l'évolution de ces conceptions de l'apprentissage et de la constitution du savoir.

#### 5.1.4 L'apprentissage de la « mécanique » : une leçon bien apprise

Mais il n'est justement pas simple d'expliquer l'origine de ces conceptions mécaniques de l'apprentissage chez les étudiants ni d'en cerner totalement la nature. Barth (1996) estime que les conceptions des enseignants et leurs pratiques influencent grandement à leur tour les conceptions des étudiants. Certaines études d'obédience constructiviste, qui considèrent ces conceptions mécaniques comme des perceptions initiales erronées ou incomplètes, montrent qu'elles sont encore très courantes chez les étudiants d'études supérieures (Phillipe *et al.*, 1998). Pour ces chercheurs, le problème, encore une fois, est qu'elles constituent en quelque sorte un obstacle épistémologique à l'acquisition d'habiletés métacognitives, lesquelles habiletés sont sensées favoriser notablement l'apprentissage (Romainville, 1999). Dans le cadre de la présente étude, nous n'avons évidemment pas investigué formellement les conceptions et pratiques des enseignants de l'école secondaire. Mais tout cela laisse penser que la position plutôt conservatrice et linéaire des étudiants sur la nature du processus d'apprentissage subit l'influence des pratiques pédagogiques en cours à l'école Uashkaikan.



Nous notons par ailleurs chez plusieurs étudiants un changement important dans leur appréciation de certaines méthodes d'enseignement entre le primaire et le secondaire. Plusieurs propos émis dans les textes expressifs évoquent en effet un souvenir heureux du primaire, souvent attaché à une pratique pédagogique semblant posséder des attributs socioconstructivistes. Parmi ces propos, ce qui impressionne en premier lieu par rapport au discours lié à l'école secondaire, c'est la grande valeur accordée au fait d'« apprendre », intimement associé à l'école primaire, qui fait alors presque figure de mythe émancipatoire. Si l'on réfère à la typologie de Marton *et al.* (1993), on voit que le sens d'apprendre ne se restreint plus alors à un processus linéaire indépendant du sujet-apprenant, mais s'inscrit dans un mouvement de réalisation, voire de transformation de la personne. Le plaisir de manier la langue, l'exaltation des projets de groupe, la fraîcheur de l'expérience théâtrale, tour à tour évoqués, constituent des signes évidents d'un affranchissement du processus restrictif d'*imbrication*.

De l'expérience du primaire à celle du secondaire, il se passe donc indéniablement quelque chose dans le rapport à l'école et à l'apprendre des étudiants. Comme on vient de le voir, dans les souvenirs évoqués, le lien à l'école primaire apparaît nettement plus positif, plus affectueux. Plusieurs traces discursives laissent même penser à un « effet établissement » voire à un « effet ordre d'enseignement » (puisque la communauté ne possède qu'une seule école par ordre d'enseignement). À l'égard du primaire, l'affection manifeste de certains professeurs, le climat ludique, calme et serein de la classe et de l'école, et surtout le goût et le bonheur nourri d'apprendre par des projets de création, sont des motifs cités à plusieurs reprises qui témoignent certainement d'un contexte d'ensemble. Il serait toutefois abusif de lier le degré d'engagement ou d'appréciation des étudiants à la seule compétence ou au dévouement des équipes écoles respectives. À l'adolescence, de nombreux facteurs tant psychologiques que sociologiques entrent en interaction avec le vécu scolaire et influencent grandement le développement et la disposition conceptuelle de l'enfant. Le rapport aux autres, au monde et à soi-même se complexifie donc, et l'enfant d'hier n'est déjà plus le même. Le jeune devient en même temps socialement plus conscient et donc plus critique envers la société qui l'entoure, ce qui peut dans certains cas le mener à un désabusement ponctuel dont l'origine dépasse largement le cadre scolaire.

Il faut par ailleurs se garder de voir un phénomène exceptionnel dans cette différence d'attitude des élèves envers l'école selon l'ordre scolaire de fréquentation. Dubet et Martucelli (1996) ont déjà montré que c'était là un phénomène assez général. Au primaire, constatent les auteurs, la fonction de socialisation de l'école domine, répondant au fort besoin d'intégration sociale de l'enfant. Relativement épargné par la pression liée aux mécanismes de sélection et de concurrence, et s'égayant dans un contexte harmonieux où parents et enseignants partagent en général les mêmes objectifs éducatifs et socialisateurs, ce dernier développe un rapport à l'école caractérisé *grosso modo* par un conformisme positif. Au secondaire, s'amorce un processus de subjectivation qui l'amène à se distancier progressivement du « système » et à se faire de plus en plus critique à son égard. C'est en partie ce qui semble se produire chez les jeunes amérindiens, bien qu'il existe vraisemblablement un contexte particulier à Betsiamites, de l'ordre des habitudes sociales, qui rend plus difficile la vie d'un adolescent.

Mais si Dubet et Martucelli (1996) nous éclairent sur la dynamique de socialisation à l'école, ils en disent peu sur l'évolution du rapport au savoir et à l'apprendre à travers ces changements d'ordre et de contexte.<sup>119</sup> Ce qu'ils identifient pourtant comme l'une des trois fonctions fondamentales de l'école : la « fonction de production et de transmission d'une culture », semble ainsi subordonnée dans leur traitement théorique aux fonctions de sélection et d'intégration. Nos propres investigations montrent qu'il s'agit là de phénomènes relativement autonomes, et aux dimensions complexes et hétérogènes, bien qu'évidemment liées entre elles. Chez les Amérindiens que nous avons interrogés, nous constatons qu'en cours de scolarisation secondaire, le rapport à l'apprendre semble de plus en plus se confiner à une vision mécanique de l'apprentissage, où le savoir est surtout considéré dans sa dimension utilitaire, ce qui indispose à la réussite selon les études sur le sujet. Et ce n'est certainement pas là un simple effet de socialisation. Il est par contre intéressant de noter qu'il s'agit sans doute d'un mouvement de conformisme relativement récent et non d'une conviction profondément ancrée, puisqu'il semble émerger surtout à partir du secondaire. Si c'est bien le cas, l'obstacle conceptuel au développement d'habiletés métacognitives et constructivistes devrait être moins ardu à franchir, et la mise en application d'une pédagogie plus

---

<sup>119</sup> À l'instar de Bautier et Rochex (1998) nous voyons dans cette négligence du traitement de la question du savoir et des processus sociocognitifs de son appropriation la principale limite de l'ouvrage des deux sociologues.

active, comme tel semblent actuellement le souhaiter les dirigeants de l'établissement secondaire, ne devrait pas connaître de grande résistance chez les étudiants.

### 5.1.5 L'ardeur au travail : difficile mobilisation

Si l'on peut supputer sur l'effet des conceptions de l'apprentissage sur la réussite éducative, on peut plus difficilement contester la nécessité d'un investissement minimal de l'étudiant dans ses tâches scolaires. Comme le mentionne si logiquement Charlot (1997), pour réussir, il faut d'abord fournir une certaine énergie et s'engager vers l'effectuation des actions requises à l'apprentissage, bref, *se mobiliser*<sup>120</sup>. Les étudiants que nous avons interrogés sont tout à fait conscients et d'accord sur ce point. Pour réellement apprendre, quelques-uns insistent d'ailleurs sur la nécessité de pratiquer beaucoup, de s'exercer, en lien avec le déploiement d'un certain effort, tant dans le cadre des devoirs et leçons que de l'investissement à l'intérieur des cours. Pourtant, malgré un ton souvent convaincu, les étudiants ne semblent pas toujours conséquents dans leurs actions. En tout cas, leurs propos ne montrent pas de grand dynamisme en classe ni beaucoup d'ardeur dans les tâches extrascolaires<sup>121</sup>. En classe, s'ils disent consulter aisément les enseignants, plusieurs ont en fait un comportement plutôt docile, parfois près de la soumission passive ou de la dépendance. Aux plans des devoirs et des leçons, le passage de la parole aux actes semble encore plus ardu, voire même connaître des ratés chez plusieurs d'entre eux. En effet, la plupart reconnaissent leur importance mais seulement quelques-uns disent les effectuer régulièrement.

---

<sup>120</sup> Rappelons que Charlot (1997) préfère le terme *mobiliser* à celui de motivation, entre autres parce qu'il implique *de facto* un mouvement initié de l'intérieur et l'engagement dans une activité faisant sens pour l'individu mobilisé. « L'activité (étant) un ensemble d'actions portée par un mobile et qui visent un but » (p. 62). C'est assez proche de ce que d'autres ont appelé « motivation intrinsèque ».

<sup>121</sup> Notez que nous voulons souligner ici l'inconséquence dans le comportement des étudiants par rapport à leur opinion, en ce qu'ils font moins que ce qu'ils croient nécessaire de faire pour réussir, et non appuyer sans nuance un lien causal entre l'effectuation des devoirs et la réussite scolaire. La question de l'efficacité des devoirs est d'ailleurs moins simple qu'elle n'y paraît à première vue. À l'instar de plusieurs chercheurs, nous croyons tout de même qu'il existe un lien entre le temps consacré aux devoirs et les résultats scolaires, on a ainsi un lien dont la force augmente à mesure que s'élève l'ordre d'enseignement (Cooper, 1989b), et un lien qui exige des conditions particulières. Ainsi, l'effet serait lié à la longueur relative des devoirs (Eddy, 1984), et notamment conditionnel à des consignes clairement présentées par l'enseignant (Foyle et Bailey, 1986), et à une rétroaction rapide (Rutherford (1989). En outre, les devoirs qui se rapprochent d'une répétition des exercices du jour seraient beaucoup moins profitables que ceux qui s'inscrivent dans un plus long délai de révision ou qui incitent à l'exploration d'un nouveau contenu (Cooper, 1989a). Nous n'avons évidemment pas vérifié si la consistance des devoirs exigés par les enseignants répondait à ces conditions d'efficacité.

Que peut-on inférer de ce constat de difficile engagement à la tâche des étudiants? Dès les débuts de leurs travaux sur le rapport au savoir, *Charlot et al.* (1992) ont identifié quatre types de rapport au travail scolaire, en lien avec le degré de « mobilisation scolaire » démontré par les étudiants qu'ils ont interrogés<sup>122</sup>. Ils ont d'abord distingué ceux pour qui cela va de soi de s'investir dans les tâches de l'école : c'est en quelque sorte un comportement naturalisé, un « *habitus* » au sens bourdieusien du terme. Ici, on présume que la culture scolaire et la culture familiale sont en quasi symbiose. Il y a ensuite ceux qui s'investissent volontairement, qui le font par conviction, par choix responsable, avec l'objectif de réussir un « mandat » coûte-que-coûte. Ils n'ont pas la même aisance que les précédents avec l'univers scolaire mais ne remettent pas en question les exigences et tentent d'y répondre du mieux qu'ils peuvent. Puis, il y a ceux qui, sans contester la nécessité du travail, tempèrent leur investissement, dans une sorte de stratégie visant à répondre minimalement aux exigences de passage. Se pliant péniblement aux consignes de travail, « passer » est à peu près leur seul objectif. Ils ne visent donc pas de grandes performances et sont plutôt indifférents aux contenus de savoir, qu'ils jugent selon leur potentielle utilité quotidienne. Enfin, on retrouve ceux dont cette stratégie du minimum requis échoue, par erreur de calcul et, en sa suite, par découragement du retard accumulé. Ces étudiants ont donc plus ou moins abandonné. Ils sont devenus indifférents ou ne misent plus sur l'école pour préparer leur avenir, ... mais quel avenir?

Les chercheurs notent que les collégiens de famille populaire qui accèdent à la seconde (2<sup>e</sup> cycle du secondaire) optent en majorité pour la méthode du moindre effort. Il semble bien que ce soit sensiblement pour cette stratégie qu'optent également la majorité des étudiants amérindiens de notre échantillon, avec peut-être quelques cas de « volontaires ». À la lumière des propos émis, on constate en effet que la *mobilisation* pour le travail scolaire est plutôt difficile, et on a en tout cas décelé peu d'indices de réelle « motivation intrinsèque » à l'effectuation des tâches de base. Plutôt, comme on

---

<sup>122</sup> De façon plus intuitive, Perrenoud (1988, 1994) identifie quant à lui cinq stratégies classiques qui seraient utilisées par les étudiants face au travail scolaire consigné dans la classe. Nonobstant ceux qui éprouvent un réel plaisir à effectuer ces tâches, il distingue donc ceux qui jouent totalement le jeu en répondant adéquatement aux consignes, ceux qui bâclent et se débarrassent afin d'obtenir un répit entre deux tâches ou de passer à autre chose qu'ils considèrent plus distrayant, ceux qui au contraire étirent le temps et qui, souvent, ne terminent pas la tâche, ceux qui feignent de n'y rien comprendre, et enfin, ceux qui contestent ouvertement la pertinence et la valeur des tâches et refusent donc de s'y soumettre. Le répertoire de conduite qu'il dresse, sans être contradictoire, est donc plus diversifié que celui proposé par l'équipe RESCOL, mais il se limite au travail en classe et ne s'appuie pas sur une méthode d'analyse théoriquement cadrée.

l'a vu, les propos dénotent une certaine inertie en classe, et on retrouve des allusions claires à la nécessité des pressions externes pour le passage à l'action dans les devoirs et leçons.

Faut-il voir un problème majeur à la situation, parce que la majorité des étudiants questionnés démontrent un faible intérêt pour le travail scolaire? Tout dépend de la manière dont on analyse la composition de notre échantillon de départ. Ceux-ci sont les finissants du secondaire. Ils représentent environ 20% de la cohorte de départ, ce qui leur confère déjà un statut exceptionnel en terme de durée scolaire. On pourrait donc s'inquiéter que les meilleurs étudiants déclinent tant le travail scolaire. Mais il faut redire qu'ils ne constituent pas pour autant des étudiants si performants ni, surtout, ne proviennent d'un milieu familial particulièrement proche de l'univers scolaire. En plus de la spécificité culturelle qui caractérise ces jeunes autochtones, à plusieurs égards, la distance entre les deux mondes se compare à celle que l'on retrouve en contexte québécois chez les familles de milieu populaire, sans toutefois s'y réduire. Or, comme le mentionne Perrenoud (1994), déjà, pour la majorité des étudiants,

Le travail scolaire se caractérise, comme tout travail qu'on ne peut suspendre à volonté, comme fondamentalement ambigu, source d'identité et de non-sens, aliénation et divertissement. Mais, contrairement à ce qu'on observe dans les organisations où travaillent les adultes, cette ambiguïté est, à l'école, constamment niée ou réprimée, donc doublement difficile à vivre (p. 184).

Dans un tel contexte d'éloignement d'intérêt, considérant de surcroît la dynamique interculturelle, la stratégie de l'investissement tempéré au travail se comprend aisément. D'une certaine façon, la piste à investiguer éventuellement serait de savoir pourquoi et de quelle manière cette stratégie a échoué pour tant d'autres étudiants, et jusqu'où fonctionnera-t-elle pour ces quelques survivants. À ces questions, l'étude effectuée par Barrère (1997) auprès d'étudiants lycéens (2<sup>e</sup> cycle du secondaire) amène un certain éclairage, bien qu'elle redise des éléments déjà soulevés par les recherches de l'équipe ESCOL. Son enquête révèle d'abord que les étudiants d'un même degré fournissent généralement un effort temporel assez similaire, sans distinction d'origine sociale, de performance académique ou de type de lycée fréquenté. Le mythe très ancré dans le milieu scolaire selon lequel les résultats académiques sont proportionnels aux efforts déployés ne tiendrait donc pas pour la majorité, apparaissant même parfois inversé.

Pour cerner la question, la chercheuse distingue quand même, au terme de multiples entrevues, « quatre types de vécu, couplés selon deux pôles d'expérience : la somme de travail d'une part et la réussite scolaire d'autre part, induisant des expériences subjectives plus ou moins désajustées de ce rapport» (Barrère, 2001, p.9). Des quatre figures, deux sont en « *cohérence du vécu* » ou en *adéquation* : il y a ceux qui réussissent bien parce qu'ils travaillent et dont les résultats fluctuent selon l'effort : *les bosseurs*, et il y a ceux qui ne travaillent pas, parfois malgré de belles promesses, et qui ne réussissent donc pas : *les fumistes*. Les deux autres figures, en « *inadéquation* », comprennent d'abord ceux qui travaillent peu mais qui réussissent bien: *les touristes*, lesquels se subdivisent encore en *touristes de première classe* et en *touristes de seconde classe*. Les premiers, « *archi-minoritaires* » même en lycée bien coté, « *héritiers* » de Bourdieu, maîtrisent à la perfection les codes du travail scolaire, et dosent donc minutieusement leurs efforts. Les seconds, plus fréquents en milieu populaire quoi qu'assez répartis, travaillent peu ou surtout de façon inégale, mais ne connaissent pas tant bien les codes, et peuvent se faire jouer des tours, même s'ils réussissent généralement à toucher la moyenne. Ce dernier type de comportement se rapprocherait à notre avis de la stratégie préconisée par la majorité des jeunes amérindiens interrogés dans notre étude. Enfin, la dernière figure, celle qui concerne finalement davantage les questions que nous posons plus haut, représente ceux qui travaillent beaucoup mais qui ne réussissent pas : *les forçats*. Or, selon la chercheuse, ils constitueraient plus de la moitié des étudiants de milieu populaire. Appliquant la logique de l'effort-résultat, leur rapport au travail scolaire est fait de surcharge, de défaite, et de reprise, ce qui ne peut évidemment qu'interférer négativement sur leur image de soi, et souvent mener à l'abandon. En approfondissant la teneur de ce rapport, Barrère (2001) constate pourtant que leur principale lacune est simplement de mal maîtriser le code de travail scolaire. Ainsi, « *le forçat s'exprime quand il ne faut pas, se laisse souvent piéger par l'ambiguïté des consignes et sacrifie inutilement sa vie juvénile au travail scolaire parce qu'il a une mauvaise perception des demandes enseignantes. Surtout, il est toujours au bord de la démotivation* » (p. 11). Dès lors, pour soutenir l'effort de ces *nouveaux lycéens*, enfants de la massification scolaire, mal outillés pour comprendre ce que d'autres ont nommé le curriculum caché, il devient impératif selon l'auteur que les enseignants mettent en application quatre principales mesures que l'on résumera ainsi : user de différenciation pédagogique afin de répondre à l'hétérogénéité des expériences lycéennes, valoriser l'effort de production des élèves indépendamment des résultats

obtenus (déconstruire le mythe de l'effort-résultat), clarifier les consignes de tâche et les critères de notation, et enfin, répartir raisonnablement et de façon concertée les charges de travail exigées par chacun des enseignants. Il n'y a évidemment aucune contre-indication à l'application de ces mesures en milieu amérindien!

## **5.2 Les logiques identitaires émergentes**

Nous avons retenu quatre logiques identitaires majeures du discours des étudiants, que nous aborderons selon l'ordre suivant. D'abord, nous explorerons l'écueil éventuel et les opportunités possibles du mythe du salut par l'instruction attesté et âprement défendu par les étudiants. Ensuite, nous aborderons l'importance de l'école au quotidien pour les étudiants, comme facteur de sociabilité et d'atténuation de la morosité communautaire. Puis, nous verrons avec quelle vigueur ils se portent à la défense de l'institution scolaire, seule arme pouvant contrer à leurs yeux la menace anémique, qu'ils voient poindre dans la communauté. Enfin, nous constaterons que face à l'avenir, l'Amérindien d'aujourd'hui est un être certes attaché à son identité, mais résolument moderne.

### **5.2.1 Le salut par l'instruction: écueil et opportunité d'un mythe**

Au bout du compte, pour l'équipe ESCOL qui a initié plusieurs recherches portant sur le rapport au savoir et à l'école dans différents milieux sociaux, très tôt les étudiants s'engagent dans l'une ou l'autre de deux voies parallèles, chacune alimentée par une vision particulière du processus de scolarisation, et devant mener à des résultats habituellement très distincts, sinon opposés. Ainsi, la dynamique de certains s'inscrirait dans une logique institutionnelle de parcours curriculaire administrativement tracé, concrétisé dans l'effectuation simple et restreinte du « métier d'élève », tels des exécutants à une liste de tâches dont ils ne saisiraient ni le lien ni la portée, mais quand même confiants d'aboutir à un produit fini. Provenant majoritairement de milieux populaires, ils se retrouvent souvent en situation d'échec scolaire, malgré leur volonté déclarée de réussir. Pour eux, la scolarisation est d'ailleurs souvent vécue comme un douloureux parcours initiatique, accepté parce que devant mener à l'obtention du diplôme, suprême garantie d'un éventuel mieux-être personnel et professionnel. La démarche des autres suivrait plutôt une logique culturelle d'apprentissage, d'implication

et d'émancipation. Beaucoup plus nombreux en milieu aisé, les étudiants qui s'insèrent dans cette logique réussissent habituellement bien. Pour eux, l'importante fonction de certification institutionnelle, bien que prise en compte, est considérée secondaire au potentiel émancipateur de l'école, d'abord vue comme un lieu de transformation de la personne, à travers le dispositif général d'apprentissage qu'elle rend disponible et opérationnel.

Chez les étudiants autochtones que nous avons interrogés, il ne fait pas de doute que la fonction diplômante de l'école occupe une place primordiale. Pour certains, l'obtention du DES est même un but en soi, précisément parce qu'il leur apparaît comme une garantie, un rempart contre le chômage et corrélativement un seuil psychologique à atteindre pour avoir un certain statut. Et tout comme chez les étudiants interrogés par les chercheurs d'ESCOL ayant ce profil, l'idée du métier est généralement vague. On va parler de « *faire quelque chose plus tard* », « *faire de quoi dans la vie* ». Pour Bautier et Rochex (1998), ceux qui se réfugient ainsi trop fortement dans l'espoir attaché à la fonction diplômante de l'école sont en quelque sorte victimes de ce qu'ils nomment pudiquement un « malentendu » sur son rôle fondamental. La conséquence en est un double leurre, celui d'un lien strict entre l'effectuation docile des tâches et la réussite, et celui de la croyance dans la toute puissance éducationnelle de l'enseignant. Il s'ensuivrait une grande dépendance vis-à-vis du maître, sans possibilité d'amorcer un réel mouvement autonome d'appropriation des savoirs. C'est pourquoi les chercheurs mettent en doute la pertinence et la valeur du discours social qui associe l'école à la future occupation professionnelle. Ainsi, Bautier et Rochex (1998) questionnent-ils :

À ne justifier la scolarité que par sa fonction de préparation à l'insertion socio-professionnelle, ne court-on pas le risque d'enfermer les jeunes d'origine populaire dans un rapport au savoir et à l'école qui ne leur permet guère de se construire les compétences et attitudes requises par la réussite scolaire, ni d'avoir accès au sens et au plaisir d'apprendre et de savoir...? (p.40)

Nous sommes plus réservés sur cette question. Les représentations qui construisent le rapport à l'école ne s'élaborent pas simplement au gré d'un quelconque discours social. Ils n'en sont pas le simple reflet, ni l'unique traduction. Pour permettre son ancrage sociocognitif, il faut à ce discours un certain contexte de crédibilité, à la suite de quoi les individus l'adaptent et le reforment. D'ailleurs, cette supposée rhétori-



que pernicieuse de valorisation du diplôme et ses promesses professionnelles repose tout de même sur des arguments tangibles, qui sont peut-être les seuls actuellement susceptibles de convaincre plusieurs étudiants amérindiens de persévérer<sup>123</sup>. On doit en tout cas constater qu'il en pousse quelques-uns à de valeureuses résolutions.

Il est bien entendu important pour toute société contemporaine de défendre la valeur supérieure de l'éducation et de la culture en général, comme moyen d'émancipation personnelle et sociale. Qui donc s'oppose encore à cette évidence? Que de jeunes amérindiens n'associent pas plus prioritairement et spontanément l'école « *au sens et au plaisir d'apprendre et de savoir* » ne nous rend cependant pas si perplexe, et n'en constitue d'ailleurs pas pour autant une négation de principe. Leur position révèle surtout un grand souci pour l'avenir, qu'il faut analyser en fonction du contexte socio-économique dans lequel ils se trouvent. Une dynamique d'emploi qui invaliderait trop systématiquement l'hypothèse désormais de sens commun d'un diplôme professionnellement profitable serait à nos yeux bien plus dommageable pour le soutien de l'intérêt scolaire des jeunes de la communauté. Pour l'instant l'hypothèse survit à quelques dissonances. Mais on sent aussi s'installer chez d'autres un sentiment d'amertume lorsque témoins, par exemple, d'embauches qualificativement injustifiées qui viennent invalider la logique fonctionnaliste d'une instruction devant automatiquement mener à de hautes compétences professionnelles, un emploi digne et un salaire élevé. Nous doutons qu'un quelconque discours philosophique sur les vertus de la connaissance suffise à palier la déception de ces étudiants et ragailardisse leur motivation. Le savoir pour lui-même est une récompense encore bien relative aux yeux d'un jeune adolescent en questionnement d'avenir. Parmi les participants à notre enquête, même les étudiants plus à l'aise à l'école lui préfèrent parfois des prix plus tangibles.

Logique institutionnelle de cheminement et logique culturelle d'apprentissage renvoient assurément à des niveaux de conscience différents de l'école et du savoir. Mais, rappelons-le, s'il n'est pas le simple pantin de la structure, l'acteur social que

---

<sup>123</sup> L'émergence de ces préoccupations utilitaristes ou pragmatiques de la scolarisation ont déjà été constatées sinon légitimées ailleurs, notamment par les sociologues Ballion (1993) et, plus récemment, Dubet (1999) en France. Ce dernier mentionne : «Le modèle de la grande culture [...] est paralysé par le problème de l'utilité sociale des diplômes. [...] En raison de la massification, (...le diplôme d'études secondaires n'est plus un) certificat d'entrée dans la bourgeoisie [... En conséquence) la question de l'utilité des diplômes l'emporte et le rapport gratuit à la culture s'estompe. Il n'est pas un parent au monde aujourd'hui, fut-il le plus républicain, le plus attaché à la tradition, qui ne souhaite voir les études de ses enfants servir à quelque chose» (pp.24-25).

nous défendons n'est pas non plus doté d'une hyper-conscience qui le rendrait libre de toute influence contextuelle et historique. La conscience de l'individu est toujours en partie tributaire de ses conditions d'existence. Ce n'est donc pas uniquement par le discours politique ou autre qu'on peut éduquer à l'importance de l'école, mais aussi et surtout en intervenant de façon crédible dans l'articulation travail-école-société. Si le jeune amérindien ne perçoit pas d'abord d'avantages concrets à s'éduquer formellement malgré les embûches linguistiques, culturelles et autres qu'il rencontrera éventuellement, il sera bien difficile de le convaincre de persévérance en appelant à des vertus plus abstraites, plus philosophiques du savoir. On peut finalement dire que la logique de cheminement dans laquelle s'inscrivent la plupart des étudiants amérindiens est un rapport de circonstance à la scolarisation. On pourra donc difficilement agir sur ce rapport sans d'abord interférer minimalement sur les circonstances.

### **5.2.2 L'école au quotidien : du facteur de sociabilité à la morosité familiale et communautaire**

À la lecture des résultats, on se rend compte que, de façon générale, les étudiants évoquent deux grandes catégories de mobiles pour fréquenter l'école. Il y a les motifs associés aux conséquences espérées de la scolarisation, ce qui fait ultimement sens pour eux et qui les pousse à s'investir dans les tâches scolaires pour un projet à long terme, catégorie que nous venons d'aborder. Mais il y a parallèlement les motifs concrets à court terme qui les incitent à se rendre quotidiennement à l'école. Ce sont les raisons particulières qui font que l'étudiant se lève chaque matin et décèle quelque intérêt immédiat à se rendre dans ce lieu spécifique qu'est l'école. En allusion à cette perspective, si quelques-uns évoquent la crainte de représailles des parents ou tuteurs, et d'autres parlent encore plus discrètement de la volonté d'apprendre, c'est presque unanimement qu'ils mentionnent l'attrait des relations amicales comme principal incitatif. Le contexte communautaire de l'école et sa petite dimension semblent en outre contribuer au développement d'une dynamique fraternelle fort appréciée<sup>124</sup>. Phénomène déjà traité sociologiquement (Ballion, 1993, 1998; Dubet, 1991, 1994, 1999; Gal-

---

<sup>124</sup> Ce sont là des éléments qui confirment d'une certaine manière l'effet de rétention aux études ou tout au moins d'attrait lié à l'existence d'une école secondaire dans la communauté. Sans surprise, cela confirme les résultats de quelques études qui avaient démontré l'effet démobilisateur sur les étudiants amérindiens qui devaient poursuivre des études secondaires à l'extérieur de leur communauté (Reyhner, 1992 ; Wilson, 1991). Évidemment, la différence ici, c'est que les étudiants se sont expatriés volontairement.

land, 2001, 2002; Rayou, 1998; etc.), l'importance de ce facteur de sociabilité pour des jeunes en intense période de socialisation ne sera pas une surprise. Il est d'ailleurs régulièrement évoqué par les adolescents du Québec en général (Bernier, 1998 ; Boily *et al.*, 2000 ; Garon *et al.* 1997), dont beaucoup identifient positivement l'école à cause, précisément, du lieu de rencontre qu'elle représente (Bouchard *et al.* 1997; Savoie-Zajc, 1994 ). Les propos de quelques étudiants amérindiens frappent toutefois par l'évocation, en surplus, du grand ennui qu'ils ressentent en dehors de l'école. Dès lors, pour ces étudiants, l'école n'est plus simplement un lieu agréable de rencontre, mais devient un moyen pour s'extirper de la morosité familiale et communautaire. La situation est certes interrogante et en dit beaucoup sur le climat ressenti comme terne de la vie communautaire car, malgré un sentiment d'abord positif envers l'école, rien n'indique qu'elle leur fournit un contexte beaucoup plus palpitant. En fait, l'impression que semblent partager beaucoup d'étudiants est que l'ambiance de l'école serait plutôt apathique.

Il faut alors saisir ici toute l'importance socialisatrice de cette institution, dans une communauté relativement isolée des grands centres et aux prises avec un important taux d'inactivité professionnelle. Dans ce contexte social particulier, à la lumière des propos estudiantins, nous considérons qu'il faut vraiment envisager *L'école*, (comme) *une communauté éducative* (MEQ, 1998), qui doit voir bien au-delà de sa mission d'instruction, et multiplier les activités sociales, culturelles et sportives susceptibles d'attirer les jeunes et les convaincre éventuellement de rester; en d'autres mots : développer et soutenir davantage leur sentiment d'appartenance à l'école, creuset de l'amitié juvénile<sup>125</sup>. Au plan du rendement scolaire, la logique de la stratégie est simple : c'est d'abord en attirant et gardant les jeunes à l'école qu'on pourra éventuellement les convaincre de s'investir davantage dans les tâches plus strictement académiques, et augmenter ainsi leurs chances de réussite. Même en déclarant l'école ennuyante, plusieurs étudiants semblent attester cette déduction, eux qui finissent par « *travailler un peu* » même s'ils y viennent à reculons.

<sup>125</sup> C'est d'ailleurs là une recommandation qui s'inscrit pleinement dans le sens de l'opinion émise par le Conseil Supérieur de l'Éducation (1996), appelé à réfléchir sur le phénomène du décrochage scolaire au secondaire. *Contre l'abandon au secondaire, rétablir l'appartenance scolaire*, titrait explicitement le *panorama* qu'il dressait alors de la situation. Dans la mesure de ses capacités de développement, et évidemment avec l'appui des dirigeants communautaires, l'école pourrait aisément envisager un support de l'État puisque, dans cet esprit de dynamisation de l'école, un récent programme gouvernemental a été mis sur pied pour que *Ça bouge après l'école* (MEQ, 2002), concrétisant ainsi sa foi aux moyens précédemment évoqués.

Notre position se rapproche donc de celle défendue par Ballion (1993, 1998) à la suite d'une enquête qu'il a effectuée auprès de plusieurs lycées français de tous horizons socioéconomiques. Constatant que l'argument culturel de la scolarité, souvent valorisé par les «héritiers», n'a pas d'emprise sur la nouvelle clientèle lycéenne issue du phénomène de massification scolaire, et que l'argument utilitaire n'a plus de crédibilité suite à la dévalorisation progressive des diplômes causé par le même phénomène<sup>126</sup>, il enjoint les administrateurs scolaires à miser désormais sur la dimension socialisatrice, qui serait la seule véritable source de sens pour les jeunes lycéens d'aujourd'hui. L'école devrait donc devenir une « institution totale », « une cité à construire », volontairement fréquentée par l'étudiant en train d'y forger son identité, d'y acquérir un statut à travers un système de relations formelles. Nous partageons donc avec Ballion (1993) l'estimation qu'il faut dynamiser l'univers scolaire, en faire un milieu de vie agréable et culturellement diversifié et, dans le contexte spécifique de notre étude, nous adhérons également à l'idée que cette mission socialisatrice visant l'intégration devienne en quelque sorte la tâche prioritaire de l'école. Il faut toutefois garder à l'esprit que, d'une part, le facteur de sociabilité, bien que posé ici en concurrence de priorité, n'agit pas au même niveau motivationnel que les facteurs culturels ou utilitaires, et ne peut donc compenser la faiblesse éventuelle des deux autres<sup>127</sup>. D'autre part, s'il faut bien entendu attirer et conserver les jeunes à l'école, cela ne peut se faire au risque de l'anomie, ni donc au détriment de la fonction proprement éducative et culturelle de l'école. L'espoir que l'intégration au cadre institutionnel mène à la reconnaissance et l'appropriation du contenu de formation n'est donc pas un pari à poser inconditionnellement.

La place de l'amitié et du copinage dans le rapport à l'école n'a pas été beaucoup touchée par les travaux de l'équipe ESCOL. Davantage préoccupés par la question du rapport au savoir, ils ont la plupart du temps sommairement abordé le rôle esti-

---

<sup>126</sup> Dans le cas de notre étude, les étudiants que nous avons interrogés croient cependant encore à la valeur du diplôme aussi minime soit-elle, à la différence de l'hypothèse posée par Ballion (1993). Il faudrait voir ce qu'il en est pour les 80% qui ont abandonné en cours de route. Dans ce contexte spécifique, nous voyons d'ailleurs mal comment un étudiant pourrait persister sans un minimum de « foi » au système.

<sup>127</sup> Au risque de paraître simpliste, et à titre strictement distinctif, nous pouvons référer à la théorie des deux facteurs élaborée par Herzberg (1971) en psychologie du travail. Les *facteurs d'hygiène*, auxquels nous pourrions associer le facteur de sociabilité, sont des conditions fonctionnelles de base à l'application et l'efficacité de facteurs plus spécifiquement *motivacionnels*. Mais les uns et les autres ne sont pas interchangeables, et la présence des uns ne peut compenser l'absence des autres.

mé des copains de classe sur le comportement scolaire, mais n'ont pas considéré la sociabilité comme facteur d'attrait, voire de persévérance scolaire, certains s'opposant même à cette idée (Bautier et Rochex, 1998). Cette situation est donc liée à l'orientation des recherches mais sans doute également au fait que le phénomène ne soit pas ressorti de cette manière à travers les discours et écrits des étudiants qu'ils ont interrogés, autour desquels se construit l'interprétation de ce type d'études. De notre côté, la fréquence des allusions en a fait un point incontournable. On peut d'ailleurs dire qu'au point de vue de la dynamique affective et relationnelle, l'école semble avoir pour les jeunes Amérindiens de notre échantillon une importance symbolique cruciale. Certains semblent littéralement s'y reconstruire une sérénité dans un lieu de paix qu'ils ne trouvent pas ailleurs dans la communauté. Cette mise en lumière de l'importance symbolique de l'école pour les jeunes de l'endroit rappelle, s'il est nécessaire, que l'institution scolaire doit devenir un agent crucial et incontournable pour penser et dessiner l'avenir de cette communauté, en situation de questionnement identitaire. Il est en conséquence fondamental que tous les acteurs de l'école, à commencer par les étudiants, se sentent solidement impliqués dans la planification d'un projet de société qui dessine une place de choix aux jeunes en quête d'un avenir meilleur.

### 5.2.3 À la défense de l'institution: contrer la menace anémique

Les étudiants valorisent donc l'école beaucoup pour sa fonction de certification, et l'apprécient grandement comme lieu d'expression de l'amitié. Mais lorsque interrogés sur ce qu'ils considèrent plus ou moins positif dans leur expérience scolaire, émerge, à un autre niveau, une position pour le moins inusitée, ni plus ni moins qu'une prise de position politique allant dans le sens d'une défense de l'institution scolaire, qu'ils sentent socialement fragile, voire en voie de déconsidération communautaire<sup>128</sup>. Dès lors, se constitue un solide discours critique contre les dangers de l'anomie, au sens durkheimien du terme, qui guetterait la communauté, principalement parce que serait attaquée l'intégrité de l'école, ultime gardienne de la morale et jauge de la dignité.

---

<sup>128</sup> En fait, on retrouve de plus en plus fréquemment chez les communautés amérindiennes du Canada une telle position se disant fortement en faveur de l'éducation formelle, et la considérant négligée par les dirigeants. Voir entre autres à ce sujet les enquêtes récentes de Ekos Research Associates inc. (2002) et du Groupe de travail national du ministre sur l'éducation (2002).

*Les signes de l'anomie se vérifieraient par ailleurs dans toutes les instances de pouvoir – parental, scolaire, politique et judiciaire – qui sont à des degrés divers accusées de manquer à leur devoir d'autorité et de régulation sociale. Et c'est bien parce que l'éducation scolaire apparaît comme la véritable planche de salut, le dernier bastion contre la décadence et l'anomie, que les étudiants défendent l'institution avec tant de vigueur et cherchent à rehausser son intégrité<sup>129</sup>. Avouant parfois leur position extrême, ces étudiants qui se montrent en d'autres circonstances si soucieux de respecter les choix individuels, peuvent devenir très durs envers leurs pairs qui enfreignent certains règlements ou qui manquent trop cavalièrement de respect envers l'autorité ou la mission éducative de l'école. On retrouve cette opinion dans plusieurs énoncés, tant individuels que de groupe.*

En fait, épousant à leur manière un point de vue très proche de l'esprit fonctionnaliste de Durkheim (1975, 1989, 1992a-b), les étudiants voient dans la discipline scolaire non seulement le moyen de maintenir l'ordre, mais aussi le fondement de la morale sociale, son aspect formel embryonnaire en quelque sorte. Conscients que les règles qui la composent, définies par la sanction qui leur est rattachée, n'ont plus de valeur si celle-ci ne s'applique pas en cas de transgression, ils se montrent très sensibles, voire irrités à tout relâchement de l'autorité et à toute mesure jugée trop laxiste. Enfin, c'est pour le même souci de défendre la valeur supérieure de l'école que certains vont ironiser une mesure incitative développée par la communauté visant la persévérance scolaire. Dans leur esprit, cette mesure, basée sur la rémunération des étudiants adultes, outrage le principe méritocratique de l'effort-réussite et discrédite du même coup l'institution.

Une analyse de premier niveau montre que la position des étudiants amérindiens de notre étude atteste en quelque sorte ce que d'autres recherches ont montré, à savoir que la plupart des étudiants du secondaire savent généralement reconnaître l'importance fonctionnelle de la discipline scolaire et de l'existence de règles, contrairement à l'opinion répandue (Béranger et Pain, 1998; Estrala, 1994). Là s'arrête toutefois les ressemblances, car une différence majeure apparaît dans le diagnostic que chacun pose de l'exercice de l'autorité dans son école, ce qui, dès lors, inverse complètement les ajustements réclamés de part et d'autre aux responsables institutionnels. Alors

---

<sup>129</sup> Fait à noter, certains associent cette conception morale du rôle de l'éducation à la façon de faire des « Blancs », ainsi que l'expliquent les étudiants du groupe 2 : « Si y valorisaient l'éducation, tout marcherait bien (dans la communauté). Ah oui, si y aurait ça, tout irait bien [...]. Y aurait sûrement moins de drogue. [...] En d'autres façons, adopter la vie des Blancs. [...] Oui, si on veut survivre dans ce milieu ».

que nos étudiants amérindiens, craignant l'anarchie, déplorent laxisme et manque de rigueur, les étudiants des autres études, se sentant en quelque sorte méprisés, critiquent l'autoritarisme et l'excès de rigidité. La synthèse que Truchot (2002) présente de son étude sur la représentation de l'espace d'expression à l'école secondaire cerne bien la position de ces derniers étudiants :

Se sentant peu ou prou écoutés ou respectés par les adultes de l'école, ces élèves disent vivre une autorité à « sens unique » qui traduirait à leurs yeux un abus de pouvoir. Ce faisant, ceux-ci sont enclins à ne prêter aucune légitimité à un certain nombre de règles en vigueur dans l'école. Et si ces dernières sont malgré tout respectées, ce n'est souvent qu'à reculons devant la menace de sanctions accompagnant leur transgression. [...] L'espace scolaire, comme le dénoncent plusieurs auteurs, en serait-il un de « non-droit » où le respect des règles s'apparenterait davantage à une soumission forcée qu'à une forme de contrat impliquant la réciprocité? C'est ce qui semble ressortir des propos tenus par plusieurs des jeunes pour qui l'autorité est d'abord fondée sur des menaces de sanctions (p.4-5).

Plusieurs études (Estrala, 1993; Houssaye, 1996; Levinson, 1998; etc.) montrent qu'une telle relation répressive d'autorité génère la contestation, voire la violence, et constitue « un obstacle à une véritable élaboration de la connaissance – et donc au rapport au savoir – comme au progrès opératoire de l'intelligence, (...et) freine donc bien la socialisation » (Béranger et Pain, 1998, p.142). Considérant cela, certains chercheurs et pédagogues (notamment Everhart, 1993; Gloton, 1974 ; Truchot, 1999) recommandent de rendre le rapport maître-élève plus démocratique, plus égalitaire et respectueux de l'opinion des élèves, bref de se montrer davantage ouvert et tolérant envers eux. L'attitude de « déviance tolérée » (Dubet, 1998) que semblent vouloir appliquer les autorités scolaires amérindiennes de notre étude (ESU, 2002) face aux décrocheurs et devant certains comportements délinquants épouse bien ce principe d'ouverture.

Mais si c'est un choix recommandé par les chercheurs (et sans doute judicieux) que d'agir ainsi en souplesse et de façon compréhensive, il faut aussi considérer les risques que comporte la formule. Car on voit bien, à l'analyse des commentaires, que cela peut atteindre le sens fondamental de l'école des étudiants persévérants, dont la réussite est liée à un effort constant et au respect relatif des règles. En fin de compte, eux ont choisi de jouer intégralement le jeu du mérite à l'effort et à la persévérance. Aussi, faut-il prendre leur critique comme une mise en garde importante : bien que l'é-

cole doit être un lieu d'ouverture et de souplesse, il est un seuil que cette institution ne puisse franchir sans altérer les bases même de sa signification. Et ici, clairement, le sens que ces étudiants attribuent à l'école est attaqué. Ils vivent mal que leur persévérance, souvent de peine et de misère, ne soit pas davantage considérée ou, inversement, que ceux qui refusent de jouer le jeu ne soient pas plus pénalisés. Comme il s'agit en quelque sorte des meilleurs ambassadeurs de l'école au sein de la communauté, les autorités (autant scolaires que politiques) ont tout intérêt à prendre en compte leur point de vue. Suivant cela (et même si on doit garder en tête que leurs commentaires représentent un point de vue et non pas une description objective de la réalité), les autorités doivent absolument savoir distinguer la tolérance du laxisme, par lequel peut aisément se franchir la frontière de l'anomie, comme le craignent si fortement les étudiants. Sans cette vigilance continue, il sera sans doute difficile d'enrayer la décadence annoncée. Car il faut bien admettre que leur critique de la régulation scolaire et communautaire identifie effectivement les indices d'une société anomique.

Par ailleurs, il ne faut pas voir ces étudiants comme de simples conformistes élitistes sans esprit critique parce qu'ils défendent l'institution scolaire. Ici, la situation apparaît même presque contraire. Quoiqu'il en soit, l'étude de Rayou (1998) permet justement de nuancer cet étiquetage simpliste des étudiants selon le rapport – contestataire ou conformiste – qu'ils semblent entretenir face à l'institution scolaire. Inspiré de la sociologie des conventions de Boltanski et Thévenot (1991), il a tenté de cerner le système de valeurs et les principes relationnels caractérisant les jeunes étudiants fréquentant l'école secondaire. Il y a découvert un jeu subtil de positions permettant de concilier la *logique de concurrence* émanant des mécanismes évaluateurs et sélectifs propre au système scolaire et la *logique de fraternité* définissant la solidarité générationnelle d'une jeunesse d'abord désireuse de s'affirmer et de se distinguer de l'autorité adulte. De façon générale, si c'est bien cette dernière logique qui caractérise fondamentalement les relations entre pairs étudiants, ceux-ci arrivent à intégrer sans trop de dissonance le jeu différenciateur du système en le dépersonnalisant, en minimisant son importance identitaire, sans toutefois s'y objecter systématiquement : Rayou (1991) y décèle une culture de la « réticence » plutôt qu'une culture de la « résistance », justement en nuance de l'interprétation critique de Willis (1978). Or, c'est un peu ce qu'on constate chez nos jeunes amérindiens, qui peuvent critiquer certains professeurs, la direction ou quelques cours, mais sans jamais remettre en question l'institution scolaire.



Par ailleurs, Rayou (1998) constate que tous n'appliquent pas ce principe moral de la préséance fraternelle avec la même rigidité, et certains arrivent à rendre légitime un fort investissement dans les études en constituant ni plus ni moins que des groupes d'intérêts disciplinaires liés à une orientation professionnelle, auxquels ils circonscrivent l'application de la logique de fraternité. La morale égalisatrice, celle qui s'objecte à la discrimination des individus par les mécanismes évaluatifs et sélectifs, est ainsi contrée par l'appartenance à un groupe spécifique qui devient générateur de différenciation. D'une certaine manière, on peut considérer les jeunes Amérindiens persévérants de notre étude comme faisant partie d'un groupe spécifique, qui aurait comme intérêt focalisateur la défense de l'institution scolaire et de ses fonctions sociales, dont entre autre la consolidation du système de régulation sociale. L'objectif ultime serait d'échapper à l'anomie appréhendée.

#### **5.2.4 Face à l'avenir, un être résolument moderne mais attaché à son identité**

Cette situation anémique que plusieurs étudiants décrivent ou anticipent, Larose *et al.* (2001) la posent déjà en état de fait pour la majorité des communautés amérindiennes du Canada, conséquence lointaine de l'effondrement du commerce des fourrures et de la sédentarisation. Comme un tel contexte social serait systématiquement générateur de multiples problèmes psychosociaux, les auteurs y situent en bout de ligne le terreau des difficultés de scolarisation de la jeunesse. Les quelques individus qui persévèrent malgré tout (désormais *résilients*) et envisagent d'affronter le stress d'acculturation lié à l'effectuation d'études hors réserve, disposeraient pour leur part d'une dynamique psychologique particulière favorisant l'adaptation et l'intégration à la société dominante, en même temps que l'éloignement de la société d'origine. Entre autres signes distinctifs, plus que les autres, ces étudiants résilients seraient autonomes et responsables, auraient une personnalité intégrée, démontreraient une faible intégration communautaire (tout en s'appuyant au besoin sur les ressources familiales et scolaires), seraient plus enclins à utiliser la langue européenne et rechercheraient les relations interethniques, tendant même à développer une identité biculturelle. L'exil apparaît ainsi – de gré et de force – au bout du chemin des meilleurs éléments des communautés amérindiennes, d'autant ajoutent les auteurs, que l'objectif de mobilité sociale implicite à tout projet de scolarisation supérieure peut difficilement se réaliser à l'inté-

rieur des « réserves », celles-ci offrant trop peu d'opportunités de développement professionnel<sup>130</sup>.

Cette rhétorique quelque peu fataliste s'articule à partir de données issues de plusieurs instruments fermés de mesure d'ordre psychologique : stress d'acculturation, sentiment d'aliénation, marginalisation, stress psychologique, locus de contrôle, style d'attribution causale, état différentiel de solitude, etc. Les outils davantage ouverts que nous avons utilisés, visant à cerner de façon plus large le sens de l'expérience scolaire chez les jeunes amérindiens, ont produit des données qui permettent parfois d'avaliser ou de nuancer quelques-unes de leurs déductions, mais surtout de révéler davantage la complexe rationalité des conduites sociales étudiées. Il faut d'abord dire que, dans le contexte de notre recherche, la majorité des étudiants interrogés – qui répondent tout à fait aux conditions de résilience retenues par Larose *et al.* (2001)<sup>131</sup> – manifestent effectivement des signes non équivoques d'ouverture à la société occidentale. Par exemple, lorsqu'ils ont été brièvement questionnés sur leur idole ou leur modèle, cinq d'entre eux ont nommé une vedette artistique ou sportive occidentale, soit autant que la référence à un proche de la famille ou de la communauté. On notera également la forte pénétration de l'ordinateur dans les foyers de plusieurs de ces étudiants et une habitude

---

<sup>130</sup> Selon les auteurs, il s'agirait en outre d'une situation irrémédiable, à moins que les communautés arrivent à proposer aux jeunes un contexte socioéconomique davantage propice à la réalisation de projets personnels et professionnels. Dans l'état actuel des choses, les promoteurs de l'éducation se retrouvent donc aux prises avec une douloureuse conséquence à leurs efforts: en favorisant l'épanouissement intellectuel et culturel de l'élite locale, ils provoquent son départ de la communauté et contribuent donc à l'affaiblissement de la collectivité. D'où la question posée en conclusion par les auteurs : « *Le concept même de réserve permet-il autre chose que l'exclusion à celles et à ceux qui envisagent un avenir social et professionnel qui ne correspond pas à la dépendance?* ».

<sup>131</sup> En fait, si l'analyse de Larose *et al.* (2001) pose bien le lien entre les indicateurs d'anomie et les conditions de résilience (encore qu'il nous paraisse audacieux d'utiliser un concept psychologique dans un cadre théorique sociologique sans le définir plus clairement sur le plan opérationnel), les critères de distinction de la population étudiée apparaissent beaucoup moins fluides. Par exemple, on semble présenter la persévérance au deuxième cycle du secondaire comme le signe majeur sinon exclusif de résilience. Or, à notre avis, la nature et les fondements de cette théorie exigent que tout échantillonnage qui la concerne s'effectue à partir d'une analyse psycho-biographique méticuleuse, ce qui n'est manifestement pas le cas ici. Donc, tout en soulignant notre grande réserve sur ce point de l'étude, il est par contre évident qu'à ce compte, les étudiants de notre recherche répondent amplement aux conditions d'inclusion à la catégorie « *résilients* » posées par les chercheurs, puisqu'ils sont en voie de terminer le second cycle et envisagent des études post-secondaires. Cela dit, nous tenons à préciser que nous questionnons ici ce qui nous apparaît comme un écart méthodologique des auteurs, puisque cela ouvre la porte au galvaudage de la notion, et facilite du même coup sa récupération à des fins idéologiques, notamment par le discours méritocratique. Nous considérons cependant que ce champ théorique identifie un phénomène tout à fait important sur le plan sociologique. Il ajoute à la pertinence d'une sociologie du sujet, par la démonstration d'une échappée possible au déterminisme de la structure, même pour des individus faisant d'abord figure de prisonniers irrémédiablement enchaînés.

d'utilisation notable des technologies qui en découlent, notamment internet, tant dans une perspective purement ludique que d'apprentissage scolaire. Un autre signe à considérer est la réaction des seuls six étudiants disant avoir vécu ou rencontré des événements racistes, qui se montrent généralement indifférents ou compréhensifs, plutôt qu'amers et frustrés de la situation. Ils minimisent ainsi l'importance de ce qui aurait pu devenir un motif de rejet de la communauté occidentale. Enfin et surtout, tel que postulé par l'étude de Larose (2001), il faut signaler la grande ouverture de plusieurs d'entre eux à la langue française, spécifiquement présentée comme un incontournable moyen d'intégration à la société occidentale immédiate, d'ailleurs nettement souhaitée. Une telle perspective utilitariste de la langue française atteint même son paroxysme chez un étudiant, qui, en appliquant rigoureusement cette logique, conclut à l'inutilité de l'enseignement formel de sa propre langue maternelle, puisqu'elle devient en quelque sorte concurrente de l'apprentissage de l'autre. Finalement, fait prévisible, la majorité des étudiants se déclare en faveur du mouvement social moderniste (plutôt que traditionaliste), sans toutefois s'intéresser activement à l'un ou l'autre des deux courants de pensée, venant ainsi confirmer l'existence d'un élan tranquille mais certain d'ouverture à la société occidentale.

Le désir d'ouverture est donc clair, reste cependant à voir jusqu'à quel point il contribue à la redéfinition identitaire du jeune amérindien persévérant et qu'il signifie le rejet de sa communauté d'origine. Au départ, les données dont nous disposons ne permettent certainement pas de conclure à la configuration d'une identité bi-culturelle, tel que le laissent entendre Larose *et al.* (2001), du moins si on le prend dans le sens d'un attachement personnel à deux cultures. Invités à mettre en ordre d'importance les quatre expressions les décrivant le mieux parmi neuf choix (adolescent, amérindien ou autochtone, étudiant, québécois, montagnais, canadien, garçon ou fille, habitant de la Côte-Nord, autre), tous ont retenu les termes « amérindiens » ou « montagnais », et la grande majorité les ont placés en 1<sup>re</sup> ou 2<sup>e</sup> position d'importance. À l'inverse, les expressions « québécois » et « canadien » ont été de loin les plus ignorées, n'étant citées que trois fois, et placées en 3<sup>e</sup> ou dernière place. À la suite de l'attachement à l'autochtonie, se retrouvent ainsi en ordre d'importance l'identité sexuelle (garçon ou fille), l'état d'adolescent, le statut d'étudiant, et le fait d'habiter la Côte-Nord, tous placés bien avant la nationalité québécoise ou canadienne, qu'on peut dans les circonstances considérer comme des éléments identitaires très négligeables. Par ailleurs, il faut bien

comprendre que l'intérêt qu'ils portent à la langue française n'est aucunement de nature culturelle. Ils lui prêtent un rôle strictement pragmatique, ultime clé pour ouvrir la porte du grand monde. Et bien que sur le plan académique, ils conviennent nettement de prioriser les matières jugées importantes dans le curriculum occidental : français-mathématiques-anglais (là encore un choix pragmatique), ils sont quand même plusieurs à se montrer sensibles à l'importance de préserver, en partie du moins, leur patrimoine culturel; il s'agit parfois d'une défense de la langue, parfois de l'histoire, parfois de quelques traditions symboliques.

Pour ce qui est du détachement communautaire, si un bon nombre d'étudiants ont effectivement le projet de s'exiler du village au terme de leur formation, conformément au portrait prévisionnel de l'étude de Larose *et al.* (2001), quelques-uns seulement présentent explicitement le cul-de-sac professionnel, exacerbé par le contexte jugé anémique de la communauté, comme motif principal de leur éventuelle sortie. Plutôt que d'identifier strictement l'anomie appréhendée, c'est le fait de vivre dans une petite communauté isolée des grands centres urbains qui se trouve à la base des autres raisons évoquées, lesquelles, de façon non exclusive, tournent autour des trois ordres de motifs suivants. D'abord, la difficulté de toujours subir les inconvénients de la promiscuité en terme de manque d'intimité et d'anonymat, caractéristique d'une petite agglomération. Ensuite, l'ennui ressenti, consécutif au faible répertoire d'activités de loisir et de lieux de sortie. Enfin, le simple goût de l'aventure et de l'exploration du monde, propre à l'adolescence.

Précisément, au-delà de leur condition d'amérindianité, il faut garder en mémoire que ces étudiants sont aussi (et parfois surtout) des adolescents en quête d'expériences nouvelles. En conséquence, nous voyons un filon de signification non négligeable dans les nombreux points communs qui existent entre les préoccupations des jeunes Amérindiens interrogés et les considérations élaborées par d'autres groupes de jeunes dans d'autres études ou enquêtes, ici ou ailleurs. Par exemple, une enquête récente effectuée par l'INRS (Boily *et al.*, 2000) révèle chez les jeunes québécois des intérêts et préoccupations culturelles tout à fait partagées par les étudiants autochtones impliqués dans notre recherche. L'attrait du mode de vie urbain, l'insatisfaction des jeunes ruraux envers l'offre des services socioculturels et sportifs municipaux, l'importance de la sociabilité entre pairs, l'exploration multimédiatique et le branchement

conséquent sur l'actualité planétaire constituent quelques-uns des points de vue ou caractéristiques partagés de façon commune par les deux groupes de jeunes. Partout et en tout temps, les plus scolarisés ont une plus grande tendance à la mobilité géographique (Gauthier *et al.* 2001), et l'offre des produits culturels joue dans l'attrait spécifique pour la ville (Boily *et al.*, 2000). En ce qui concerne plus particulièrement l'appréciation de l'école, une autre recherche élaborée auprès de jeunes étudiants québécois identifiés à risque de décrochage (Savoie-Zajc, 1994) montre chez ces derniers, tout comme chez les jeunes autochtones de notre échantillon, une attitude d'abord positive envers l'institution scolaire (parce qu'elle est une « garantie d'avenir (qui) permet l'accès à un meilleur emploi et à un meilleur salaire » (p.83), attitude cependant inégalement soutenue par les comportements d'apprentissages démontrant parfois peu d'engagements réels. Plus récemment, Bouchard *et al.* (1997) ont aussi interviewé à propos de l'école de jeunes adolescents québécois ayant divers profils scolaires et provenant de différents milieux socioéconomiques. Là encore, plusieurs propos des étudiants sur l'école rejoignent ceux tenus par les jeunes amérindiens. Par exemple, les jeunes performants de milieu modeste<sup>132</sup> questionnés par les auteurs ont des attentes utilitaires ou pragmatiques face à l'école très similaires à celles des jeunes amérindiens : « L'école se présente comme un moyen en vue d'une fin : la mobilité sociale ascendante » (p.55). Ils laissent également voir un même rapport conformiste face au curriculum scolaire : « mathématiques, anglais, français, ça tu as besoin de ça. [...] Religion, FPS, ça sert pas à grand-chose » (p.55), résume ainsi l'un des étudiants interrogés par les auteurs.

Enfin, vu sous cet angle comparatif, il n'y a pas tant d'ambiguïté et d'exception dans l'esprit et le comportement des étudiants amérindiens. Nonobstant une étudiante qui se dit indifférente à sa nationalité, tous manifestent un certain attachement à leur identité ethnique, voire de la fierté. Leur désir de quitter la région pour les grands centres s'apparente généralement davantage à un nomadisme typiquement ado-

---

<sup>132</sup> Comme il a déjà été mentionné, il est difficile de caractériser les étudiants autochtones faisant partie de notre échantillon avec les paramètres distinctifs habituellement utilisés dans les études sur le cheminement scolaire. Même s'ils sont les étudiants les plus persévérants et performants de la communauté, la majorité ont des résultats scolaires très moyens et ont doublé au moins une fois, et rien n'assure qu'ils réussiront à fournir des résultats suffisants pour entrer au cégep. Par ailleurs, le niveau de scolarité des parents est généralement très bas, de même que leur statut socioéconomique. La catégorie *étudiants performants d'origine modeste* utilisés par Bouchard *et al.* (1997) contient toutefois des éléments de comparabilité. Dans leur étude, les auteurs dressent des *Portraits des groupes de milieu modeste* et des *Portraits des groupes de milieu aisé*, qu'ils décortiquent en plusieurs sous-groupes.

lescent qu'à un rejet systématique de la communauté natale. Parmi ceux qui comptent partir, plusieurs ont d'ailleurs le projet de revenir un jour vivre au village. À cet égard, les jeunes amérindiens de notre étude se montrent encore une fois en concordance avec les jeunes migrants québécois en général, lesquels souhaitent en majorité se réinstaller éventuellement dans leur lieu d'origine (Gauthier *et al.* 2001). Si ce désir « de revenir faire ma petite part » peut être clair chez certains<sup>133</sup>, il est quand même habituellement teinté de réticence. On sent donc que ce retour au bercaïl, s'il se concrétise, ne sera pas inconditionnel, et c'est peut-être sur ce plan qu'une situation sociale trop anarchique s'avèrera dévastatrice. L'ouverture au monde de la jeune génération n'est pas en soi négative, loin s'en faut. Elle s'avère même à notre avis nécessaire, voire salvatrice. Mais si on a vu que l'impression d'anomie n'est pas la cause absolue de départ des jeunes amérindiens, elle peut par contre être déterminante dans leur décision d'un éventuel retour ou non. Pour contrer une éventualité négative, outre de rigidifier l'application des lois et règlements afin de mieux réguler les rapports sociaux, la communauté doit élaborer une véritable politique intégrée de développement économique, où seront déterminés les projets de développement et explicités les besoins futurs en main-d'œuvre, et à laquelle s'articulera un programme concerté de choix de carrières, pris en charge par l'école secondaire. À ce sujet, on fera part de notre étonnement du fait qu'au moment de notre étude, seulement six étudiants avaient une idée assez précise du métier qu'ils désiraient effectuer, malgré l'imminence de la fin du délai administratif d'inscription dans les cégeps. Les autres connaissaient peu de métiers accessibles, confondaient certaines professions, méconnaissaient les conditions d'admission, ou ignoraient les mécanismes d'inscription. De toute évidence, le cours « choix de carrière » alors suivi par les étudiants, et les divers tests de personnalité administrés par une équipe d'orienteurs de Baie-Comeau, n'ont pas fourni aux étudiants l'éclairage attendu.

En conclusion, on retrouve donc en bout de ligne un groupe de jeunes dont le rapport au savoir et à l'école témoigne de la complexité contextuelle de l'éducation en milieu amérindien. Le rapport épistémique révèle d'abord des caractéristiques peu émancipatrices d'un point de vue cognitif et académique, semblable à celui généralement retrouvé chez les jeunes de milieu populaire. Les répondants amérindiens cons-

---

<sup>133</sup> Il est intéressant de se rappeler que, selon Ogbu (1992), cette solidarité intergénérationnelle serait une caractéristique typique des jeunes issus des minorités volontaires, ce qui n'est pas le cas ici.

truisent ainsi une vision mécanique de l'apprentissage et transmissiste de l'enseignement, et se conforment aux valeurs curriculaires implicitement véhiculées à l'école. Ce dernier aspect témoigne peut-être d'un paradoxe mal résolu entre l'objectif institutionnel de valorisation identitaire, évoquant inéluctablement la tradition, et l'application d'un programme scolaire conforme aux priorités disciplinaires du MEQ. Charlot (1997) parle d'un processus épistémique d'« imbrication » pour qualifier la nature de ce rapport inhibiteur au savoir et à l'école, qui empêcherait la véritable maîtrise de compétences et rendrait donc difficile la réussite scolaire. En même temps, si les étudiants reconnaissent généralement la pertinence des travaux scolaires, et la nécessité de s'y investir pour réussir, beaucoup peinent à concrétiser cette croyance. Là encore, il s'agit d'un trait typique de beaucoup de jeunes de milieu défavorisé. La grande différence, en fait, dans le cas des étudiants qui ont participé à notre étude, est qu'ils constituent l'élite estudiantine de la communauté, une catégorie d'étudiants dont la majorité a généralement l'habitude de plutôt s'inscrire dans un processus épistémique d'« objectivation », qui favorise la réussite. Cette distorsion repose sans doute sur le fait que les étudiants amérindiens, aussi persévérants soient-ils, ne disposent pas d'un « capital culturel » aussi avantageux que les groupes de comparaison. La question qui se pose alors est pourquoi et comment persévèrent-ils malgré les nombreuses contraintes qu'ils rencontrent, particulièrement celles liées à leur origine sociale et culturelle?

Or, l'analyse du rapport identitaire au savoir et à l'école permet d'approfondir cette question et offre des avenues de réponses intéressantes. Il est d'abord clair que les jeunes étudiants interrogés désirent plus que jamais s'ouvrir au monde extérieur, et ne carburent plus à l'image folklorique de l'indien cantonné dans ses traditions, bien qu'ils se montrent généralement fiers de leur identité. Aussi, croyant au pouvoir mobilisateur de l'école, ils ont compris que la concrétisation de ce désir d'ouverture au monde passe par la courroie scolaire, à commencer par l'obtention du diplôme d'études secondaires. Dès lors, certains vont y aller d'un véritable réquisitoire contre tous ceux qui menacent l'intégrité de l'école, voire qui contribuent à rendre la communauté anomique. Ils vont en même temps faire preuve d'une prise de conscience étonnante sur la fonction régulatrice de l'école dans la société, atteignant presque, on pourrait dire, un niveau de théorisation sur cet aspect de l'institution scolaire. Pourquoi donc ces jeunes persévèrent-ils à l'école malgré tant de contraintes ?

## CONCLUSION

Comme nous l'avons exposé dans l'état de la situation, le problème de la scolarisation des jeunes amérindiens a fait l'objet de plusieurs études. Inscrites dans une logique causaliste, la plupart ont tenté de cerner les facteurs déterminants de la situation *problématique afin d'éliminer le malaise à sa supposée source*. Certaines se sont concentrées sur l'analyse des lacunes comportementales, cognitives ou affectives des individus ou des communautés, d'autres sur le problème d'arrimage avec les sociétés majoritaires et la négligence des institutions d'accueil, d'autres encore sur les conséquences historiques et économiques d'un long héritage de domination. Selon l'angle de vue qu'elles privilégient, nous les avons respectivement classées en perspectives déficitaire, discontinualiste ou conflictualiste. Si chacune a amené des informations pertinentes à la saisie de la situation, elles se sont intéressées cependant à des aspects limités de la dynamique sociale, et ont cherché à établir ou vérifier des généralités. Habituellement associées à l'une ou l'autre des quelques écoles de la sociologie traditionnelle, elles perpétuent en quelque sorte leurs forces et faiblesses : habiles à poser un diagnostic général, elles permettent rarement l'étude en profondeur des phénomènes sociaux évoqués. En outre, elles tendent à véhiculer une conception déterministe de l'aventure humaine, à savoir que, d'une manière ou d'une autre, le système agit de façon unidirectionnelle sur le destin des individus.

C'est tout à l'opposé que se situent les fondements épistémologiques de notre recherche. Nous inscrivant dans un paradigme compréhensif, notre objectif n'était pas d'isoler une variable exogène ou d'identifier un facteur spécifique, mais d'analyser la situation sociale d'ensemble, dans toute sa complexité, à partir de l'interprétation subjective que des acteurs sociaux attachent à leurs conduites. En cherchant à saisir le sens



de l'expérience scolaire chez les jeunes Amérindiens en voie de terminer leur scolarité secondaire, nous voulions savoir ce que signifiait pour eux d'aller à l'école et ce qui les poussait à persévérer malgré la tendance lourde à l'abandon dans leur entourage. Le but poursuivi par notre étude n'était donc pas d'infirmer des hypothèses ou d'invalidier des recherches, mais de rappeler que la dynamique sociale est une réalité évolutive, complexe, multiforme et irrégulière. On peut dire que sur ce point, l'approche compréhensive préconisée a bien rempli ses promesses. La présente étude du rapport au savoir scolaire et à l'école des jeunes Amérindiens révèle en effet des subtilités de représentations et de conduites difficiles à saisir par l'entremise d'une autre approche.

On a pu voir par exemple que sur le plan identitaire, le profil des étudiants ne répondait pas à une logique simple. S'ils n'ont que faire des revendications identitaires traditionalistes de leurs aînés, ils se définissent tout de même d'abord comme des Amérindiens, et s'en montrent fiers. Lorsque l'un d'eux, se sentant interpellé de ne pas maîtriser sa langue maternelle, indique sur un ton péremptoire : « *C'est dans le cœur qu'on est autochtone !* », il exprime ainsi sa loyauté indéfectible à la nation (tant que son cœur battra), en même temps qu'il revendique le droit de l'exprimer à sa manière, justement dans l'intimité d'un cœur qui bat. On peut alors dire que ces jeunes sont des « sujets » qui entendent participer à leur destin, quoi qu'il advienne de celui du peuple. Comment interpréter autrement le mot de cet autre jeune dont le modèle social visé est « *Moi, dans le futur !* » ? Ils étaient quatre à revendiquer cette affirmation personnelle. Mais, paradoxalement, cette position foncièrement individualiste les conduit à se confondre dans l'anonymat de la société adolescente occidentale. Leurs intérêts, leurs préoccupations sont sans équivoques à ce sujet. Ils en sont là, et l'école est le moyen qu'ils ont identifié pour espérer une place intéressante dans cette société, c'est pourquoi ils défendront l'institution avec tant d'énergie, égale à leur espoir. Les propos suivants, provenant d'un étudiant, ne peuvent être plus clairs :

*J'aimerais pas ça, pas aller à l'école. J'aimerais vraiment pas ça. J'me vois pas. Ce serait une prison chez-nous. Je pourrais pas vivre sans éducation. Quand je regarde les personnes qui vont pas à l'école, ils restent ici, ils font rien. Pour moi en tout cas, ça m'intéresse vraiment pas. Ça me déprime de voir les gens qui boivent à longueur de journée. Ça me désole. C'est un gâchis, vraiment. Pourtant, il y a beaucoup de personnes qui ont du potentiel, qui se rendent pas compte. J'ai beaucoup d'amis qui sont comme ça.*

Par ailleurs, bien qu'ils désirent s'installer au moins provisoirement dans une ville extérieure, on ne voit pas de réelle trace de développement d'une identité bi-culturelle annoncée par Larose *et al.* (2001) dans le cas de ce type d'étudiants persévérants. Tout intérêt culturel occidental dénoté est purement pragmatique et utilitaire, aucunement éducationnel. À cet égard et finalement, nous nous permettrons de reprendre ici la mise en garde de Lahire (2002) sur les pratiques d'attribution identitaire des chercheurs:

Se demander quelles sont les identités mobilisables par les acteurs individuels est une affaire bien délicate qui s'avère rapidement problématique. On ne sait plus très bien si les « identités » dont on parle sont le produit endogène (ce qui ne signifie pas « libre » ou « non imposé ») des représentations individuelles et collectives ou le produit d'une sollicitation plus ou moins forcée du sociologue. (Lahire, 2002, pp.394-395).

Nous le répéterons : au terme de notre recherche, il apparaît clair que l'image du jeune autochtone isolé, replié sur lui-même et fermé au reste du monde ne correspond plus à la réalité, qu'il désire s'exiler, s'intégrer, s'assimiler ou non<sup>134</sup>. Nous rejoignons en cela le constat établi depuis longtemps déjà par Simard (2003) dans ses travaux effectués auprès de quelques nations nordiques. Ainsi, écrit-il : « Être Amérindien, aujourd'hui, ce n'est pas tourner sur une orbite indépendante, close sur elle-même, à partir du monde environnant, mais une manière particulière de s'y inscrire, de prendre part à notre commune civilisation » (p.381).

Les résultats de notre étude permettent aussi de questionner quelques autres idées reçues véhiculées par certaines recherches sur le problème de scolarisation des jeunes Amérindiens. Ainsi, sur le plan théorique, l'une des premières inadéquations remarquées concerne les études d'inspiration *conflictualiste* qui associent les difficultés de scolarisation des jeunes Amérindiens à un phénomène d'aliénation ou de résistance, consécutif de la domination historique et de la minorisation culturelle. Ces études sont habituellement rassemblées sous le chapeau de la « théorie de la résistance » (Willis, 1978). Par l'échec, l'abandon ou la contestation, les jeunes refuseraient d'attester la fonction d'évaluation et de sélection de l'école, rejetant surtout son caractère prétendument objectif. Or, aucun indice ne nous permet d'identifier la manifestation de ce phé-

---

<sup>134</sup> Gauthier (1997) montre bien l'importante recomposition des croyances et valeurs des jeunes Québécois. Les jeunes Amérindiens ne sont pas imperméables à ce phénomène.

nomène dans les propos ou écrits des étudiants. Plutôt, quand ils associent effectivement l'école au monde occidental, c'est pour défendre sa valeur et se conformer à ses prérogatives. Rien, donc, n'indique que les jeunes autochtones se sentent opprimés par la société « blanche » environnante. Certains vont même l'idéaliser ou prendre une position critique vis-à-vis le discours « anti-Blanc » qui apparaît parfois dans la communauté. Il faut dire que cette faible efficience de la *théorie de la résistance* chez des groupes en situation minoritaire n'est pas exceptionnelle. Nous rejoignons en effet quelques chercheurs (MacLeod-Gallinger, 1993 ; Mather, 1997, McInerney, 1997a-b; etc.) qui ont également constaté une position plutôt conciliante des jeunes amérindiens envers l'école occidentale. Et Bautier et Rochex (1998), qui travaillent tout comme nous sur le rapport au savoir et à l'école en milieu difficile, concluent la même chose à propos de l'attitude plutôt réceptive envers l'école de jeunes immigrants maghrébins en zone d'éducation prioritaire.

Quelques autres thèses souvent présentes dans les recherches sur la dimension pédagogique du problème de scolarisation, et particulièrement défendues par les tenants de ce que nous avons appelé la *discontinuité culturelle*, ont également trouvé peu d'écho dans les propos des étudiants. On pense par exemple aux études qui postulent un esprit collectiviste profondément ancré chez les amérindiens, lequel appellerait des particularités préférentielles sur les plans pédagogique et comportemental (Cleary et Peacock, 1998 ; Erickson et Mohatt, 1982 , Erickson et Schulz, 1982 ; Philips, 1972 ; Swisher et Deyhle, 1989 ; Yates, 1987). Ainsi, selon ces chercheurs, les amérindiens s'adaptent beaucoup plus facilement aux méthodes coopératives, conformes à leurs valeurs, et seraient réfractaires à celles qui favorisent le travail et les performances individuelles. Or, bien que plusieurs aient mentionné un intérêt pour l'approche par projets dans un certain contexte, la majorité s'est aussi positionnée en faveur de l'approche magistrale de l'enseignement, et pour le travail individuel plutôt que de groupe. Plus encore, quelques-uns ont explicitement manifesté leur goût pour la compétition et le plaisir de recevoir des récompenses individuelles. Enfin, la question des styles cognitifs ou d'apprentissage, dont certains seraient propres aux amérindiens, mène aussi à quelques notes discordantes lorsque mise à l'épreuve du discours de quelques étudiants. Selon McShane et Berry (1988), les autochtones privilégieraient une approche holistique de la connaissance plutôt qu'une approche analytique. Il rejoint ainsi l'analyse de Backes (1993), qui les décrit « abstraits aléatoires » plutôt que « concrets sé-

quentiels », c'est-à-dire qu'ils préféreraient notamment une vision globale des choses à la précision et l'organisation des données. Or, pour une raison ou une autre, nous trouvons dans les propos de plusieurs étudiants une position qui semble démontrer un esprit davantage analytique et cartésien qu'holistique et global.

Malgré cette intéressante contribution sur le plan de l'éclaircissement théorique, notre recherche contient également quelques limites. La première est à placer dans le contexte de notre échantillon, dont la nature s'avère particulière. D'abord, il est relativement restreint avec 18 étudiants au départ (7 gars, 11 filles), ce qui pose un problème évident de généralisation (bien que tel n'était pas notre but). N'étant pas représentatif sur le plan statistique, on ne peut donc que transférer certains éléments aux autres sociétés amérindiennes, qui ont chacune leurs particularités. Par ailleurs, il est composé d'un groupe spécifique d'étudiants : les plus persévérants et performants de la communauté. Mais la plupart ont doublé au moins une fois, et la majorité vit dans un foyer désuni, souvent avec un seul parent ; ces derniers sont peu instruits et majoritairement sans emploi. Bref, ces étudiants ne sont pas très différents de la plupart de ceux qui ont abandonné en cours de route. Bien que cela ait été pris en considération, il aurait peut-être fallu investiguer davantage la portée de cette ambiguïté. Le plus intéressant en fait aurait été d'effectuer une sorte d'analyse comparative entre les étudiants de notre échantillon et un groupe équivalent formé de ceux qui ont abandonné.

Une autre limite de notre recherche se situe au plan de la concordance de l'analyse avec le cadre conceptuel utilisé. Par soucis de d'abord saisir un portrait global de la situation, nous avons choisi de nous concentrer sur les éléments relativement partagés du discours des étudiants, plutôt que de chercher à identifier les particularités identitaires individuelles. *Grosso modo*, nous avons présenté l'« idéaltype » de l'étudiant amérindien persévérant, à la veille de fréquenter le cégep, sans beaucoup nous soucier des différences intimes. Or, pour les initiateurs des recherches sur le rapport au savoir et à l'école (Charlot, 1997, 1999a-b, 2000; Charlot *et al.*, 1992; Rochex, 1995; etc.), il est important de faire ressortir la dimension nécessairement subjective et imprévisible des conduites humaines, ne serait-ce que pour démontrer la possibilité de l'acteur à intervenir sur son destin. En transgressant délibérément cette mission, nous privons le lecteur de la subtilité des différences individuelles, et laissons peut-être croire à une

position monolithique des discours et des conduites, ce qui n'est évidemment pas le cas.

En regard de ces limites, quelques pistes de recherche s'imposent pour l'avenir. D'abord, il serait intéressant d'investiguer les éléments distinctifs à l'intérieur de ce groupe d'étudiants, qui n'est évidemment pas homogène. Dans une perspective comparative, il serait également fort pertinent d'investiguer maintenant auprès de ceux qui ont abandonné en cours de route. Contrairement à la plupart des sociétés occidentales, les différences de classe sociale semblent peu importantes chez les jeunes Amérindiens, et donc avoir peu d'influence sur la décision de persister ou d'abandonner l'école. Pour reprendre un concept fonctionnaliste, il n'y a pas de masse réellement suffisante pour constituer ce qui pourrait représenter un « groupe de référence », au plan de l'acquisition d'une culture savante occidentale. Il devient alors intéressant de voir comment peut jouer le rapport au savoir et à l'école d'un individu à l'autre, sans ce contexte majeur de différenciation. Par ailleurs, les étudiants qui composent notre échantillon ont profité d'une situation facilitante du fait de pouvoir fréquenter l'école dans leur communauté. Les propos de quelques-uns ont confirmé cet effet sur la persévérance, déjà constaté par d'autres chercheurs, notamment Wilson (1991). Il faudrait maintenant voir comment va se transformer leur rapport à l'institution scolaire dans la situation adverse des études post-secondaires, qui se dérouleront nécessairement à l'extérieur de la communauté. Dans l'achèvement de leurs études secondaires, beaucoup étaient obnubilés par la valeur symbolique du diplôme, qui teintait leur vision parfois idyllique de l'avenir. Tout porte à croire à la fin de plusieurs illusions lors du passage au cégep. Enfin, il faudrait absolument investiguer auprès de ceux qui font un retour aux études, les « raccrocheurs », qui semblent de plus en plus nombreux dans la communauté. Il serait notamment important de saisir comment et à partir de quoi la prise de conscience de l'importance de l'éducation s'est effectuée chez eux, et de quelle manière ils s'outillent pour persévérer. Évidemment, il faudrait pour terminer mettre en parallèle les résultats d'investigation de tous ces groupes spécifiques, étudier le sens que chacun accorde au savoir, à l'apprendre, à l'école.

D'autres pistes de recherche contiennent une dimension plus culturelle. Par exemple, il nous apparaît essentiel pour l'avenir d'étudier en profondeur l'évolution du rapport au langage chez les Amérindiens en pareille situation de bilinguisme. Plusieurs

ont pris des positions contradictoires ou paradoxales sur la question linguistique à l'école, témoignant d'un malaise certain, qui a sans doute des incidences sur l'équilibre identitaire, mais également sur le plan de l'apprentissage en général. Également, nous avons vu qu'il semblait y avoir un « déficit de sens de la famille » comme lieu d'apprentissage, qui concurrençait chez les jeunes Amérindiens le « déficit de sens de l'école » apparu ailleurs comme trait représentationnel dominant chez des catégories socioéconomiquement proches d'étudiants. C'est là un aspect qu'il faut voir, dans la perspective de mieux comprendre l'héritage culturel devenu désuet des familles amérindiennes, dans le contexte de l'effondrement de la structure économique sur laquelle s'élevait cet univers culturel. Notamment, il faudrait voir ce qu'il est advenu de tout ce riche répertoire et comment et par quoi il a été remplacé.

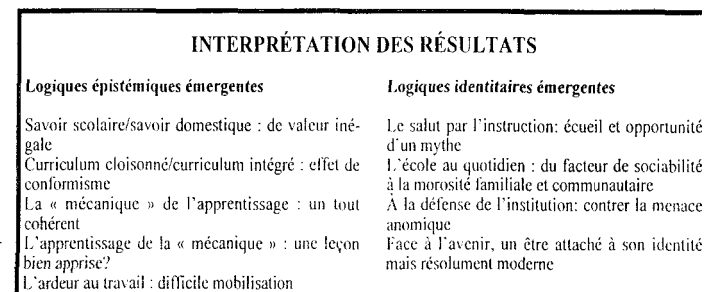
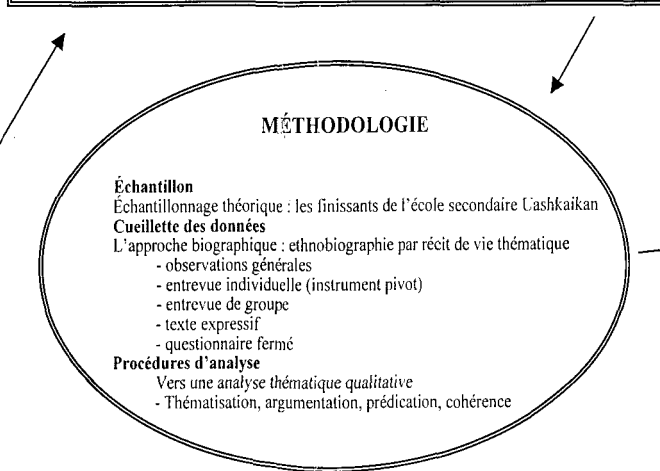
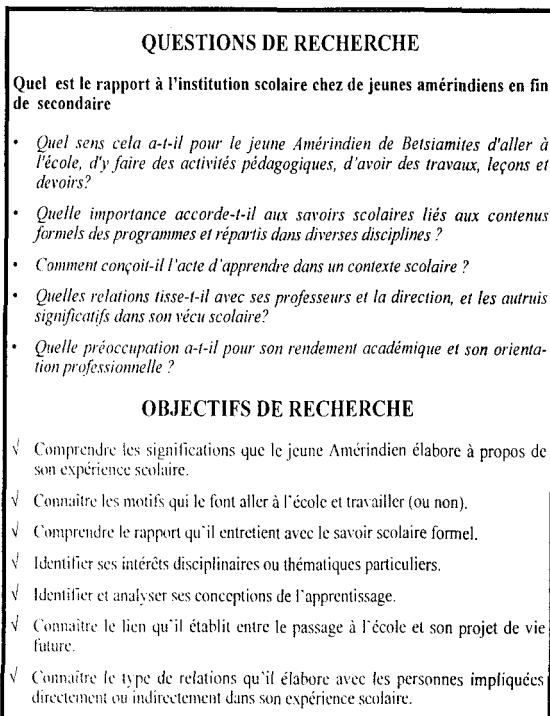
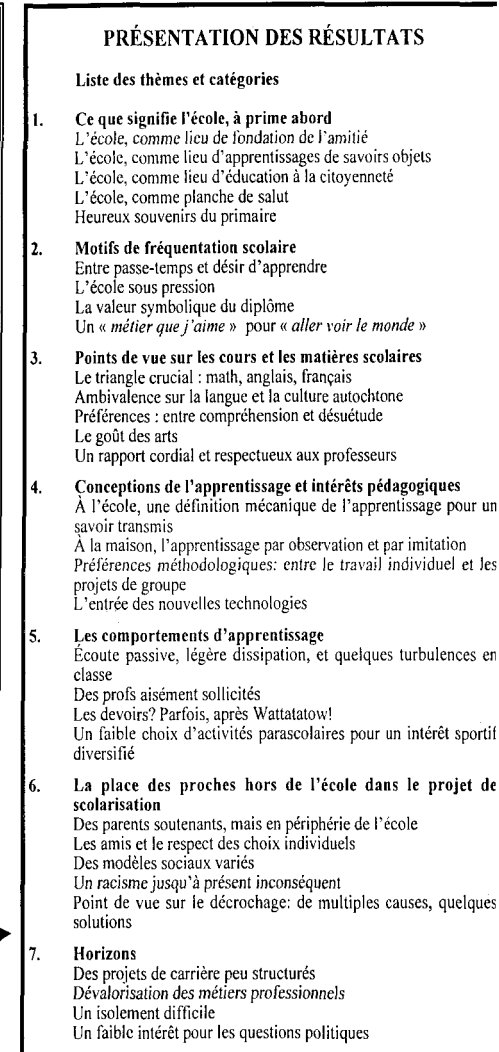
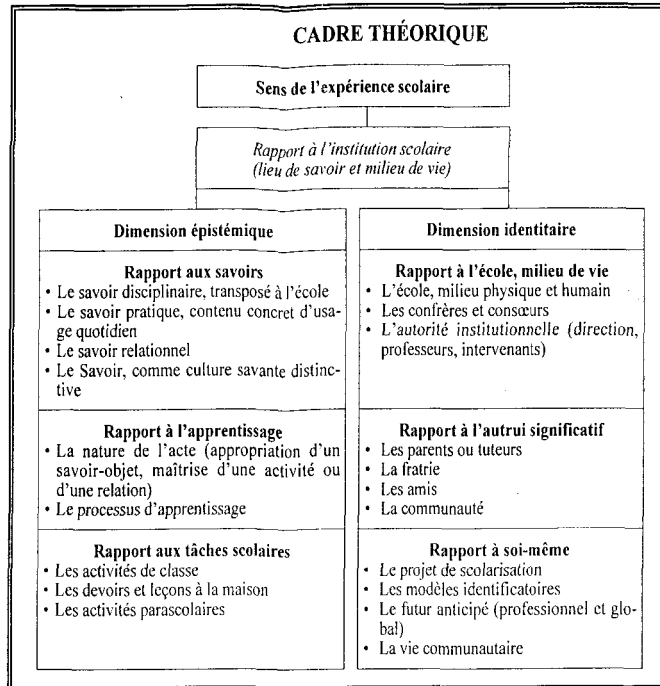
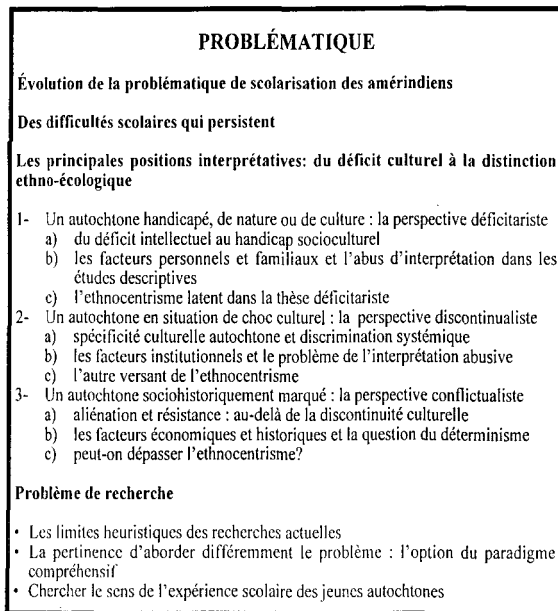
Enfin, nous avons montré pourquoi il n'était pas si étonnant que le rapport au savoir et à l'apprendre des jeunes Amérindiens corresponde à celui généralement décortiqué dans les milieux en difficulté par les chercheurs du groupe ESCOL : ni les uns ni les autres n'ont de recul face aux injonctions de l'école, et ils partagent en conséquence une vision cumulative du savoir, une conception mécanique de l'apprentissage, une position conformiste face au curriculum scolaire, ont peu d'entrain au travail scolaire ou canalisent mal leur énergie, et ont une vision instrumentale de la scolarisation. Dans le contexte de la problématique amérindienne, on peut penser que le chemin sera long avant que ne s'instaure dans la communauté une dynamique culturelle et éducationnelle propice à l'apprentissage et à la réussite scolaire. S'il ne faut pas enfermer ces groupes sociaux dans leurs conceptions infructueuses, les laisser sans perspective émancipatoire, comme insistent Bautier et Rochex (1998), Charlot (2000) et d'autres, il faut par contre les faire cheminer délicatement, en rapprochant d'abord l'école de leur univers culturel au lieu, par exemple, de tenter de les amener à réfléchir sur des formes langagières qui leur sont étrangères (Lahire, 1993). Il ne faut surtout pas briser le lien de confiance en l'école, qui semble parfois être tout ce qui leur reste. Nous pensons justement qu'un trait particulier qui les distingue est cette forte défense qu'ils prennent de l'institution, et l'espoir qu'ils semblent conserver en l'avenir malgré les craintes nombreuses. Et plusieurs semblent porter en eux le devoir de revenir un jour contribuer à l'émancipation de la communauté. Dans les circonstances, ce n'est pas rien ! À cet égard, les propos de cet étudiant sont éloquentes :

*Je suis inquiet pour l'avenir de mon village. C'est pour ça aussi que je veux continuer l'école. Je vais faire mon possible pour réussir. [...] Mon modèle, c'est moi dans le futur. Je reviendrai après 20 ans d'expérience, disons, si il y a encore un village. Si ça survit . J'aimerais que ça s'améliore. J'aimerais y contribuer. Que le village s'embellisse.*

Il nous semble, à la lumière des données recueillies et interprétées, qu'il y a dans le rapport à l'institution scolaire des jeunes Amérindiens de Betsiamites des préoccupations qui témoignent d'une question de survie personnelle et communautaire. De toute évidence, ces jeunes aiment leur communauté et souhaitent sa survie, mais y perçoivent en même temps des éléments sociaux extrêmement rébarbatifs, qui les pousseront peut-être à ne pas revenir. Dans le sens d'une transition intergénérationnelle harmonieuse, il serait à notre avis important d'établir un dialogue constructif entre les dirigeants scolaires et communautaires et ces jeunes, qui constituent les forces vives potentielles de la communauté, ceux qui pourraient assurer la pérennité de la culture locale et du dynamisme communautaire. Il faut nourrir cet espoir qu'ils investissent dans l'école. Également, sans considérer leur discours comme un reflet indiscutable de la réalité, les dirigeants doivent répondre au redressement de la moralité qu'ils revendiquent, et réagir au système d'émulation qu'ils espèrent. Évidemment, pour cela, de véritables leviers économiques doivent toutefois être disponibles.

C'est dans cet esprit qu'il faut défendre des projets comme l'« approche commune », qui permettront peut-être aux Innus de se rebâtir une véritable structure économique, à partir de laquelle ils pourront s'imaginer des projets professionnels et de vie communautaire. Tous devront cependant mettre l'épaule à la roue.

Pour clore finalement cette thèse, nous présentons à la page suivante le schéma global de la recherche, qui met en lien de façon topologique chacune de ses parties, de la problématique à l'interprétation des résultats, en passant par le cadre théorique, la méthodologie, et la présentation des résultats. Cela marque la fin du parcours.





## RÉFÉRENCES

- Abric, J.C. (1987). *Coopération, compétition et représentations sociales*. Fribourg : Deval.
- Aikenhead, G.S. (1997). Towards a first nation cross-cultural science and technology curriculum, *Science Education*, (81).
- Aimard, G. et J. Berlioz d'Auriac (1866). *Jim l'Indien*. Paris : Degorce-Cadot, Maintenant accessible sur internet à l'adresse suivante : <http://www.roman-daventures.info/auteurs/france/aimard/aimard-jim/aimard-jim1.htm>
- Albarello, L., F. Dignette, J.P. Hiernaux, C. Maroy, D. Ruquoy et P. de Saint-Georges (1995). *Pratiques et méthodes de recherche en sciences sociales*. Paris : Armand Colin.
- Alexander, J. (1987). Action and its environments, dans J. Alexander, B. Gieson, R. Munch et N. Smelser (dir.), *The micro-macro link*. Berkeley, University of California Press, pp.289-318.
- Althusser, L. (1976). Idéologie et appareils idéologiques d'État, dans *Positions 1964-1975*. Paris : Éditions sociales, pp.98-101.
- Ames, C. et J. Archer (1988). Achievement goals in the classroom : students' learning strategies and motivation processes, *Journal of Educational Psychology*, 80(3), pp.260-267.
- Anadón, M. (1991). La pratique de l'analyse du discours : définitions, principes, méthodes et mise en forme des données », dans L.P. Boucher (éd.) : *L'analyse des données qualitatives*. Chicoutimi : UQAC, Actes du colloque, pp.53-73.
- Andrade, L.T. de (1996). *Les discours et les lieux de formation des enseignants de langue maternelle. Du savoir savant aux savoirs professionnels*. Thèse de doctorat inédite. Paris : Université Paris 8.
- Anquoe, B. (1992). Indians fall in poverty stats, *The Lakota Times*, 29 juillet, p.1.
- Ansart, P. (1990). *Les sociologies contemporaines*. Paris : Seuil, Collection « Point ».

- Apple, M. et L. Weis (1983). *Ideology and practice in schooling*. Philadelphie: Temple University Press.
- Apple, M.W. (1978). *Ideology and curriculum*. Boston : Routledge and Kegan Paul.
- Archer, M.S. (1998). Théorie sociale et analyse de la société, *Sociologie et sociétés*, XXX(1).
- Archibald, JA, V.S. Friesen et J.Penticton (1993). *Courageous spirits: aboriginal heroes of our children*. Vancouver: Theytus.
- Armstrong, R., J. Kennedy et P.R. Oberle (1990). *Études universitaires et bien-être économique : succès et perspectives d'avenir des indiens*. Ottawa : Gouvernement du Canada, Affaires indiennes et du Nord Canada.
- Assemblée nationale (2004). *Journal des débats*. Débats de l'Assemblée Nationale du mardi 25 mai 2004, 38(76).
- Astin, A.W. (1982). *Minorities in higher education*. San Francisco: Jossey Bass.
- Astolfi, J.P. (1997). *L'erreur, un outil pour enseigner*. Paris: ESF.
- Atwater, M.M. (1996). Social constructivism : infusion into the multicultural science education research agenda, *Journal of Research in Science Teaching*, 33(8), pp.821-837,
- Atwater, M.M. et J.P. Riley (1993). Multicultural science education : perspectives, *Science Education*, 77(6), pp.661-668.
- Au, K.H. et C. Jordan (1981). Teaching reading to hawaïan children : finding a culturally appropriate solution, dans H.T. Trueba, G.P. Guthrie et K.H. Au, (eds). *Culture and the bilingual classroom : studies in classroom ethnography*. Rowley, (MA): Newbury House, pp.139-152.
- Aumont, B. (1979). Que nous dit l'échec sur le rapport au savoir?, *Éducation permanente*, (47), pp.53-58.
- Ausubel, D. (1963). *The psychology of meaningful verbal learning*. New York: Grune & Stratton.
- Backes, J.S. (1993). The american indian high school dropout rate : a matter of style? *Journal of American Indian Education*, 32(3), pp.16-29.
- Baker, D. et P.C.S. Taylor (1995). The effect of culture on the learning of science in non-western countries : the results of an integrated research review, *International Journal of Science Education*, 17(6), pp.695-704.
- Balandier, G. (1985). *Anthropo-logiques*, Paris : Presses Universitaires de France (1<sup>re</sup> éd. 1974).
- Ballion, R. (1993). *Le lycée, une cité à construire*. Paris : Hachette-Éducation.

- Ballion, R. (1998). *La démocratie au lycée*. Paris : ESF.
- Barman, J., Y. Hébert et D. McCastill (ed.). (1986). *Indian education in Canada, Volume I : The legacy*. Vancouver: University of British Columbia Press.
- Barrère, A. (1997). *Les lycéens au travail*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Barrère, A. (2001). Le bosseur, le fumiste, les touristes et le forçat, *Correspondances*, Supplément au n° 11, France : Académie de Créteil, pp.1-12
- Barth, B.M. (1992). *Développer la capacité d'apprendre*. Paris : ESF.
- Barth, B.M. (1993). *Le savoir en construction*. Paris : Retz.
- Barth, B.M. (1996). Pratiquer la métacognition avec les élèves pour leur apprendre à réfléchir, *Cahiers Pédagogiques*, (344-345), pp.51-56.
- Baud, S. (2003). *Les modalités de la transmission d'un savoir. Initiation chamanique dans la selva alta et les vallées inter-andines*. Thèse de doctorat inédite. Strasbourg : Université Marc Bloch, Institut d'Ethnologie.
- Baudelot, C. et R. Establet (1971). *L'école capitaliste en France*. Paris : Maspéro.
- Bautier É., B. Charlot et J.Y. Rochex (2000). Entre apprentissage et métier d'élève : le rapport au savoir, dans A. Van Zanten (sous la direction de), *L'école, l'état des savoirs*. Paris : La Découverte, pp.179-188.
- Bautier, É. et J.Y. Rochex (1996). Rapport au savoir et à l'école des nouveaux lycéens., *L'année de la Recherche en Sciences de l'Éducation*, Paris : Presses Universitaires de France, pp.185-192.
- Bautier, É. et J.Y. Rochex (1998). *L'expérience scolaire des nouveaux lycéens. Démocratisation ou massification*. Paris : Armand Colin.
- Beaud, J.P. (1990). Les techniques d'échantillonnage, dans B. Gauthier (sous la direction de), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données*. Ste-Foy : Presses de l'Université du Québec, pp.175-200.
- Beaud, S. (2002). *80% au BAC... et après ? Les enfants de la démocratisation scolaire*. Paris : La découverte. Collection «Textes à l'appui».
- Beaudoin, J. (1976). *Le collège Manitou : un projet : Dimensions sociologiques*. Thèse de doctorat inédite. Québec : Université Laval.
- Beillerot, J., A. Bouillet, C. Blanchard-Laville et N. Mosconi (1989). *Savoir et rapport au savoir. Élaborations théoriques et cliniques*. Bégédis : Éditions Universitaires.
- Belleau, M.J. (1994). *Jeunes et autochtones: les défis de l'oppression dans une formation à l'intervention*. Québec : Collectif québécois d'édition populaire.

- Béranger, P. et J. Pain (1998). L'autorité et l'école : fin de système, *Migrants-Formation*, (112), pp.134-161.
- Bernard, A. (1975). Le contexte socio-économique du chômage et de l'assistance sociale au Nouveau-Québec INUIT, *Recherches Amérindiennes au Québec*, 5(3), Montréal, pp.16-25.
- Bernier, B., M. Elbaz et G. Lavigne (1978). Ethnicité et lutte de classes, *Anthropologie et Sociétés*, 2(1). Québec : Université Laval.
- Bernier, L. (1998). La question du lien social ou la sociologie de la relation sans contrainte, *Lien social et politiques-RIAC*, (39), pp.7-32.
- Bernstein, B. (1971). On the classification and framing of educational knowledge, in M.F.D. Young (ed.) (1971). *Knowledge and control*. Londres : Collier-MacMillan, pp.47-69.
- Bernstein B. (1975). *Langage et classes sociales. Codes socio-linguistiques et contrôle social*, (traduction française de J.C. Chamboredon et al.). Paris : Minuit.
- Bertaux, D. (1976). *Histoire de vie ou récits des pratiques ? : Méthodologie de l'approche biographique en sociologie*. Paris : Rapport CORDES.
- Bertaux, D. (1980). L'approche biographique, sa validité méthodologique, ses potentialités, *Cahiers Internationaux de Sociologie*, LXIX, pp.197-225,
- Bertaux, D. (1986). Fonctions diverses des récits de vie dans le processus de recherche, dans D. Desmarais et P. Grell, *Les récits de vie*. Montréal : St-Martin, pp.21-34.
- Bertaux, D. (1989). Les récits de vie comme forme d'expression, comme approche et comme mouvement, dans G. Pineau et G. Jobert, *Histoires de vie I*. Paris : L'Harmattan, pp.17-38.
- Bertaux, D. (1997). *Les récits de vie. Perspective ethnosociologique*. Paris : Nathan.
- Best, F. (1997). *L'échec scolaire*. Paris : Presses Universitaires de France, Collection «Que sais-je ?».
- Bisaillon, R. (1992). La réussite éducative de chaque élève, une réalité partagée dans *Pour favoriser la réussite éducative : réflexions et pratiques*. Québec : St-Martin, pp.5-26.
- Blair, R.E. (sous la direction de) (1984). *L'éducation des autochtones: les dernières réalisations*. Toronto : Rapport de l'Association canadienne d'éducation.
- Blanchard-Laville, C. (dir.) (1997). *Variations sur une leçon de mathématiques*. Paris : L'Harmattan.
- Blanchet, A. (1987). *Interviewer. Les techniques d'enquêtes en sciences sociales*. Paris : Dunod.

- Boily, C., L. Duval et M. Gauthier (2000). *Les jeunes et la culture : revue de la littérature et synthèse critique*. Montréal : INRS-Culture et Société.
- Boltanski, L. (1990). *L'amour et la justice comme compétences : trois essais de sociologie de l'action*. Paris : Métailié.
- Boltanski, L. et L. Thévenot (1991). *De la justification : Les économies de la grandeur*. Paris : Galimard.
- Bouchard, P. et al. (1997). *De l'amour de l'école*. Montréal : Les Éditions du remue-ménage.
- Boucher, N. (1993). École et crise identitaire au Nouveau-Québec autochtone, *L'action nationale*, 83(7), pp.964-977.
- Boudon, R. (1973). *L'inégalité des chances*. Paris : Armand Colin.
- Boudon, R. (1977). *Effet pervers et ordre social*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Boudon, R. (1986). *L'idéologie - ou l'origine des idées reçues*. Paris : Fayard. Collection «Points / Essais».
- Bourdieu, P. (1979). *La distinction : critique sociale du jugement*, Paris : Minuit.
- Bourdieu, P. (1980). *Le sens pratique*. Paris : Minuit.
- Bourdieu, P. (1989). *La noblesse d'État : grandes écoles et esprit de corps*. Paris : Minuit.
- Bourdieu, P. (dir.) (1993). *La misère du monde*. Paris : Seuil.
- Bourdieu, P. (1994). *Raisons pratiques; sur la théorie de l'action*. Paris : Seuil.
- Bourdieu, P. et J.C. Passeron (1964). *Les héritiers. Les étudiants et la culture*. Paris : Minuit.
- Bourdieu, P. et J.C Passeron (1970). *La reproduction : éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris : Minuit.
- Bourque, V. (1979). *Projet amérindianisation. Rapport 1972-1979*. Québec : Ministère des Affaires indiennes et du Nord-Canadien.
- Boutin, G. (1997). *L'entretien de recherche qualitatif*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Bowd, A.D. (1978). Eight prevalent myths about Indian education, *Education Canada*, 18(2), pp.4-7,47.
- Bowles, S. et H. Gintis (1976). *Schooling in capitalist america*. New York : Basic Books.

- Boyer, M. (1999). *Une analyse psychosociale du décrochage autochtone*. Essai présenté pour l'obtention du grade Maître ès Arts, Département des fondements et des pratiques en éducation, Faculté des sciences de l'éducation. Québec : Université Laval.
- Brady, P. (1991). An analysis of programm delivery services in first nations, federal and provincial schools in Northwestern Ontario, *Canadian Journal of Native Education*, 18(1), pp.65-72.
- Brady, P. (1995). Two policy approaches to native education : can reform be legislated, *Canandian Journal of Éducation*, 20(3), pp.349-366.
- Brady, P. (1996). «Native dropout and non-native dropouts in Canada : two solitudes or a solitude hared?, *Journal of American Indian Education*, 35(2), pp.10-20.
- Brod, R.L. et J.L. McQuiston (1983). American Indian adult education and literacy: The first national survey, *Journal of American Indian Education*, pp.11-16.
- Brooks (1977). L'école et l'enfant indien, source de conflit culturel, *Recherches amérindiennes au Québec*, VI(3-4), pp.45-50.
- Brossard, L. (1999). Créativité demandée, *Vie pédagogique*, (113), p.4.
- Bruckner, P. (1983). *Le sanglot de l'homme blanc, L'histoire immédiate*. Paris : Seuil.
- Bruner, J. (1996). *L'éducation, entrée dans la culture : les problèmes de l'école à la lumière de la psychologie culturelle*. Paris: Retz.
- Bureau of Indian Affairs (1998). *American Indian Supplement to the National standards for social studies education*. Washington (DC): Dept. of interior. Office of indian education programs. ORBIS Associates.
- Caillot, M. (2001). Rapports au savoir et didactique des sciences dans P. Jonnaert et S. Laurin (sous la direction de), *Les didactiques des sciences, un débat contemporain*. Québec : Presses de l'Université du Québec, pp.111-129.
- Camilleri, C., J. Kastersztein, E.M. Lipianski *et al.* (1990). *Stratégies identitaires*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Cardinal, H. (1970). *La tragédie des Indiens du Canada*. Montréal : du Jour.
- Cardinal, H. (1977). *The rebirth of Canada's Indians*. Edmonton : Hurtig Publishers.
- Charest, P. (1992). La prise en charge donne-t-elle du pouvoir? *Anthropologie et société*, 16(3), pp.55-76.
- Charlot, B. (1981). Pratiques pédagogiques et rapport social au savoir, *Dialogue*, (39), pp.32-34.
- Charlot, B. (1997). *Du rapport au savoir. Éléments pour une théorie*. Paris : Anthropos.

- Charlot, B. (1999a). *Le rapport au savoir en milieu populaire*. Paris : Anthropos.
- Charlot, B. (1999b). Le rapport au savoir, dans J. Bourdon et C. Thélot (sous la direction de), *Éducation et formation; l'apport de la recherche aux politiques éducatives*. Paris : CNRS, pp.17-34.
- Charlot, B. (2000). Le rapport au savoir en milieu populaire : «apprendre à l'école» et «apprendre la vie», *VEI enjeux*, (123), pp.56-63.
- Charlot, B. (dir.) (2001). *Les jeunes et le savoir*. Paris : Anthropos.
- Charlot, B., E. Bauthier et J.Y. Rochex (1992). *École et savoir dans les banlieues et ailleurs....* Paris : Armand Colin.
- Charolles, M. (1978). Introduction aux problèmes de cohérence des textes, *Langue française*, (38), pp.7-41.
- Charron, C.Y. (1983). Éducation et autogestion en milieu amérindien et inuit: vers un nouveau type de légitimation et d'échange interculturels, *Recherches amérindiennes au Québec*, XIII(1), pp.2-4.
- Chaumel, G. (1995). L'école, l'aube d'un temps nouveau, *Rencontre*, 16(2), Hiver 1994-1995, pp.4-6.
- Chevallard, Y. (1992). Le concept de rapport au savoir. Rapport personnel, rapport institutionnel, rapport officiel. *IREM d'Aix-Marseille Séminaire n° 108*, pp.211-235.
- Chiva, I. (1992). Qu'est-ce qu'un musée des arts et traditions populaires ? Entretien avec Claude Lévi-Strauss, *Le Débat*, (70), pp.164-173.
- Chouinard, T. (2004). La violence chez les autochtones, une question culturelle?, *Journal Le Devoir*, édition du 7 octobre.
- Clarke, A.S. (1994). *OERI Native American Youth At Risk Study*. Montana: Montana State University Bozeman.
- Clastres, P. (1980). *De l'ethnocide, recherches d'anthropologie politique*. Paris: Seuil.
- Cleary, L.M. et T.D. Peacock. (1998). *Collected wisdom : American Indian education*. Boston : Allyn and Bacon.
- Commission royale d'enquête sur les peuples autochtones (1996). *Rapport de la Commission royale sur les peuples autochtones*, (sous la direction de R. Dussault et G. Erasmus). Ottawa : Ministère des Approvisionnement et Services, 5 volumes.
- Conseil supérieur de l'éducation (1996). Contre l'abandon au secondaire : Rétablir l'appartenance scolaire, *Panorams*, I(2). Québec : Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation.

- Contandriopoulos, A.P., F.Champagne, L. Potvin, J.L. Denis et P. Boyle (1990). *Savoir préparer une recherche, la définir, la structurer, la financer*. Montréal : Presses de l'Université de Montréal.
- Cooper, H. (1989a). *Homework*. New York : Longman Research on Teaching Monograph Series.
- Cooper, H. (1989b). Synthesis of researh onhHomework, *Educational Leadership*, 47(3), pp.85-91.
- Corcuff P. (1996). Théorie de la pratique et sociologies de l'action - Anciens problèmes et nouveaux horizons à partir de Bourdieu, *Actuel Marx*, (20), 2<sup>e</sup> semestre, pp.27-38.
- Corcuff, P. (1995). *Les nouvelles sociologies : constructions de la réalité sociale*. Paris : Nathan.
- Côté, A., R. Berger et J. Dorman (1992). *Vers une perception plus juste des amérindiens et des inuits : Guide à l'intention des enseignants et des enseignantes du primaire et du secondaire*. Québec : Gouvernement du Québec, Ministère de l'éducation. Les ateliers pédagogiques Orford, pour le Bureau de coordination des activités en milieux amérindien et inuit.
- Coulon, A. (1987). *L'ethnométhodologie*. Paris : Presses Universitaires de France, Collection «Que sais-je ?».
- Crahay, M. (1997). *Peut-on lutter contre l'échec scolaire?* Bruxelles : De Boeck Université.
- Crozier, M. et E. Friedberg (1977). *L'acteur et le système*. Paris : Seuil.
- Darnell, R. (1979). Reflections on Cree interactional etiquette : Educational implications, *Sociolinguistic Working Paper*, 57 (ERIC : ED/74037).
- Daviault, D. (1994). *L'algonquin au XVII<sup>e</sup> siècle: Une édition critique, analysée et commentée de la grammaire du Père Louis Nicolas*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- DeBruyne, P., J. Herman et M. de Schoutheete (1974). *Dynamique de la recherche en sciences sociales*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Delâge, D. (2000). L'histoire des Premières Nations, approches et orientations, *Revue d'histoire de l'Amérique française*. 53(4), pp.521-527.
- Deliège, R. (1992). *Anthropologie sociale et culturelle*. Bruxelles : DeBoeck Université.
- Deloria, V. (1992). Ethnoscience and Indian realities, *Winds of Change*, pp.12-18.
- Denzin, N.K., et Y. Lincoln (1994). Introduction, dans N.K. Denzin et Y. Lincoln (éd.), *Handbook of qualitative research*. Thousands-Oaks : Sage, pp.1-17.



- Department of Commerce (1985). American Indian, Eskimos, and Aleuts on identified reservations and in the historic areag of Oklahoma, *1980 Census of population*, U.S. Department of commerce, report no. PC80-2-1D, part 1. Washington, DC : GPO.
- DeQuieroz, J.M. (1995). *L'école et ses sociologies*. Paris : Nathan Université.
- DeRouet, J.L. (2000). *L'école dans plusieurs mondes*. Bruxelles : DeBoeck Université.
- DeRudder, V. (1990). Notes à propos de l'évolution des recherches françaises sur l'étranger dans la ville, dans I. Simon-Barouth et P-J. Simon (sous la direction de), *Les étrangers dans la ville : le regard des sciences sociales*. Paris : L'Harmattan, pp.60-80.
- DeRudder, V. (1992). À propos de la construction d'un objet de connaissance: migrations et relations interethniques, *Migrants - Formation*, (90), pp.21-33.
- DeRudder, V. (1995). *Discrimination, vocabulaire historique et critique des relations inter-ethniques*. Paris : L'Harmattan, Cahier n° 3, pp.34-38.
- Désautels, J. (1980). *École + science = échec*. Québec : Québec Science éditeur.
- Désautels, J., M. Anadón et M. Larochelle (1988). *Le culte de la science*. Québec : Laboratoire de recherches sociologiques, Département de sociologie; Collection Rapports de recherche n° 26, Université Laval.
- Désautels, J. et M. Larochelle. (1989). *Qu'est-ce que le savoir scientifique*. Québec : Presses de l'Université Laval.
- Désautels, J. et M. Larochelle (1992). *Autour de l'idée de science*. Québec : Presses de l'Université Laval et Bruxelles : DeBoeck-Wesmael.
- Deslauriers, J.P. (1991). *Recherche qualitative. Guide pratique*. Montréal : McGraw-Hill.
- Desmarais, D. et J.M. Pilon (1996). *Pratiques des histoires de vie. Au carrefour de la formation, de la recherche et de l'intervention*. Paris-Montréal.
- Devos, G.A. et M. Suarez-Orosco (1990). *Status inequality : The self in culture*. Thousands-Oaks : Sage.
- Deyhle, D (1989). Pushouts and pullouts : Navajo and Ute school leavers. *Journal of Navajo Education*, 6, pp.36-51.
- Diambomba, M. et R. Ouellet (1992). Le redoublement et l'abandon scolaire : comparaisons internationales, *Pour favoriser la réussite éducative : réflexions et pratiques*. Québec : St-Martin, pp.58-76.
- Dickeman, M. (1971). The integrity of Cherokee student, dans E. Burke Leacock (sous la direction de), *The Culture of Poverty, a Critique*. New York: Simon and Schuster, pp.140-179.

- Dilthey, W. (1947). *Le monde de l'esprit* (traduction de M. Rémy). Paris : Aubier.
- Doise, W. (1985). Les représentations sociales: définition d'un concept, *Connexions*, (45), pp.245-252.
- Dortier, J.F. (1996). La force des histoires, *Sciences humaines*, (60), pp.12-13.
- Drapeau, L. (1991). *Dictionnaire montagnais-français*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Dubar, C. (1985). *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*. Paris : Armand-Colin.
- Dubet, F. (1987). *La Galère*. Paris : Fayard.
- Dubet, F. (1991). *Les Lycéens*. Paris : Seuil.
- Dubet, F. (1994). *Sociologie de l'expérience*. Paris : Seuil.
- Dubet, F. (1998). Les figures de la violence à l'école, *Revue française de pédagogie*, 123, pp.35-46.
- Dubet, F. (1999). *Pourquoi changer l'école*. Entretien avec Philippe Petit. Paris : Les éditions Textuel.
- Dubet, F. et D. Martucelli (1996). *A l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*. Paris : Seuil.
- Dubet, F. et M. Wieviorka (sous la direction de) (1995). *Penser le sujet. Autour d'Alain Touraine*. Paris : Librairie Arthème Fayard.
- Dumas, L. (1999). Aperçu de la situation scolaire autochtone, *Rencontre*, 21(2), pp.12-13, octobre.
- Durkheim, É. (1975). *Textes 3: Fonctions sociales et institutions*. Paris : Minuit.
- Durkheim, É. (1989). *Éducation et sociologie*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Durkheim, É. (1990). *L'évolution pédagogique en France*. Première édition en 1938. Paris : Presses Universitaires de France.
- Durkheim, É. (1992a). L'enseignement de la morale à l'école primaire, *Revue française de sociologie*, XXXIII, pp.609-623
- Durkheim, É. (1992b). *L'éducation morale*. Paris : Presses Universitaires de France. Collection «Quadrige».
- Duru-Bellat, M. et A. Henriot Van Zanten (1992). *Sociologie de l'école*. Paris : Armand Colin.

- Duru-Bellat, M. et A. Henriot Van Zanten (2000). *L'évolution des problématiques et des méthodologies dans l'analyse des différenciations sociales de carrières scolaires, 30 ans de sciences de l'éducation à Paris V*. Paris : Presses Universitaires de France.
- École secondaire Uashkaikan (1989). *Cours de langue montagnaise en secondaire I et II: devis de programmation*. Betsiamites.
- École secondaire Uashkaikan (1990). *Études amérindiennes: programme local*. Betsiamites.
- École secondaire Uashkaikan (1995a). *Rapport annuel: année scolaire 1994-1995*. Betsiamites.
- École secondaire Uashkaikan (1995b). *L'école secondaire Uashkaikan: son mandat et ses défis présents et futurs*. Betsiamites.
- École secondaire Uashkaikan (1995c). *Formation d'un Comité de parents: école secondaire Uashkaikan*. Betsiamites.
- École secondaire Uashkaikan (1995d). *La vie étudiante à l'école secondaire Uashkaikan*. Betsiamites.
- École secondaire Uashkaikan (2002). *La restructuration scolaire 2002-2003*. Betsiamites.
- École secondaire Uashkaikan (2003). *Rapport annuel: année scolaire 2002-2003*. Betsiamites.
- Eddy, Y. (1984). *Developing homework policies*. ERIC Digest. ED 256 473.
- Ekos Research Associates inc. (2002). *Sondage auprès des Premières Nations vivant dans les réserves*. Hull-Ottawa : Rapport final. Ministère des affaires indiennes et du Nord Canada.
- Elias, N. (1991). *La société des individus*. Paris : Fayard.
- Elster, J. (éd.) (1985). *The multiple self*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Erickson, F. et J. Shultz (1982). *The counselor as gatekeeper: social interaction in interviews*. New York: Academic Press.
- Erickson, F. (1986). Qualitative methods in research on teaching, dans M.C. Wittrock, *Handbook of research on teaching*. New York: MacMillan, pp.119-161.
- Erickson, F. (1987). Transformation and school success: The politics and culture of educational achievement, *Anthropology and Education Quarterly*, 18(4), pp.335-356.

- Erickson, F. et G. Mohatt (1978). *The social organisation of participant structures in two classroom of Indian students*. Toronto: Ontario Department of Indian Affairs and Northern Development.
- Erwin, B., P. Smith Hopper et M. Kauffman (1996). Integrating art and literature through multicultural studies : focusing on Native American Sioux culture, *Reading Horizons*, 36, pp.419-440.
- Estrala, M.T. (1994). *Autorité et discipline à l'école*. Paris : ESF.
- Everhart, R. (1983). *Reading, writing, and resistance: adolescence and labour in a junior high school*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Farnworth, M. et M.J. Leiber (1989). Strain theory revisited: economic goals, educational means, and delinquency, *American Sociological Review*, 54, pp.263-274.
- Fayerabend, P. (1975, rééd. 1979). *Contre la méthode*. Paris : Seuil, Coll. «Points sciences».
- Ferrarotti, F. (1983). *Histoire et histoires de vie, la méthode biographique dans les sciences sociales*. Paris : Méridiens Klincksieck.
- Ferrin, S.E. (1999). Reasserting language rights of native american students in the face of proposition 227 and other language-based referenda, *Journal of Law and Education*, 28(1), pp.1-23.
- Filloux, J. (1974). *Du contrat pédagogique ou comment faire aimer les mathématiques à une jeune fille qui aime l'ail*. Paris : Dunod.
- Foley, D.E. (1990). *Learning capitalist culture : deep in the heart of Tejas*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Foley, D.E. (1991). Reconsidering anthropological explanations of ethnic school failure, *Anthropology and Education Quarterly*, 22(1), pp.60-86.
- Forquin, J.C. (1983). La nouvelle sociologie de l'éducation, *Revue française de pédagogie*. Notes de synthèse, 63. Paris : INRP.
- Forquin, J.C. (1991). Savoirs scolaires, contraintes didactiques et enjeux sociaux, *Sociologie et société*. XXIII(1). Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal.
- Forquin, J.-C. (1992). *École et culture. Le point de vue des sociologues britanniques*. Bruxelles : DeBoeck Université.
- Forquin, J.C. (1997). *Les sociologues de l'éducation américains et britanniques*. Bruxelles : DeBoeck Université..
- Foucault, M.(1963). *L'archéologie du savoir*. Paris : Gallimard.
- Foyle, H.C., et G.D. Bailey (1986). High school homework: increasing student achievement, *Illinois School Research and Development*, 22(2), pp.71-77.

- Foyle, H.C. et G.D. Bailey (1988). Research. homework experiments in social studies: implications for teaching, *Social Education*, 52(4), pp.292-294, 296-298.
- Fraternité des Indiens du Canada (1972). *La maîtrise indienne de l'éducation indienne*. Ottawa: F.I.C.
- Freire, P. (1982). *Pédagogie des opprimés*. Paris : Maspéro.
- French, L. (1980). An analysis of contemporary indian justice and correctional treatment, *Federal probation*, (44), pp.19-23.
- French, L. et J. Hornbuckle (1977). An analysis of Indian violence : the Cherokee example, *American Indian Quarterly*, 3(4), pp.335-356.
- Frenette, P. et D. Picard (2002). *Histoire et culture innues de Betsiamites*. Québec : École Uashkaikan de Betsiamites.
- Gagné, R.C. (1975). *Projet d'amérindianisation des écoles dans la région de Québec (1972-1975) et la tentative de restructuration de ce projet*. Chicoutimi : Collège Manitou.
- Galland, O. (2001). *Sociologie de la jeunesse*. Paris : Armand Colin.
- Galland, O. et B. Roudet (dir.) (2002). *Les valeurs des jeunes. Tendances en France depuis 20 ans*. Paris : L'Harmattan.
- Garfinkel, H. (1967). *Studies in ethnomethodology*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall, Cambridge, Polity Press.
- Garon, R., G. Gagnon, G. Hardy, F. Morin et G. Massé (1997). *La culture en pantoufles et souliers vernis : rapport d'enquête sur les pratiques culturelles au Québec*. Sainte-Foy: Les Publications du Québec.
- Garret, M. W. (1995). Between two worlds : cultural discontinuity in the dropout of Native American Youth, *The School Counselor*, (42), pp.186-195.
- Gaudreault, M., S. Veillette et M. Perron (1999). *Trajectoires d'adolescence : stratégies scolaires, conduites sociales et vécu psychoaffectif*. Jonquière : Cégep de Jonquière, Groupe ÉCOBES.
- Gauthier, B. (1989). Évaluation des interventions gouvernementales en matière d'éducation au Nouveau-Québec inuit, *Recherches amérindiennes au Québec*, XIX(1), pp.63-81.
- Gauthier, M. (1997). La recomposition des croyances et des valeurs, dans M. Gauthier et L. Bernier (dir.). *Les 15-19 ans. Quel présent? Vers quel avenir?* Sainte-Foy : IQRC/PUL, pp.137-156.
- Gauthier, M., M. Molgat et S. Côté (2001). *La migration des jeunes au Québec. Résultats d'un sondage auprès des 20-34 ans du Québec*. Québec : Groupe de re-

- cherche sur la migration des jeunes (2<sup>e</sup> édition, revue et corrigée), INRS. Urbanisation, Culture et Société.
- Gauthier, R. (1995), *La représentation de la science chez les finissants de sciences humaines au collégial*. Mémoire de maîtrise inédit. Chicoutimi : Université du Québec à Chicoutimi.
- Gélinas, I., P. Potvin, D. Marcotte, L. Fortin, E. Royer et D Leclerc (2000). Étude des liens entre le risque d'abandon scolaire, les stratégies d'adaptation, le rendement scolaire et les habiletés scolaires, *Revue Canadienne de Psycho-Éducation*, 29(2), pp.223-240.
- Gendron, J.D. (1972). *Rapport de la Commission d'enquête sur la situation de la langue française et sur les droits linguistiques au Québec, Livre III – Les groupes ethniques*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Géraud, M.O., O. Leservoisière et R. Pottier (1998). *Les notions clés de l'ethnologie*. Paris : Armand-Colin.
- Ghiglione, R. et B. Matalon (1992). *Les enquêtes sociologiques. Théories et pratiques*. Paris : Armand Colin, pp.57-138.
- Gibson, M.A. (1987). The school performance of immigrant minorities : a comparative view, *Anthropology and Education Quarterly*, 18(4), pp.262-275.
- Gibson, M.A. (1988). *Accommodation without assimilation : Sikh immigrants in an american high school*. New York: Cornell University Press.
- Gibson, M.A. (1991). Ethnicity, gender and social class : the school adaptation patterns of West Indian youths, dans M.A. Gibson et J. Ogbu (eds), *Minority Status and Schooling : A Comparative Study of Immigrant and Involuntary Minorities*. New York: Garland Publishing, New York.
- Girard, C. (1997). *Culture et dynamique interculturelle*. Chicoutimi : Jean-Claude Larouche.
- Girard, C. (1997). *Culture et dynamique intraculturelle. Trois femmes et trois hommes témoignent de leur vie*. Chicoutimi : Jean-Claude Larouche, Collection: «Interculture».
- Giroux, H.A. (1983). *Theory and resistance in education*. London: Heineman Educational Books.
- Giroux, H.A. (1988). Critical theory and the politics of culture and voice: Rethinking the discourse of educational research, *Qualitative research in education Focus and methods*. Philadelphie (PA): The Falmer Press.
- Gladwin, T. (1961). The Anthropologist's view of Poverty, *The Social Welfare Forum*, New York: Columbia University Press.
- Gloton, R. (1974). *L'autorité à la dérive*. Paris : Casterman.

- Goffman, E. (1991). *Les cadres de l'expérience*. Paris : Minuit.
- Gotman, A. et A. Blanchet (1992). *L'enquête et ses méthodes : l'entretien*. Paris : Nathan.
- Gouvernement du Canada (1996). *Rapport de la Commission royale sur les peuples autochtones*. Ottawa : Ministère des Affaires indiennes.
- Groupe de travail national du ministre sur l'éducation (2002). *Nos enfants. Gardiens du savoir sacré. Rapport final*. Hull-Ottawa : Ministère des Affaires indiennes et du Nord Canada.
- Gursslin, O.R. et J.L. Roach (1964). Some issues in training the unemployed, *Social Problems*, 12(1), pp.86-98.
- Hamelin, L.E. (1994). Thèmes de l'autochtonie canadienne, *Recherches sociographiques*, XXXV(3), pp.421-432.
- Hardy, J.Y. (1994). Le décrochage scolaire au secondaire : phénomène complexe, *Québec français*, (95), pp.71-74.
- Harrington, M. (1962). *The other America*. New York: MacMillan.
- Hatchuel, F. (1997). *Élèves et enseignant(e) engagé(e) dans une pratique volontaire des mathématiques : rapport au savoir et processus identitaires. Études cliniques d'une innovation*, thèse de doctorat inédite en Sciences de l'éducation, Université Paris-X.
- Hawthorn, H.B et M.A. Tremblay (1967). *Étude sur les Indiens contemporains du Canada. Besoins et mesures d'ordre Économique, Politique et Éducatif, 2<sup>e</sup> partie*. Ottawa : Direction des affaires indiennes.
- Hénaire, J. (1976). *L'univers scolaire des Montagnais*. Québec : MEQ, Direction générale de l'enseignement élémentaire et secondaire.
- Hénaire, J., A. Bernard, G. Larochelle et C. Turcotte (1979). *La scolarisation des amérindiens: échec et oppression*. Rapport déposé au Service de recherche et d'expérimentation pédagogique par l'équipe chargée du dossier amérindien.
- Heniot van Zanten, A. et K.Anderson-Levitt (1992). L'anthropologie de l'éducation aux Etats-Unis : méthodes, théories et applications d'une discipline en évolution. Dans J.C. Forquin (sous la direction de). *Sociologie de l'éducation. Nouvelles approches, nouveaux objets*. Paris : Institut national de recherche pédagogique, pp.71-104.
- Hernstein, R. J. et C Murray (1994). *The Bell curve*. New York: Free Press.
- Hervieux, F. (2003). Le temps de réagir, pourquoi ne pas rugir?, *Pessamiu Tipathimun*. 2(4), p.2.
- Herzberg, F. (1971). *Le travail et la nature de l'homme*. Paris: EME.

- Hill, N. (1991). American Indian student retention : pedagogy and self-determination, dans D. Lacounte *et al.*, *Opening the Montana Pipeline : American Indian Higher Education in the Nineties*. Sacramento (CA): Tribal College Press, pp.47-51.
- Hodkinson, H.L. (1990). *The demographics of american Indians : one percent of the people/fifty percent of the diversity*. Washington (DS) : Institute for Educational Leadership.
- Hodson, D. (1992). Towards a framework for multicultural education, *Curriculum*, 13(1), pp.15-28.
- Houssaye, J. (1996). *Autorité et éducation. Entre savoir et socialisation, le sens de l'éducation*. Paris : ESF.
- Huberman, A.M. et M.B. Miles (1991). *Analyse des données qualitatives. Recueil de nouvelles méthodes*. Bruxelles : DeBoeck.
- Isambert-Jamati, V. (1973). Les handicaps socio-culturels et leurs remèdes pédagogiques, *L'orientation scolaire et professionnelle*, 2(4), pp.303-318.
- Itzkoff, S. (1994). *The decline of intelligence in America: a strategy for national renewal*. Westport (Connecticut): Praeger Eds.
- James, K. (1993) Stereotyping self with internalized group conceptions: Context and esteem precursors, *Personality and Social Psychology Bulletin*, 19, pp.117-121.
- James, K., E. Chavez, F. Beauvais, R. Edwards et G. Oetting (1995). School achievement and dropout among Anglo and Indian females and males : a comparative examination, *American Indian Culture and Research Journal*, 19(3), pp.181-206.
- Janosz, M., J.B Fallu et M.A. Deniger (2000). La prévention du décrochage scolaire. Facteurs de risque et efficacité des programmes d'intervention, dans F. Vitaro et C. Gagnon (sous la direction de), *Prévention des problèmes d'adaptation chez les enfants et les adolescents. Tome II : les Problèmes externalisés*, Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec, pp.177-199.
- Janosz, M. et M. Leblanc (1996). Pour une vision intégrative des facteurs reliés à l'abandon scolaire, *Revue Canadienne de Psycho-éducation*, 25(1), pp.61-88.
- Jean, P. (1991). *Guide pédagogique pour l'enseignement post-secondaire aux étudiantes et étudiants autochtones*. Sept-Îles : Cégep de Sept-Îles.
- Jensen, A. (1969). How much can we look IQ and scholastic achievement?, *Harvard Educational Review*, (39). Dans M. Deutsch, I. Katz et A. Jensen (1969), *Social Class, Race and Psychological Development*. New York : Holt Rinehart and Winston, pp.1-123.
- Jodelet, D. (1984). Représentation sociales: phénomènes, concept et théorie, dans S. Moscovici, *Psychologie sociale*. Paris : Presses Universitaires de France, pp.357-389.



- Jodelet, D. (1987). Réflexion sur le traitement de la notion de représentation sociale en psychologie sociale, *Communication-Information*. Québec : Université Laval, pp.17-41.
- Jodelet, D. (1989). *Les représentations sociales*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Jones-Saumty, D., L. Hochhaus, R. Dru et A. Zeiner (1983). Psychological factors of familial alcoholism in American Indians and Caucasians, *Journal of Clinical Psychology*, (39), pp.783-790.
- Kaufmann, J.C. (1996). *L'entretien compréhensif*. Paris : Nathan.
- Kember, K. et al. (2000). Lecture approaches to teaching and their relationship to conceptions of good teaching, *Instructional Science*, (28), pp.469-490.
- Kirkness, V.J et S.S. Bowman (1993). *Les écoles des Premières Nations: luttes et triomphes*. Toronto: Association canadienne d'éducation.
- Klinbeurg, O. (1927). Racial differences in speech and accuracy, *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 22(3), pp.273-278.
- Krueger, R.A. (1994). *Focus group : A practical guide for applied research*. Thousands-Oaks : Sage.
- Keueger, M.L. (1995). *A longitudinal study of native american persistence in community colleges*. Washington State : Community College, Marietta.
- L'Actualité (2003). *Palmares 2003 des écoles secondaires*. L'Actualité, octobre.
- Lacan, J. (1966). *Ecrits*. Paris : Seuil.
- Lafromboise, T.D (1988). American Indian mental health policy, *American Psychologist*, 43(5), pp.388-397.
- Lahire, B. (1993). *Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de l'échec scolaire à l'école primaire*. Lyon : Presses de l'Université de Lyon.
- Lahire, B. (1995). *Tableaux de familles. Heurs et malheurs scolaires en milieux populaires*. Paris : Gallimard/Seuil, coll. «Hautes Études».
- Lahire, B. (1996). Risquer l'interprétation. Pertinences interprétatives et surinterprétations en sciences sociales, *Enquête*, 3, pp.61-87.
- Lahire, B. (1998). *L'homme pluriel. Les ressorts de l'action*. Paris : Nathan.
- Lahire, B. (1999). Esquisse du programme scientifique d'une sociologie psychologique, *Cahiers internationaux de sociologie, CVI*, pp.29-55.

- Lahire, B. (2000). Condition d'études, manières d'étudier et pratiques culturelles, dans C. Grignon (sous la direction de), *Les conditions de vie des étudiants*. Paris : Presses Universitaires de France, pp.241-381.
- Lahire, B. (2001). « Catégorisation et logiques individuelles : les obstacles à une sociologie des variations intra-individuelles », *Cahiers internationaux de sociologie*, CX, pp.59-81.
- Lahire, B. (2002). *Portraits sociologiques*. Paris : Nathan.
- Laine, A. (1998). *Faire de sa vie une histoire. Théories et pratiques de l'histoire de vie en formation*. Paris : Desclée de Brouwer.
- Lalande, A. (1991). *Vocabulaire technique et critique de la philosophie*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Lallement, M. (1996) À la recherche des logiques d'action, *Sciences humaines*, (66), pp.23-28.
- Laplantine, F. (1987). *Clefs pour l'anthropologie*. Paris : Seghers.
- Larose, F. (1984). Du passif à l'actif. L'Amérindien et l'école au Québec, *Recherches amérindiennes au Québec*, XIV(4), pp.66-71.
- Larose, F. (1993). Culture ou environnement ? Les variables environnementales et la désertion scolaire chez l'adolescent amérindien québécois, *Enfance*, 46(3), pp.20-41.
- Larose, F., J. Bourque, B. Terrisse et J. Kurtness (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), pp.151-180.
- Larose, F., M. Dumont et E. Brouillard (1984). *Programme de langue algonquienne. Éléments pour la structuration d'un programme d'enseignement de la langue algonquienne au premier cycle du secondaire*. Québec : MEQ, Coordination des activités en milieux indien et inuit.
- Larose, F., D. Pien et E. Brouillard (1984). *Programme d'histoire, deuxième secondaire, adapté à la clientèle algonquienne (Histoire générale)*. Québec : MEQ, Coordination des activités en milieux indien et inuit.
- Lavoie, C. (2000). Étude sur les retards pédagogiques des jeunes Innus : synthèse et recommandations. Institut culturel et éducatif montagnais. Document confidentiel (non publié).
- Leacock, E.B. (1971). Introduction, dans E.B. Leacock (dir.), *The culture of poverty, a critique*. New York: Simon and Schuster, pp. 9-40.
- Leblanc, M. (1993). Abandon scolaire et prévention spécifique : antécédents sociaux et personnels, *Apprentissage et Socialisation*, 16(1-2), pp.43-64.

- Legendre, R. (1988). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Paris-Montréal : Larousse.
- Legrand, M. (1993). *L'approche biographique*. Paris : Desclée de Brouwer.
- Lesne, M. (1977). *Travail pédagogique et formation d'adultes*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Lessard-Hébert, M., G. Goyette et G. Boutin (1990). *Recherche qualitative: fondements et pratiques*. Montréal : Agence d'Arc inc.
- Levinson, B.A. (1998). La discipline en amont : qu'est-ce qui pousse les élèves du cycle scolaire à enfreindre les règles scolaires aux États-Unis d'Amérique. Le maintien de la discipline à l'école, *Perspectives*, XXXVIII(4). Genève : Bureau international de l'éducation.
- Lévi-Strauss, C. (1961). *Race et histoire*, Paris : Gonthier-Unesco.
- Lévi-Strauss, C. (1983). *Regard éloigné*. Paris : Plon.
- Lewis, O. (1975). *Five families : Mexican case studies in the culture of poverty*. New York: Basic Books.
- Lewis, O. (1960). The culture of poverty in Mexico City- Two case studies, *The Economic Weekly of Bombay*, pp.965-972.
- Lewis, O. (1963). The Culture of Poverty, *Transaction*, 1(1), pp.17-19.
- Lewis, O. (1964). The Culture of Poverty, dans J.J. TePaske et S.N. Fisher (eds), *Explosives Forces in Latin America*. Columbia O.: Ohio State University, pp.149-174.
- Lin, R. (1985). The promise and problems of native american students : a comparative study of high school students on the reservation and surrounding areas, *Journal of American Indian Education*, 25(1), pp.6-16.
- Lujan, C., L. Debruyn, P. May et M. Bird (1989). Profile of abused and neglected American Indian children in the southwest, *Child Abuse and Neglect*, (13), pp.449-461.
- Macias, J. (1987). The hidden curriculum of Papago teachers: American Indian strategies for mitigating cultural discontinuity in early schooling», dans G.L. Splindeer et L. Spindler (eds), *Interpretative Ethnography of Education: At Home and Abroad*. Hillsdale (NJ): Lawrence Erlbaum Associates, pp.363-380.
- MacLeod-Gallinger, J. (1987). *Ain't no making it leveled aspirations in a low income neighborhood*. Westview: Boulder Co.
- MacLeod-Gallinger, J. (1993). *Deaf ethnic minorities: Have they a double liability?* Rochester (NY): National Technical Institute for the Deaf, Rochester Institute of Technology.

- Maltais, M. (2000). Le prof pleure, *Spectre*, 29(3), février-mars, pp.25-27.
- Martin, D.G. (1979). *Caractéristiques et tendances de la performance universitaire des diplômés indiens*. Ottawa : Ministère des Affaires indiennes et du Nord Canada, Gouvernement du Canada.
- Martiniello, M. (1995). *L'ethnicité dans les sciences sociales contemporaines*. Presses Universitaires de France. Paris : Collection «Que sais-je ?».
- Marton, F., G. Dall'alba et E. Beaty (1993). Conceptions of learning, *International Journal of Educational Research*, 19(3), pp.276-300.
- Massot, A. (1981). *Les cheminements scolaires dans l'école québécoise après la réforme*. Québec et Montréal : Université Laval/Université de Montréal, (2<sup>e</sup> éd: «Les cahiers d'ASOPE», 5).
- Mather, J.R.C. (1997). How do american indian fifth and sixth graders perceive mathematics and the mathematics classroom, *Journal of American Indian Education*, 36, pp-9-18.
- Mauger, G. (1991). Enquêter en milieu populaire, *Genèses*, 6, pp.129-142.
- Maurais, J. (dir.) (1992). *Les langues autochtones du Québec*, Québec : Les Publications du Québec.
- McAndrew, M., A.C. Découflé et C. Ciceri (organiseurs et éditeurs) (1999). *Les politiques d'immigration et d'intégration au Canada et en France : analyses comparées et perspectives de recherche*. Ottawa : Conseil de recherches en sciences humaines du Canada, Actes du séminaire tenu à Montréal du 20 au 22 mai.
- McDermott, R.P. (1987). Achieving school failure : an anthropological approach to illiteracy and social stratification, dans G.D. Spinder (ed.), *Education and cultural process : anthropological approaches*. Waveland Press: Prospect Heights (2<sup>e</sup> éd.).
- McDermott, R.P. et K. Gospodinoff (1981). Social contexts for ethnics borders and school failure, dans H.T. Trueba, G.P. Guthrie et K.H. Au i(eds). *Culture and the Bilingual Classroom: Studies in Classroom Ethnography*. Rowley (MA): Newbury House.
- McInerney, D (1989). Urban Aboriginal parent's view on education : a comparative analysis, *Journal of Intercultural Studies*, 10, pp.43-65.
- McInerney, D. (1994). *Goal theory and indigenous minority school motivation : relevance and application*. Australian Aboriginal and Navajo Indian Research. Madrid, Espagne : Rapport de recherche présenté au Congrès international de psychologie appliquée, juillet.
- McInerney, D. (1998). *School motivation and cultural context : an overview of research*. San Diego: Document présenté à la réunion annuelle de l'American Education Association, du 13 au 17 avril.

- McInerney, D., J.Hinkley et M. Dowson (1997a). *Children's belief about success in the classroom : are there cultural differences?* Chicago: Document présenté à la réunion annuelle de l'American Education Association, du 24 au 28 mars.
- McInerney, D. et V. McInerney (2000). *A longitudinal qualitative study of school motivation and achievement*. New Orleans: Texte présenté à la 81<sup>e</sup> rencontre annuelle de l'American Educational Research Association, du 24 au 28 avril.
- McInerney, D., V. McInerney et L. Roche (1994). *Achievement goal theory indigenous minority school motivation : the importance of a multiple goal perspective*. Macarthur: Article présenté à la AARE conference, University of Western Sydney, du 27 novembre au 1<sup>er</sup> décembre.
- McInerney, D., L. Roche, V. McInerney, H. Marsh (1997b). Cultural perspectives on school motivation : the relevance and application of goal theory, *American Education Research Journal*, 34, pp.207-236.
- McShane, D. et J.W Berry (1988). Native North American Indians. Indians and Inuit abilities, dans S.H. Irvine et J.W. Berry (dir.), *Human abilities in cultural context*. Cambridge(MA): Cambridge University Press. Pp.385-426.
- Mehan, H. (1978). Structuring school failure, *Harvard Educational Review*, (48), pp.32-64.
- Mehan, H. (1979). *Learning lessons : social organization in the classroom*. Cambridge (MA): Harvard University Press.
- Mehan, H. (1992). Understanding inequality in schools : the contribution of interpretative studies, *Sociology of Education*, 65(1), pp.1-20.
- Meirieu, P. (1989). *Apprendre ... oui, mais comment?* Paris : ESF (12<sup>e</sup> éd.).
- Merton, R. (1968). *Social theory and social structure*. New York: Free Press.
- Michelat, G. (1975). Sur l'utilisation de l'entretien non directif en sociologie, *Revue Française de Sociologie*, 6, pp.229-247.
- Ministère de l'Éducation du Québec (1992). *Taux de diplomation et sorties sans diplôme par Commission scolaire*. Québec : Ministère de l'Éducation, Direction des Études économiques et démographiques.
- Ministère de l'Éducation du Québec (1995). *L'éducation et les autochtones au Québec. Un portrait des nations autochtones* (document de travail). Québec : Gouvernement du Québec. Coordination des affaires autochtones.
- Ministère de l'Éducation du Québec (1998a). *L'école, une communauté éducative*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec (1998b). Un portrait statistique de l'évolution de la situation scolaire de la population autochtone du Québec, *Bulletin statistique*

*de l'éducation*, Gouvernement du Québec, Direction des statistiques et des études quantitatives.

- Ministère de l'Éducation du Québec (2002). *Ça bouge après l'école*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec (2003), *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère des Affaires indiennes et du Nord-Canadien (1972). *Projet d'amérindianisation des écoles*, premier plan quinquennal, Ottawa.
- Ministère des Affaires indiennes et du Nord-Canadien (1978). *L'école adaptée à la réalité indienne. Projet amérindianisation*. Québec : Bureau régional de Québec.
- Ministère des Affaires indiennes et du Nord-Canadien (1982). *Etude sur l'éducation des Indiens. Phase 1*. Ottawa : Programme des Affaires indiennes et inuit, Direction de l'enseignement et du développement social.
- Moll, L. et R. Diaz (1987). Teaching writing as communication: the use of ethnographic findings in classroom practice, dans D. Bloom (ed.), *Literacy and schooling*. Norwood: New Jersey: Ablex, pp.55-65.
- Montandon, C. (1997). *L'éducation du point de vue des enfants*. Paris-Montréal : Harmattan.
- Morgan, D.L. (1997). *Focus group as qualitative research*. Thousands-Oaks : Sage.
- Moscovici, S. (1984). *Psychologie sociale*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Mucchielli, A. (1996). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin.
- Mullens, A. (2001). Pourquoi les étudiants autochtones boudent les sciences, *Affaires universitaires*, pp.12-16.
- Mumford, L.(1939). The social responsibilities of teachers and their implications for teacher education, *The Educational Record*, october, pp.471-499.
- Munby, H. (1982). *Qu'est-ce que la pensée scientifique?* Ottawa : Conseil des Sciences du Canada, Service des publications. Collection « Exposé à débattre ».
- Nadeau, R. et J.Désautels (1984). *Épistémologie et didactique des sciences*. Conseil des Sciences du Canada, Service des publications. Collection « Exposé à débattre ».
- National Center for Educational Statistics (1997). *Finding from the condition of education : Minority in Higher Education*. Washington: Department of education, number: 97372, date d'émission : 14 février.

- Oberle, P.R. (1993). *Fréquence de la pauvreté des familles qui vivent dans les réserves indiennes au Canada*. Ottawa : Ministère des Affaires indiennes et du Nord Canadien.
- Ogbu, J. (1974). *The next generation: an ethnography of education in an urban neighborhood*. New York: Academic Press.
- Ogbu, J. (1978). *Minority education and caste*. New York et Londres: Academic Press.
- Ogbu, J. (1981). School ethnography : a multilevel approach, *Anthropology and Education Quarterly*, 12(1), pp.9-29.
- Ogbu, J. (1982). Cultural discontinuity and schooling, *Anthropology and Education Quarterly*, 13(4), pp.290-307.
- Ogbu, J. (1987a). Variability in minority responses to schooling : nonimmigrants vs immigrants, dans G.D. Spindler e, L. Spindler (eds), *Interpretative Ethnography of Education*. London: Lawrence Erlbaum, pp.255-280.
- Ogbu, J. (1987b). Variability in minority school performance : a problem in search of an explanation, *Anthropology and Education Quarterly*, 18(4), pp.312-334.
- Ogbu, J. (1991). Minority Coping Responses and School Experience, *Journal of Psychohistory*, 18(4), pp.433-456.
- Ogbu, J. (1992). Les frontières culturelles et les enfants de minorité, *Revue Française de Pédagogie*, (101), pp.9-26.
- Ogbu, J. (1997). Racial stratification in the United States: why inequality persists, dans A.H. Halsey, H. Lauder, P. Brown et A.S. Wells (eds). *Education: culture, economy, and society*. Oxford: Oxford University Press.
- Ogbu, J. et D. Simon (1998). Voluntary and involuntary minorities: a cultural-ecological theory of school performance with some implications for education, *Anthropology and Education Quarterly* 29(2), pp.155-188.
- Okwumabua, J.O. et E.J. Duryea (1987). Age of onset, periods of risk, and patterns of progression in drug use among american indian high school students, *International Journal of the Addictions*, 22(12), pp.1269-1276.
- Olson, J. et T. Russell, T. (dir.) (1984). *L'enseignement des sciences dans les écoles canadiennes. Étude de documentation n° 52*. Ottawa: Conseil des sciences du Canada. Centre d'édition du Gouvernement du Canada.
- Orofiamma,, R. (2002). Le travail de narration dans le récit de vie, dans C. Niewiadomski et G. de Villers (collectif sous la direction de). *Souci et soin de soi, Liens et frontières entre histoire de vie, psychothérapie et psychanalyse*. Paris : L'Harmattan, pp.163-191.

- Oudin, A.S. et L. Drapeau (1992). *L'état de la langue montagnaise à Betsiamites*. Montréal : Rapport d'enquête sur la situation linguistique présenté au Conseil de Bande de Betsiamites, Université du Québec à Montréal.
- Ouellette, R. (1991). *Les autochtones et l'école: un portrait statistique*. Québec : MEQ, Recherche et développement: études et analyses.
- Paillé, P. et A. Mucchielli (2003). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin.
- Palascio, R., R. Allaire, L. Lafortune et P. Mongeau (1998). Vers une activité mathématique inuit, *Études Inuits*, 22(2), pp.117-135.
- Pareto, W. (1917). *Traité de sociologie générale*. Genève : Droz.
- Parsons, T. (1960). *Structure and process in modern societies*. Glencoe (IL): Free Press.
- Passow, A.H. (1963). *Education in depressed areas*. New York: Teachers College Press.
- Paul, L. (1983). La résistance culturelle des Montagnais et le cas de Betsiamites, *Recherches amérindiennes au Québec*, XIII(1), pp. 5-12.
- Payet, J.P. et A. Van Zanten (sous la direction de) (1996). L'école et la question de l'immigration, *Revue Française de Pédagogie*, (117), numéro thématique.
- Perrenoud, P. (1988). Nouvelles didactiques et stratégies des élèves face au travail scolaire, dans P., Perrenoud et C. Montandon (dir.) (1988). *Qui maîtrise l'école? Politiques d'institutions et pratiques des acteurs*. Lauzanne : Réalités sociales, pp.175-195.
- Perrenoud, P. (1994). *Métier d'élève et sens du travail scolaire* Paris : ESF (3<sup>e</sup> éd.).
- Petit, A. (1982). *Production de l'école-production de la société*. Genève : Droz.
- Philippe, M.C., M. Romainville et B. Willcoq (1998). Comment les étudiants anticipent-ils leur apprentissage à l'université?, *Revue des Sciences de l'Éducation*, XXIII(2), pp.309-325.
- Philips, S. (1972). Participant structures and communicative competences : warm spring children in community and classroom, C. Cazden et al. (ed.), *Functions of language in the classroom*. New York: Teachers College Press, pp.34-51.
- Poirier, J., S. Clapier-Valladon et P. Raybaut (1983). *Les récits de vie, théorie et pratique*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Popper, R. (1956). *Misère de l'historicisme*. Paris : Plon.
- Poupart, J. (1981). La méthodologie qualitative en sciences humaines: une approche à redécouvrir, *Apprentissage et socialisation*, 4(1), pp.41 à 47.



- Pourtois, J.-P. et H. Desmet (1988). *Épistémologie et instrumentation en sciences humaines*. Bruxelles : Pierre Mardaga.
- Presse canadienne (1996). Un milliard pour les autochtones : le fonds n'aura rien changé du tout, *Le Devoir*, édition du 16 décembre, p.A-3.
- Presse canadienne (1999). « Autochtones : difficultés scolaires », *Le Quotidien*, édition du 9 janvier.
- Provost, M. (1987). *Bibliographie sélective commentée : mieux connaître les Amérindiens et les Inuit en lisant avec les enfants*. Québec : Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation, Coordination des activités en milieux amérindien et inuit.
- Quirouette, P., O. Sanin-Denis et N. Hout (1990). *Décrocheurs francophones, une étude du dépistage des décrocheurs probable au sein des écoles secondaires françaises de l'Ontario*. Toronto : Ministère de l'Éducation de l'Ontario.
- Rabant, C. (1976). Désir de savoir et champ pédagogique, dans *L'apport des sciences fondamentales aux sciences de l'éducation*. Paris : Epi, t.1, pp.121-125.
- Radda, H.T., D. Iwamoto et C. Patrick (1998). Collaboration, research and change : motivational influences on american indian students, *Journal of American Indian Education*. pp.2-20.
- Radio-Canada (2004). *Les langues autochtones menacées de disparition*. Nouvelles en ligne sur internet. Information diffusée le 14 juin.
- Radwanski, G. (1987). *Étude sur le système d'éducation et les abandons scolaires en Ontario*. Toronto : Ministère de l'Éducation de l'Ontario.
- Rainwater, L. (1964). Marital sexuality in four cultures of poverty, *Journal of Marriage and the Family*, (26), pp.457-466.
- Rainwater, L. (1969). The problem of lower-class culture and poverty-war S=strategy, dans D.P. Moynihan (ed.), *On Understanding Poverty - Perspectives from the Social Sciences*. New York: London, pp.229-259.
- Rayou, P. (1998). *La citée des lycéens*. Paris, Montréal : L'Harmattan.
- Rénaud, A. (1972). *Projet en éducation des indiens et esquimaux du Québec*, UQAC. Chicoutimi : Centre de recherche du Moyen-Nord.
- Reyner, J. (1992). American Indian out of school : a review of school based causes and solutions, *Journal of American Indian Education*, 31(3), pp.37-56.
- Riessman, F. (1962). *The culturally deprived child*. New York: Harper et Row.
- Rist, R.C. (1973). *The urban school: a factory for failure*. Cambridge : MIT Press.

- Roach, J.L. et O.R. Gursslin (1967). An evaluation of the concept « culture of poverty, *Social Forces*, 45, pp.383-392.
- Rochex, J.Y. (1994). Pourquoi certains élèves défavorisés réussissent-ils ?, *Sciences humaines*, (44), pp.10-13.
- Rochex, J.Y. (1995a). *Le sens de l'expérience scolaire*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Rochex, J.Y. (1995b). Adolescence, rapport au savoir et sens de l'expérience scolaire en milieu populaire, *L'orientation scolaire et professionnelle*, 24(3), pp.341-359.
- Romainville M. (1999). Les facteurs prédictifs de la réussite à l'université, dans S. Louryan et F. Thys-Clement (eds), *Enseignement secondaire et enseignement universitaire. Quelles missions pour chacun ?* Bruxelles : Éditions de l'Université de Bruxelles, pp.45-55.
- Rosenfeld, G. (1971). *Shut those thick lips ! A study of slum school failure*. New York: Holt, Rinehart et Winston.
- Ross, D. P. (1992). *L'éducation: un investissement pour les indiens vivant dans les réserves. Les causes du faible niveau de scolarité et les avantages économiques liés à une amélioration de l'éducation*. Ottawa: Conseil canadien de développement social.
- Rowe, E.C. (1914). Five hundred and forty-seven White and two hundred sixty-eight Indian children tested by the Binet-Simon Tests , *Journal of Genetic Psychology*, 21, pp.454-468.
- Royer, É., S. Moisan, C. Payeur, S. Vincent (1995). *L'ABC de la réussite scolaire*. Québec : St-Martin.
- Rutherford, W.L. (1989). *Secondary school homework practices : use and missues*. ERIC Digest, ED 311 051.
- Sarrasin, R. (1994). Bilinguisme et biculturalisme chez les attikamekw, *Revue canadienne de l'éducation*, 19(2), pp.165-181.
- Savoie-Zajc, L. (1994). Le discours sur l'école de jeunes identifiés à risque de décrochage, dans L. Langevin (éd.), *L'abandon. On ne naît pas décrocheur!* Montréal: Logiques, pp.79-109.
- Searle, J.R. (1978). *Les actes du langage*. Paris : Herman.
- Secrétariat aux affaires autochtones (1991). *Opinions et attitudes des Québécois à l'endroit des autochtones*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Secrétariat aux affaires autochtones (2005). *Les Amérindiens et les Inuits du Québec. Onze nations contemporaines*. Québec : Gouvernement du Québec.

- Senese, G.B. (1991). *Self-determination and the social education of Native Americans*. Westport: Greenwood Publishing Group.
- Simard, D. (1987). *Les discours sur la prise en charge de l'éducation scolaire amérindienne en tant que contexte de la pratique de l'enseignement*. Mémoire de maîtrise inédit. Rouyn : Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue.
- Simard, J.J. (2003). *La réduction. L'autochtone inventé et les amérindiens d'aujourd'hui*. Sillery (Québec) : Septentrion.
- Simon, P.J. (1993). Ethnocentrisme, *Vocabulaire historique et critique des relations inter-ethniques*. Paris : L'Harmattan, Cahier n° 1, pp.57-65.
- Sioui, G. (1994). *Les Wendats. Une civilisation méconnue*. Sainte-Foy : Presses de l'Université Laval.
- Spindler, G.D. (dir.) (1987). *Education and cultural process : anthropological approaches* (2<sup>e</sup> éd.). Prospect-Heights: Waveland Press.
- Statistique Canada (1993). *Enquête auprès des peuples autochtones de 1991*, n° 89-533 au catalogue, Ottawa.
- Stewart, J.F. et P.N. Shamdasani (1990). *Focus groups : theory and practice*. Thousands-Oaks : Sage.
- St-Germaine, R. (1995). Drop-out rates among american indian and Alaska native students : beyond cultural discontinuity. Report n° EDO-RC-96-1 Eric digest. Charleston: Eric. Clearinahous on neural education and small schools. (Eric document reproduction service) n° ed 388-492. U.S. West Virgined, 4 pages.
- St-Pierre, R. (1990). *Une approche éducative adaptée à la culture montagnaise*. Sept-Iles : Institut culturel et éducatif montagnais. Essai.
- Suarez-Orosco, M.M. (1989). *Central american refugees and U.S. high schools : a psychosocial study of motivation and achievement*. Stanford (CA): Stanford University Press.
- Suarez-Orosco, M.M. (1991). Immigrant adaptation to schooling : a hispanic case, dans M.A. Gibson et J.U. Ogbu (eds), *Minority Status and Schooling : A Comparative study of immigrant and involuntary minorities*. New York: Garland Publishing, pp.37-61.
- Suarez-Orosco, M.M. (1997). The cultural psychology of immigration, dans A. Ugalde et G. Cardenas (eds.), *Health and social services among international labor migrants*. Austin: The Center for Mexican American Studies. The University of Texas at Austin, pp.131-149.
- Swisher, K. et D. Deyhle, D. (1989). The styles of learning are different, but the teaching is just the same : suggestions for teachers of american indian youth, *Journal of American Indian Education*, pp.1-14.

- Tardif, J.C. (1992). *Exclus ou déserteurs, les jeunes analphabètes et les difficultés scolaires vécues à l'école primaire*. Québec : Centrale de l'enseignement du Québec.
- Templeton, J.F. (1994). *The focus group : a strategic guide to organizing, conducting and analyzing the focus group interview*. New York: McGraw Hill.
- Tétreau, B., M. Gingras, P. Dupont et F. Goyette (1994). Le décrochage scolaire: une question d'intérêts?, *Éducation et Francophonie*, 22(1), pp.12-16.
- Tierney, W.G. (1992). *Official encouragement, institutional discouragement : minorities in academe. The native american experience*. Greenwich (USA): Ablex Publishing Corp.
- Tippeconnic, J.W. (1991). The education of American Indians : policy, practice and future direction, dans D. Green. et T. Tonnesen (eds), *American Indians : Social Justice and Public Policy*. Parks: ERIC Document ED351158.
- Todorov, T. (1989). *Nous et les autres. La réflexion française sur la diversité humaine*. Paris : Seuil/Points Essais.
- Touraine, A. (1984). *Le retour de l'acteur*. Paris : Fayard,.
- Touraine, A. (1992). *Critique de la modernité*. Paris : Fayard.
- Trigwell, K et M. Prosser (1994). Congruence between intention and strategy in university science teacher's approaches to teaching, *Higher Education*, (34), pp.77-87.
- Trimble, J.E., A. Padilla et C. Bell (1987). *Drug abuse among ethnic minorities*. Washington (DC): NIDA Office of Science Monographs, DHHS Pub. (ADM).
- Truchot, V. (1999). *La parole en tant qu'expression de la vie démocratique à l'école secondaire: représentations d'élèves*. Mémoire de maîtrise inédit. Montréal : Université du Québec à Montréal.
- Truchot, V. (2002). L'apprentissage à l'école des règles et le droit à l'éducation, *L'éducation, une question de droit*. Thématique n° 9, Collection thématique. Association mondiale pour l'école instrument de paix. Site internet: <http://www.eip-cifedhop.org/>.
- Trueba, H.T. (1991). Comments on Foley's « reconsidering anthropological explanations... *Anthropology and Education Quarterly*. (22), pp.88-94.
- Turcotte, D., Y. Assogba, et M. Girard (1993). Évaluation d'un programme de prévention de l'abandon scolaire : l'appréciation des acteurs, *Apprentissage et Socialisation*, 16(3), pp.283-290.
- Unesco (1996). *L'éducation, un trésor est caché dedans*. Paris : Odile Jacob.

- Vallerand, R. et C. Sénécal (1992). Une analyse motivationnelle de l'abandon des études, *Apprentissage et Socialisation*, 15, pp.49-62.
- Van-Haecht, A. (1990). *L'école à l'épreuve de la sociologie*. Bruxelles : DeBoeck Université.
- Vaughn, S., J.S. Schum et J. Sinagub (1997). *Focus group interview in education and psychology*. Thousands-Oaks : Sage.
- Vien, C. (1991). *L'Éducation à Betsiamites : Valeurs et Attitudes des Parents et des Enseignants*. Mémoire de maîtrise inédit. Sherbrooke : Université de Sherbrooke.
- Vien, C. (1998). *Schooling and resistance to schooling in Betsiamites : a case study in a canadian amerindian rural reserve*. Thèse de doctorat inédite. London : University of London.
- Vien, C. (2000). *Évaluation de la qualité des services éducatifs à l'école. Rapport final*. Shefferville : Document confidentiel.
- Vignaux, G. et K. Fall (1992). Cohérence discursive et construction des connaissances, *Cahiers de recherche*, (15). Montréal : Centre interuniversitaire d'analyse de discours et de sociocritique des textes.
- Vinette, D. (1996). École, parents amérindiens et changements sociaux : la perception d'un intervenant non-autochtone, *Lien social- RIAC*, 35, pp.23-35.
- Vogt, LA., C. Jordan et R.C. Tharp (1987). Explaining school failure, producing school success : two cases, *Anthropology and Education Quarterly*, 18(4), pp.276-286.
- Warren, R. (1960). *Multi-problem families : a new name or a new problem*. New York: State Charities Aid Association.
- Wax, M.L. et R.H. Wax (1971). Cultural deprivation as an educational ideology, dans E. Burke Leacock (sous la direction de), *The culture of poverty, a critique*. New York : Simon and Schuster, pp.127-139.
- Weber, M. (1965). *Essais sur la théorie de la science*. Paris : Plon.
- Weis, L. (1985). *Between two worlds : black students in a urban community college*. London: Routledge. Wierzba
- Wierzba, J., B. Bastien et E. Bastien (1991). Native family violence in Lethbridge, *Native Studies Review*, 7(1), pp.143-146.
- Will, R.E. et H.G. Vaters (eds) (1965). *Poverty in affluence*. New York: Harcourt, Brace and World.

- Willis, P. (1978). L'école des ouvriers. Actes de la recherche en sciences sociales, n° 24. (Traduction de *Learning to labour: how working class kids get working class jobs*, 1977). New York: Columbia University Press.
- Wilson, E.O. (1975). *Sociobiology*. Belknap: Harvard.
- Wilson, P. (1991). Trauma of Sioux Indian high school students, *Anthropology and Education Quarterly*, 24(4), pp.367-383.
- Wotherspoon, T et B. Schissel (1998). *Marginalisation, décolonisation et voix: les perspectives de l'éducation des Autochtones au Canada*. Ottawa : Document de discussion. Programme canadien de recherche en éducation. Conseil des ministres de l'éducation du Canada.
- Wright, B. (1985). Programming success: special student services and the american indian college student, *Journal of American Indian Education*, 24(1), pp.1-7
- Yates, A. (1987). Current status and future directions of research on the american indian child, *American Journal of Psychiatry*, (144), pp.1135-1142.
- Young, M.F.D. (1971). *Knowledge and control : new directions for the sociology of education*. London: Collier-MacMillan.
- Young, M.F.D. et G. Whitty (1977). *Society, state and schooling*. Barcombe : Falmer.

## APPENDICE I

### Lettre de consentement

**pour la participation à la recherche de Monsieur Roberto Gauthier  
portant sur le rapport à l'institution scolaire chez les Amérindiens**

J'accepte, par la présente, de participer à la recherche de Monsieur Roberto Gauthier, professeur à l'Université du Québec à Chicoutimi. Dans le cadre de cette recherche, je participerai à quelques rencontres de discussion, parfois de groupe et parfois individuelles. Monsieur Gauthier pourra également consulter mon dossier scolaire pour compléter ses informations.

De son côté, Monsieur Gauthier s'engage à traiter confidentiellement toutes les informations que je lui fournirai. Jamais mon nom ou d'autres informations permettant de m'identifier personnellement ne devront apparaître dans les rapports, articles ou communications qu'il publiera suite à cette recherche.

Enfin, Monsieur Gauthier s'engage également à présenter les résultats finaux de sa recherche aux personnes intéressées de ma communauté.

#### Signatures

Étudiant

---

Responsable de l'école

---

Responsable de la recherche

---

---

Lieu

---

Date

## APPENDICE II

### Questionnaire sur les caractéristiques personnelles

Nom : \_\_\_\_\_ Prénom : \_\_\_\_\_  
Âge : \_\_\_\_\_ Sexe : \_\_\_\_\_ Code : \_\_\_\_\_

**1- Lieu de vie familiale (coche une case)**

- Je vis avec mes deux parents
- Je vis avec un parent : ma mère mon père
- Je vis avec mes grands-parents
- Je vis avec d'autres personnes que mes parents ou mes grands-parents

**2- Occupation des parents**

Occupation du père : \_\_\_\_\_  
Occupation de la mère : \_\_\_\_\_

**3- Nationalité des parents (indique s'ils sont autochtones, québécois non autochtones ou autre)**

Mère : \_\_\_\_\_  
Père : \_\_\_\_\_

**4- La fratrie et les amis (indique le nombre et l'âge de tes frères et sœurs)**

Nombre de frères: \_\_\_\_\_ Leur âge: 1- \_\_\_\_\_ 2- \_\_\_\_\_ 3- \_\_\_\_\_ 4- \_\_\_\_\_ 5- \_\_\_\_\_  
Nombre de sœurs: \_\_\_\_\_ Leur âge: 1- \_\_\_\_\_ 2- \_\_\_\_\_ 3- \_\_\_\_\_ 4- \_\_\_\_\_ 5- \_\_\_\_\_

Combien as-tu de bons amis que tu fréquentes ou à qui tu parles souvent ? \_\_\_\_\_

Quelles sont leurs occupations dans la vie de tous les jours?

1. \_\_\_\_\_
2. \_\_\_\_\_
3. \_\_\_\_\_
4. \_\_\_\_\_
5. \_\_\_\_\_
6. \_\_\_\_\_



**5- L'identité**

Mets en ordre d'importance (de 1 à 4) les quatre expressions qui te décrivent le mieux parmi les huit suivantes :

- |   |   |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> Adolescent                 | <input type="checkbox"/> Canadien           |
| <input type="checkbox"/> Autochtone (ou amérindien) | <input type="checkbox"/> Montagnais ou Innu |

Autre \_\_\_\_\_

- |   |   |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> Étudiant de l'école Uashkaikan | <input type="checkbox"/> Garçon ou fille (selon le cas) |
| <input type="checkbox"/> Québécois                      | <input type="checkbox"/> Habitant de la Côte-Nord       |

As-tu une idole, une personne à qui tu voudrais ressembler plus tard ?

\_\_\_\_\_

**6- Cheminement scolaire**

Nombre d'années passées à l'école primaire \_\_\_\_\_

Nombre d'années passées au secondaire : \_\_\_\_\_

La matière préférée : \_\_\_\_\_

La matière moins appréciée : \_\_\_\_\_

Cheminement prévu l'an prochain : \_\_\_\_\_

Lieu de la future école : \_\_\_\_\_

Métier envisagé pour le futur : \_\_\_\_\_

Lieu de pratique souhaité : \_\_\_\_\_

**7- Loisirs et autres occupations**

Nomme, en ordre d'importance, tes trois activités de loisir préférées (par exemple, la lecture, le hockey, la télévision, le nintendo ou d'autres jeux électroniques, la chasse, l'astronomie, les sorties en amis, la marche, les jeux de société : échec, crible, cartes, monopoly, etc.).

1. \_\_\_\_\_ 2. \_\_\_\_\_ 3. \_\_\_\_\_

Occupes-tu un emploi actuellement? \_\_\_\_\_

Si oui, lequel ? \_\_\_\_\_

Combien d'heures en moyenne fais-tu par semaine ? \_\_\_\_\_

## APPENDICE III

### Guide pour l'entrevue individuelle

#### **Introduction à l'entrevue**

Comme je vous l'ai expliqué en groupe, dans ma recherche, je m'intéresse à ce que des jeunes de secondaire V comme toi ressentent à l'école, à ce que vous y vivez, à ce que vous aimez beaucoup, à ce que vous aimez moins, aux activités que vous faites, etc. Je te rappelle que c'est complètement confidentiel et anonyme. Y a personne qui va pouvoir t'identifier, qui va pouvoir savoir qui a dit quoi quand je vais avoir terminé. Et d'ailleurs, je vais faire une analyse des données plus du groupe dans son ensemble que par individu. Ça veut dire que je vais plus m'attarder à faire une synthèse des opinions qu'à décortiquer le point de vue d'une personne en particulier. Ça te va ? T'es à l'aise avec ça? As-tu des questions avant qu'on commence?

#### **GRANDS THÈMES ET QUESTIONS**

##### **L'école, milieu de vie**

*Bon, je vais commencer par une question plutôt générale, mais assez directe : Raconte moi d'abord comment ça se passe une journée à l'école pour toi ? Comment ça se déroule ? Spontanément, comment tu te sens quand tu viens à l'école? Aimes-tu ça? Qu'est-ce que tu préfères? Qu'est-ce que tu aimes moins? Si tu pouvais changer quelque chose, ce serait quoi? Supposons que demain matin, on recommence tout à neuf. On démolit tout et on reconstruit, puis on refait complètement le fonctionnement : les temps de repos, les heures de cours, les aires de récréation, les prises de décision, etc., tu commencerais par quoi? Qu'est-ce que tu conserverais de l'ancien fonctionnement?*

*Qu'est-ce que tu éliminerais? En fait, pourquoi tu viens à l'école? Trouves-tu ça important? Si tu n'étais pas obligé, est-ce que tu viendrais quand même? Pourquoi?*

*En général, t'entends-tu bien avec tes professeurs? Comment tu décrirais ta relation avec eux : amicale, autoritaire, juste éducative, ou autre? Ils sont là pour quoi d'après toi? As-tu l'impression qu'ils sont tes alliés qui travaillent pour ton bien ou plus des surveillants qui t'imposent des corvées ou des punitions? Et la direction de l'école? Et avec les autres intervenants, comme l'orthopédagogue et la psychologue, comment ça se passe?*

*T'entends-tu bien avec les autres élèves de la classe? Est-ce que tes amis vont tous à l'école? En général, est-ce qu'ils aiment l'école? Est-ce qu'ils fonctionnent bien à l'école? Pourquoi? Fréquentes-tu des personnes de ton âge qui ont lâché l'école? Qu'en penses-tu?*

### **Les autres significatifs**

*Penses-tu que c'est important pour tes parents que tu viennes à l'école? Pourquoi d'après toi? Qu'est-ce qu'ils disent? Est-ce qu'ils te questionnent sur ce que tu fais? Est-ce qu'ils t'encouragent beaucoup? Est-ce qu'ils vérifient tes résultats? Vont-ils parfois rencontrer tes professeurs? Pour quelles raisons? As-tu des discussions avec eux sur ton cheminement scolaire, tes choix de cours, le métier que tu feras plus tard? Ça se déroule bien d'habitude ou ça conduit à des querelles?*

*As-tu des frères et sœurs qui fréquentent l'école ou qui l'ont fréquentée? Quel cheminement ont-ils suivi (régulier, professionnel, adulte)? Ont-ils influencé tes choix? Parlez-vous de l'école des fois? T'encouragent-ils dans ta démarche?*

### **Les projets scolaires et professionnels**

*Qu'as-tu choisis pour l'an prochain? Quelle orientation? Qu'est-ce qui a motivé ton choix? Penses-tu que tu réussiras facilement? Ce sera à quelles conditions? Y a-t-il une autre option qui t'intéresse?*

*Quel métier veux-tu faire plus tard? Qu'est-ce qui te motive à choisir ce métier? À quel endroit veux-tu pratiquer? Penses-tu pouvoir pratiquer ici à Betsiamites? Si tu avais la possibilité de faire n'importe quoi, qu'aimerais-tu devenir? Y a-t-il une personne que tu admires particulièrement dans ta communauté ou ailleurs? Aimerais-tu lui ressembler plus tard? Quel est ton idole dans la vie de tous les jours (un chanteur, un hockeyeur, un médecin ou autre)?*

*Aimes-tu ça vivre ici à Betsiamites? Trouves-tu que les décideurs posent des actions positives en regard de l'avenir ? Aurais-tu des recommandations à leur faire ? Qu'est-ce qu'ils pourraient continuer ? Qu'est-ce qu'ils pourraient améliorer ?*

### **Les savoirs**

*D'après toi, quelles sont les choses les plus importantes ou intéressantes que tu as apprises depuis que tu es né ? As-tu l'impression d'apprendre des choses importantes à l'école? Comme quoi? Qu'est-ce que tu as appris de très important depuis que tu as commencé l'école? Et des choses moins importantes? Penses-tu que tu peux apprendre des choses en dehors de l'école? Comme quoi? Selon toi, qu'est-ce qui est plus important : ce que tu apprends à l'école ou en dehors de l'école? Trouves-tu ça important d'apprendre? Pourquoi? Explique-moi ta réponse. As-tu l'impression de perdre ton temps parfois à l'école? Explique-moi ta réponse. Que ferais-tu si tu ne venais pas à l'école?*

*C'est quoi tes matières préférées? Celles que tu aimes le moins? Pourquoi? D'après toi, c'est quoi les matières les plus importantes? Les moins importantes? Pourquoi? Pendant ton secondaire, tu as eu des cours de langue montagnaise et des cours sur la culture autochtone. Trouves-tu que ces matières-là sont importantes ? Plus ou moins que les autres? Pourquoi? Trouves-tu ça important que l'école valorise la culture autochtone? Pourquoi? Penses-tu qu'elle devrait en faire plus ou moins?*

### **Apprendre**

*D'après toi, c'est quoi apprendre? Ça veut dire quoi? Qu'est-ce qu'il faut faire pour apprendre quelque chose? D'après toi, y'a-t-il plusieurs façons d'apprendre ? Est-ce qu'on apprend de la même manière, à l'école et en dehors de l'école? D'après toi,*

*c'est quoi les différences ou les ressemblances? Explique-moi concrètement comment tu fais pour apprendre une matière scolaire, par exemple un principe mathématique, une règle de grammaire ? Et comment tu t'y prends pour apprendre des choses en dehors de l'école? Donne-moi un exemple.*

### **Les tâches d'apprentissage**

*Comment te comportes-tu en classe? Comment ça se passe un cours normal, habituel? As-tu l'impression de bien écouter, de bien suivre les explications? Aimes-tu les exercices? Les fais-tu bien? Qu'est-ce que tu fais lorsque tu comprends mal un problème, un exercice?*

*As-tu beaucoup de devoirs et leçons à la maison? Comment procèdes-tu pour les faire? Les fais-tu en arrivant? As-tu besoin d'aide parfois? Qui t'aide dans ce temps-là? Oublies-tu parfois de les faire? Crois-tu que cela a des conséquences? Penses-tu que les professeurs devraient en donner plus ou moins? Pourquoi ils donnent des devoirs d'après toi?*

*As-tu des activités parascolaires? Lesquelles? Y participes-tu beaucoup? Est-ce que c'est important pour toi? Pourquoi? Y a-t-il d'autres activités parascolaires que tu souhaiterais voir développer à l'école?*

## APPENDICE IV

### Texte expressif sur ton expérience à l'école

#### Consignes à suivre pour la rédaction

Tu dois construire un texte d'une longueur d'environ deux pages dans lequel tu exprimes ton opinion et tes sentiments sur le sujet indiqué.

#### Sujet à traiter

Tu termines bientôt l'école secondaire. Tout au long de ta fréquentation des écoles Nussim et Uashkaikan, tu as appris plein de choses sur plusieurs matières et avec différents professeurs. Dans un premier temps, **parle-moi de tes situations de classe préférées**, des activités que tu as particulièrement aimées à l'école pendant toutes ces années, de la manière dont ça se déroulait, et **dis-moi pourquoi**. Dans un deuxième temps, **parle-moi de celles que tu as le moins aimées**, en expliquant aussi **pourquoi**.

#### Mots qui peuvent te donner des idées

*Voici une liste de mots qui peuvent t'aider à répondre. Ce sont seulement des suggestions. Tu peux utiliser tous les autres mots que tu juges importants.*

Livres scolaires, travail en équipe, sciences, travaux pratiques, stress, arts plastiques, apprendre par cœur, devoirs et leçons, utilisation de l'ordinateur, examens, bibliothèque, activité en groupe, travail individuel, lecture et écriture, culture autochtone, enseignement magistral, récréation, excursion et voyage de groupe, sport, peinture et musique.

Climat de la classe, relation avec le professeur, rôle de la direction de l'école, règlements de la classe et de l'école, discussion avec le psychologue ou les autres intervenants, modernité ou tradition, choix éducatifs du conseil de bande.

Facilités ou difficultés à comprendre, assiduité ou retard aux cours, échec ou réussite scolaire, discipline, abstinence ou consommation de drogue et d'alcool.

Querelles ou liens d'amitié dans la classe, relation entre filles et garçons, solitude, réconfort, activités de groupe, amis en dehors de l'école, implication des parents.

Matières scolaires : géographie, mathématique, histoire, français, anglais, langue et culture montagnaises, morale, physique, religion, informatique, musique, éducation physique, arts plastiques, etc.

## APPENDICE V

### Guide pour l'entrevue de groupe

#### **Introduction à l'entrevue**

L'année scolaire se termine bientôt, et ça signifie pour vous la fin de l'école secondaire. Il y a quelque temps, j'ai rencontré chacun de vous individuellement. Vous m'avez fourni de nombreuses et intéressantes informations sur votre expérience scolaire, et je vous en remercie énormément. Aujourd'hui, je vous rencontre en petits groupes un peu pour m'assurer que je n'ai pas échappé d'informations importantes lors de ces entrevues individuelles, et aussi pour aller chercher des précisions sur certains points particuliers qui me sont apparus intéressants. Je vais vous poser des questions, vous proposer des sujets de discussion, et vous échangez simplement là-dessus. Vous donnez librement votre opinion et pouvez contester ou nuancer celle des autres. Évidemment, vous êtes assurés de la totale confidentialité de vos propos.

#### **Thèmes de discussion**

Les faire parler sur...

- ✓ Le bilan qu'ils font de leur passage à l'école, ce qu'ils ont aimé ou détesté.
- ✓ La nature de leurs relations avec les acteurs de l'école et leur entourage.
- ✓ La manière dont ils considèrent les différentes pratiques pédagogiques rencontrées.
- ✓ La manière dont ils interprètent et évaluent les savoirs acquis à l'école.
- ✓ La façon dont ils ont abordé les tâches scolaires.
- ✓ Les projets d'avenir, scolaires et professionnels, qu'ils dessinent.