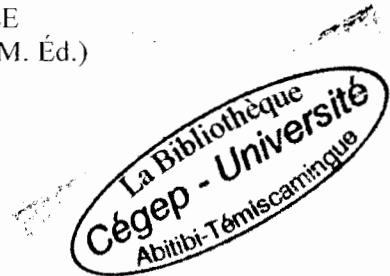


UNIVERSITÉ DU QUÉBEC EN ABITIBI-TÉMISCAMINGUE

ÉTUDE EXPLORATOIRE DES SIGNES AVANT-COUREURS DE L'ABANDON
SCOLAIRE AUPRÈS DES ÉLÈVES DU 3^E CYCLE DU PRIMAIRE ET DU 1^{ER} CYCLE
DU SECONDAIRE DES COMMUNAUTÉS DU LAC SIMON ET DE PIKOGAN

RAPPORT DE RECHERCHE
PRÉSENTÉ
COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION (M. Éd.)



PAR
MARGUERITE MOWATT

DÉCEMBRE 2006

Ce rapport de recherche a été réalisé à l'Université
du Québec en Abitibi-Témiscamingue dans le cadre
du programme de Maîtrise en Éducation extensionné
de l'UQAR à l'UQAT



BIBLIOTHÈQUE

Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue
Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue

Mise en garde

La bibliothèque du Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue et de l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue a obtenu l'autorisation de l'auteur de ce document afin de diffuser, dans un but non lucratif, une copie de son œuvre dans Depositum, site d'archives numériques, gratuit et accessible à tous.

L'auteur conserve néanmoins ses droits de propriété intellectuelle, dont son droit d'auteur, sur cette œuvre. Il est donc interdit de reproduire ou de publier en totalité ou en partie ce document sans l'autorisation de l'auteur.

REMERCIEMENTS

Nous remercions les personnes qui ont aidé par leur contribution à la réalisation de cette recherche dont :

D^{re} Gisèle Maheux pour son support comme tutrice dans cette recherche, particulièrement pour son dévouement et son professionnalisme, le souci des détails. Son soutien a été indispensable.

Les responsables ainsi que les professeurs du programme de maîtrise en éducation extensionné de l'UQAR à l'UQAT.

Les personnes de près ou de loin qui ont apporté leur contribution pour la réalisation de ce travail, dont un certain nombre de parents, les collègues de cours et de travail.

Les enseignants des classes visitées et les directeurs des écoles.

Les élèves du troisième cycle du primaire et du premier cycle du secondaire des communautés algonquines du Lac Simon et de Pikogan lors de la passation du questionnaire.

Je remercie également mon conjoint Claude qui a su garder patience et me supporter pendant cette recherche.

Finalement, je dédie cette recherche à mes parents, à mes sœurs et à mes enfants Martin et Sylvie, ainsi qu'à leur conjoint et descendants.

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS	ii
LISTE DES FIGURES	v
LISTE DES TABLEAUX	vi
RÉSUMÉ	x
INTRODUCTION	1
CHAPITRE I	
LA PROBLÉMATIQUE	4
1.1 L'abandon scolaire chez la population québécoise en général et en Abitibi-Témiscamingue en particulier	4
1.2 Les statistiques de l'abandon scolaire chez les Amérindiens.....	5
1.3 Consensus sur le constat du taux élevé d'abandon scolaire chez les élèves amérindiens	6
1.4 Quelques éléments concernant le début et la situation actuelle de la scolarisation des Amérindiens en Abitibi.....	8
1.5 L'apparition de signes avant-coureurs de l'abandon scolaire.....	10
1.6 Question générale de recherche	11
CHAPITRE II	
LE CADRE CONCEPTUEL, BUTS ET LIMITES	13
2.1 De la culture amérindienne à une culture fondée sur l'écrit	13
2.1.1 Une culture en changement rapide.....	14
2.1.2 Brève définition du concept de la littératie et deux exemples en contexte amérindien	15
2.2 La scolarisation, phénomène récent dans la vie des Amérindiens	20
2.2.1 Bouleversement du mode d'éducation traditionnel.....	22
2.3 L'expérience scolaire des élèves amérindiens	24
2.3.1 Le vécu en salle de classe	25
2.3.2 La dimension du vécu à l'école.....	26
2.3.3 Le vécu du travail scolaire à la maison	27
2.4 Buts et limites de la recherche	29
2.4.1 Objectifs de la recherche.....	30
2.4.2 Limites de la recherche	30

CHAPITRE III

LA MÉTHODOLOGIE.....	32
3.1 Les sujets de l'étude.....	32
3.2 L'instrument de la cueillette des données.....	33
3.2.1 Élaboration et validation du questionnaire	34
3.2.2 Démarche de validation	35
3.3 Les étapes de la démarche	36
3.3.1 La cueillette des données	36
3.3.2 L'analyse des données et l'interprétation des résultats	37

CHAPITRE IV

PRÉSENTATION DES RÉSULTATS DE RECHERCHE	39
4.1 Le vécu en salle de classe	40
4.1.1 Le sens donné aux matières du programme	40
4.1.2 Compréhension des consignes et des informations données par l'enseignant....	42
4.1.3 L'auto-appréciation de leur attitude en situation de classe	53
4.1.4 Le rapport avec les pairs	57
4.2 La dimension du vécu à l'école.....	62
4.2.1 L'école : préparation à l'avenir.....	62
4.2.2 L'encouragement à réaliser ses rêves venant de l'enseignant.....	67
4.2.3 Sens donné à l'école au quotidien.....	70
4.2.4 Les absences de l'école.....	83
4.3 La dimension des travaux effectués à la maison.....	87
4.3.1 Conditions de réalisation du travail scolaire à la maison.....	88
4.3.2 Support parental aux travaux scolaires de leurs enfants	102
4.3.3 Interprétation des résultats.....	115
CONCLUSION	127
APPENDICE A	133
APPENDICE B	134
APPENDICE C	148
BIBLIOGRAPHIE	150

LISTE DES FIGURES

Figure	Page
Figure 1 : Écritures de « KIKAIKAN ».....	18
Figure 2 : Écritures de « 8ECKATC 8ITAMADI8IN PECIKOKACIK ».....	19

LISTE DES TABLEAUX

Tableau		Page
2.1	Définition opérationnelle du concept de l'expérience scolaire des élèves amérindiens	29
3.1	Nombre d'élèves interrogés.....	33
4.1	Répartition des données de l'appréciation de l'utilité des apprentissages proposés en classe par rapport à l'avancement dans le cheminement scolaire selon le sexe et le degré scolaire	42
4.2	Répartition des données quant à la facilité de comprendre les consignes et les informations données par l'enseignant en classe selon le sexe et le degré scolaire.....	44
4.3	Répartition des données d'appréciation de la compréhension du vocabulaire utilisé par l'enseignant lors des consignes et des informations durant le cours de français selon le sexe et le degré scolaire	46
4.4	Répartition des données de l'appréciation de la compréhension du vocabulaire utilisé par l'enseignant lors des consignes et des informations durant le cours d'anglais selon le sexe et le degré scolaire	48
4.5	Répartition des données de l'appréciation de la compréhension du vocabulaire utilisé par l'enseignant lors des consignes et des informations durant le cours d'algonquin selon le sexe et le degré scolaire.....	49
4.6	Répartition des données de l'appréciation de la compréhension du vocabulaire utilisé par l'enseignant lors des consignes et des informations durant le cours de mathématique selon le sexe et le degré scolaire	52
4.7	Répartition des données de l'appréciation des efforts faits pour bien écouter les explications selon le sexe et le degré scolaire.....	54
4.8	Répartition des données sur les moyens que les élèves prennent pour bien comprendre en classe selon le sexe.....	55
4.9	Répartition des données sur les moyens que les élèves disent prendre pour bien comprendre en classe selon le degré scolaire.....	57
4.10	Répartition des données selon le sexe et le degré scolaire de l'appréciation du comportement dérangeant ou perturbateur des autres élèves pendant la classe selon le sexe et le degré scolaire	58

4.11	Répartition des données à la question : « Tu aimes travailler avec les autres élèves. » selon le sexe et le degré scolaire	60
4.12	Répartition des données concernant le sens donné à l'école par rapport à la préparation pour l'avenir selon le sexe	63
4.13	Répartition des données concernant le sens donné à l'école par rapport à la préparation pour l'avenir selon le degré scolaire	64
4.14	Les métiers identifiés par les élèves selon le sexe	65
4.15	Les métiers identifiés par les élèves selon le degré scolaire	67
4.16	Répartition des données relatives à l'appréciation de l'encouragement venant de l'enseignant à bien travailler pour réaliser les rêves d'avenir selon le sexe et le degré scolaire	68
4.17	Répartition des données sur les difficultés anticipées par l'élève par rapport à l'éloignement de sa famille pour la poursuite des études selon le sexe	69
4.18	Répartition des données sur les difficultés anticipées par l'élève par rapport à l'éloignement de sa famille pour la poursuite des études selon le degré scolaire	70
4.19	Répartition des données sur la signification du fait d'aller à l'école selon le sexe	72
4.20	Répartition des données sur la signification du fait d'aller à l'école selon le degré scolaire	73
4.21	Répartition des données relatives au plaisir de la réussite scolaire selon le sexe	74
4.22	Répartition des données relatives au plaisir de la réussite scolaire selon le degré scolaire	75
4.23	Répartition des données relatives à l'appréciation de la sévérité de la discipline à l'école selon le sexe et le degré scolaire	77
4.24	Répartition des données relatives à l'appréciation de la violence physique à l'école selon le sexe et le degré scolaire	79
4.25	Répartition des données relatives à la violence verbale à l'école selon le sexe et le degré scolaire	80
4.26	Répartition des données relatives à la question demandant si à l'école d'autres personnes travaillent avec l'élève selon le sexe	81

4.27	Répartition des données relatives à la question demandant si d'autres personnes travaillent avec l'élève selon le degré scolaire.....	82
4.28	Répartition des données sur l'appréciation des absences à l'école selon le sexe et le degré scolaire	84
4.29	Répartition des données relatives à la préoccupation parentale en rapport aux absences de l'école selon le sexe et le degré scolaire	85
4.30	Répartition des données relatives à la disponibilité d'un espace réservé pour l'exécution des travaux scolaires à la maison selon le sexe et le degré scolaire..	89
4.31	Répartition des données relatives à l'appréciation du manque d'espace qui empêche de bien travailler lors de l'exécution des devoirs à la maison selon le sexe et le degré scolaire	91
4.32	Répartition des données relatives au jugement des élèves par rapport à la suffisance d'espace pour bien travailler selon le sexe et le degré scolaire	93
4.33	Répartition des données relatives à l'appréciation de la fréquence d'exécution des travaux scolaires au salon selon le sexe et le degré scolaire	94
4.34	Répartition des données relatives à l'existence d'un bureau de travail dans la chambre selon le sexe et le degré scolaire	96
4.35	Répartition des données relatives à l'appréciation des visites des amis pendant que l'élève travaille à ses devoirs scolaires selon le sexe et le degré scolaire	97
4.36	Répartition des données relatives à l'appréciation du temps consacré aux devoirs selon le sexe	99
4.37	Répartition des données relatives à l'appréciation du temps consacré aux devoirs selon le degré scolaire.....	100
4.38	Répartition des données relatives à l'appréciation de l'heure du coucher selon le sexe	101
4.39	Répartition des données relatives à l'appréciation de l'heure du coucher selon le degré scolaire	101
4.40	Répartition des données de l'appréciation du discours des parents à propos de l'école selon le sexe	103
4.41	Répartition des données de l'appréciation du discours des parents à propos de l'école selon le degré scolaire	104

4.42	Répartition des données de l'appréciation des félicitations reçues pour des travaux scolaires satisfaisants selon le sexe et le degré scolaire	106
4.43	Répartitions des données de l'appréciation de l'empressement des parents à s'informer si leurs enfants ont des devoirs selon le sexe et le degré scolaire	107
4.44	Répartition des données relatives à l'intérêt porté par les parents à la production correcte des devoirs selon le sexe et le degré scolaire	109
4.45	Répartition des données relatives à l'appréciation de l'aide reçue des parents pour faire les devoirs selon le sexe et le degré scolaire	110
4.46	Répartition des données de l'appréciation des élèves par rapport à l'intérêt des parents à les aider dans leurs devoirs selon le sexe et le degré scolaire.....	112
4.47	Répartition des données de l'appréciation des élèves par rapport à la capacité de leurs parents de les aider dans leurs devoirs selon le sexe et le degré scolaire..	113
4.48	Répartition des données de l'appréciation par rapport au temps disponible des parents pour les aider dans leurs devoirs selon le sexe et le degré scolaire	114

RÉSUMÉ

Cette recherche de nature exploratoire porte un regard sur les signes précurseurs de l'abandon scolaire chez les élèves amérindiens de la fin du primaire et du début du secondaire en explorant leur expérience scolaire. La problématique du haut taux d'abandon des études avant la fin du cours secondaire constitue une préoccupation pour la plupart des autorités amérindiennes. Cette recherche se limite à la population étudiante amérindienne, soit les élèves amérindiens du troisième cycle du primaire et du premier cycle du secondaire des communautés du Lac Simon et de Pikogan situées en Abitibi au Québec.

Le cadre conceptuel situe l'apprentissage en référence à la transmission orale du savoir par les ancêtres. Depuis son émergence dans les communautés, la scolarisation est obligatoire et incontournable, soit depuis une cinquantaine d'années. Les parents ou les grands-parents des élèves ont fréquenté les pensionnats amérindiens. Nous nous intéressons à la façon dont les élèves apprécient leur propre vécu quotidien pendant leur scolarisation. Des signes avant-coureurs de l'abandon prématuré des études sont examinés selon trois dimensions opérationnelles du concept d'expérience scolaire : l'expérience du vécu en salle de classe, du sens donné au fait d'aller à l'école et du vécu des travaux scolaires à la maison.

La cueillette des données s'effectue par la passation d'un questionnaire aux élèves du troisième cycle du primaire et du premier cycle du secondaire de deux communautés algonquines. L'analyse et l'interprétation des données permettent de décrire l'appréciation que les élèves font de leur expérience scolaire selon le sexe et le degré scolaire

Les résultats font état de l'existence de signes avant-coureurs de l'abandon scolaire. C'est surtout pendant que les élèves travaillent en classe que les problèmes de compréhension peuvent se manifester; les élèves rencontrent des difficultés lors de l'exécution des travaux en classe. Ces difficultés sont en lien avec la compréhension de la langue française, ce qui amène des besoins spécifiques. Les parents, les enseignants et les élèves eux-mêmes associent ces difficultés au contexte scolaire dans lequel l'élève amérindien évolue quotidiennement pendant les jours de classe; ils pensent que l'école qui reçoit les élèves doit permettre à chacun de tirer le meilleur de la scolarité. Nos observations permettent donc de constater que certains élèves amérindiens font face à des difficultés académiques pendant leur scolarisation. Pour certains élèves, la compréhension du vocabulaire utilisé par les enseignants dans l'enseignement des matières au programme, notamment les mots nouveaux et abstraits, devient problématique. Toutefois, bon nombre d'élèves sont quand même heureux à l'école et considèrent que leurs parents les supportent.

Mots-clés :

Abandon scolaire – Amérindien – Élèves – Enseignement primaire et secondaire – Vécu scolaire

INTRODUCTION

Au cours de notre pratique en enseignement, nous avons souvent entendu parler de l'abandon scolaire des élèves amérindiens. La scolarisation des élèves amérindiens a été mise en place et la fréquentation scolaire est devenue obligatoire pour eux. Cependant, la scolarisation est incontournable dans la société québécoise actuelle. Dans le courant de cette période d'émergence de la scolarisation obligatoire, certains élèves peuvent parfois présenter des difficultés académiques. Et c'est le cas d'élèves amérindiens de deux communautés algonquines de l'Abitibi-Témiscamingue concernés par cette recherche. Une des premières constatations est à l'effet que l'existence d'un « climat » scolaire associé à la présence d'une école n'est apparue que récemment dans le quotidien des communautés algonquines. La scolarisation proprement dite, avec ses obligations, est presque une nouveauté chez les gens concernés. L'écoute attentive des propos tenus par des parents d'élèves de la communauté nous permet d'observer certains indices du rapport que certaines familles entretiennent avec la scolarisation. À partir de ce point d'ancrage, nous avons pensé que les élèves amérindiens pouvaient manifester des signes avant-coureurs du phénomène de l'abandon scolaire dans leur vécu quotidien à l'école. Donc cette étude exploratoire prend racine à partir des opinions des élèves amérindiens et vise à les décrire.

Le but de cette recherche est d'identifier certains signes avant-coureurs de l'abandon scolaire chez les élèves amérindiens et d'en saisir la signification. Il s'agit d'apporter un éclairage sur le vécu scolaire de ces derniers, à partir du point de vue d'une enseignante qui est une personne autochtone. Ainsi, dans cette recherche de nature exploratoire, c'est tout l'aspect périphérique de l'expérience scolaire au quotidien chez les élèves amérindiens, tant en classe, à l'école et dans l'entourage familial qui est observé. Le rapport de recherche permet de dévoiler un peu l'expérience scolaire des élèves amérindiens.

Le premier chapitre présente la problématique à l'étude, soit le processus de l'abandon scolaire chez les élèves de deux communautés amérindiennes. Elle présente le contexte général de l'abandon scolaire au Québec, en Abitibi-Témiscamingue ainsi que chez les élèves amérindiens. On y fait état du consensus relatif au constat du haut taux de l'abandon scolaire, de l'historique et de quelques éléments de la situation actuelle de la scolarisation chez les Amérindiens. Il y est aussi question des signes avant-coureurs de l'abandon scolaire. Le chapitre se termine par la question générale de recherche.

Le deuxième chapitre présente le cadre de référence de notre étude. La culture amérindienne, fondée sur un mode de transmission orale, est confrontée à l'avènement de l'écriture. On évoque le concept de littératie ainsi que la scolarisation assez récente chez la population amérindienne. On présente la scolarisation qui a consisté en un bouleversement du mode d'éducation traditionnel. Puis le concept de l'expérience scolaire des élèves amérindiens est défini par les trois dimensions suivantes : le vécu en salle de classe, le vécu à l'école et celui du travail scolaire effectué à la maison. Ensuite, les buts et limites de la recherche, qui est de nature exploratoire, sont présentés. La recherche vise à identifier certains signes avant-coureurs de l'abandon scolaire chez les élèves du troisième cycle du primaire et les élèves du premier cycle du secondaire des communautés du Lac Simon et de Pikogan (voir app. A) Donc, nous avons directement interrogé les élèves amérindiens pour connaître leurs opinions et leurs perspectives relatives au fait scolaire. Ce chapitre se termine par les questions spécifiques, les objectifs et les limites de la recherche.

Le troisième chapitre expose la méthodologie. Il présente les sujets à l'étude; l'instrument de la cueillette des données qui est un questionnaire écrit, élaboré par la chercheuse et validé auprès d'un échantillon représentatif des sujets de recherche ainsi que la démarche de cueillette et d'analyse des données.

Le quatrième chapitre fait état des résultats de recherche selon les données recueillies auprès des élèves, relativement au vécu en salle de classe, au vécu à l'école ainsi que par rapport à la dimension des travaux effectués à la maison. Cette recherche n'aurait pas eu lieu sans la collaboration et l'autorisation des directeurs d'école qui nous ont permis d'entrer dans

les classes, sans la collaboration des élèves impliqués d'une façon volontaire pour répondre à un questionnaire et sans la collaboration des enseignants qui nous ont reçue dans leur classe. Il importe de mentionner que le questionnaire fut anonyme et n'a pas abordé les sujets problématiques tels que les problèmes sociaux, la situation économique de la famille, l'alcoolisme, l'éclatement des familles, la monoparentalité et la violence à la maison. Les données présentées sous forme de pourcentage font état des résultats d'une analyse descriptive. La présentation des données analysées est suivie d'une brève interprétation des résultats.

En conclusion, nous explorons quelques pistes en vue de la poursuite de la recherche sur l'abandon scolaire chez les élèves amérindiens. Ici, il faudra comprendre que cette recherche ne vise pas à prendre position pour une transformation liée aux pratiques familiales. Ce n'est qu'une tentative d'identifier plus précisément les signes avant-coureurs de l'abandon scolaire à partir des opinions d'élèves. L'échec scolaire entraîne de nombreuses répercussions. Faire l'expérience de l'échec scolaire signifie qu'on est dépourvu socialement des savoirs scolaires que l'école transmet. Certains diront que c'est une sortie sans diplôme, sans la maîtrise des savoirs de base.

CHAPITRE I

LA PROBLÉMATIQUE

La problématique de recherche concerne les signes avant-coureurs de l'abandon scolaire chez les élèves amérindiens. Premièrement, nous faisons une brève présentation de quelques éléments de l'état de la situation scolaire chez la population québécoise en général et en Abitibi-Témiscamingue, ensuite nous présentons un résumé des taux d'abandon scolaire chez les élèves amérindiens appuyé de statistiques suivi d'un survol du processus d'apparition des signes avant-coureurs de l'abandon de l'école. Finalement, la question générale de la recherche est posée.

1.1 L'abandon scolaire chez la population québécoise en général et en Abitibi-Témiscamingue en particulier

Le ministère de l'Éducation du Québec publie régulièrement les indicateurs de l'abandon et du décrochage scolaire. Ainsi, les données recueillies démontrent que la proportion de décrocheurs parmi l'ensemble des élèves sortants varie selon les années. Ainsi, à titre d'exemple, pour l'ensemble du Québec on remarque qu'en 1999-2000 le taux d'abandon scolaire se situe à 23,9% et en 2000-2001 on observe alors un taux de 24,7%. À la lumière de ces données, on observe que dans la société québécoise, le taux d'abandon scolaire est en moyenne presque le quart de la clientèle scolaire (ministère de l'Éducation du Québec, 2003).

Boyer (1999) souligne que depuis une trentaine d'années, les taux d'abandon scolaire varient de 30% à 40 % chez les élèves non autochtones au Québec. D'autres données

indiquent que bon nombre de jeunes Québécois obtiennent leur diplôme d'études secondaires tandis que d'autres abandonnent les bancs d'école. Selon le ministère de l'Éducation du Québec, pour l'année 2004 le taux des jeunes ayant obtenu leur diplôme secondaire se situe dans une proportion de 67,9%. À la lumière de ce qui précède, une partie des élèves ne sont pas diplômés des études secondaires, soit presque le tiers de l'effectif scolaire.

Les données de Larue et Chénard (1992) indiquent que l'Abitibi-Témiscamingue a déjà présenté un des taux les plus faibles (55%) en fait d'obtention du diplôme d'études secondaires soulignant ainsi que c'est la région qui détient le pourcentage le plus élevé d'élèves sans diplôme d'études secondaires. Toutefois de nos jours, selon les indicateurs du ministère de l'Éducation du Québec (2004) on peut observer que la situation scolaire de l'Abitibi-Témiscamingue, qui était déjà précaire, a tendance à s'améliorer. En effet, on y mentionne que la proportion des jeunes et des adultes de moins de 20 ans qui obtiennent leur diplôme d'études secondaires est de 62,8%, alors qu'elle était de 64,5% en 2001-2002. C'est donc dire que la situation de la diplomation de la fin du secondaire est à la hausse pour cette région.

1.2 Les statistiques de l'abandon scolaire chez les Amérindiens

Les statistiques de l'abandon scolaire chez les Amérindiens sont plus pessimistes que chez la population québécoise. La majorité des personnes parmi la population autochtone est sans diplôme. En effet, selon Statistique Canada, dont les données sont présentées par Dumas (Revue Rencontre 1999), on peut remarquer que 31,3% des élèves autochtones n'atteignent qu'un niveau de scolarité se situant entre la 9^e et la 13^e année. Ce pourcentage laisse croire qu'environ les deux tiers des élèves amérindiens n'ont pas de diplôme secondaire.

Nos recherches personnelles menées dans les communautés autochtones où cette étude est effectuée, nous font constater que les données officielles ne sont pas disponibles. D'ailleurs d'autres écrits affirment, comme c'est le cas de Dumas (1999), qu'il n'y a pas de données disponibles pour permettre d'observer les phénomènes d'abandon scolaire chez les

Autochtones du Québec sauf pour les Cris et les Inuits. Toutefois, selon les données du Bulletin du Gouvernement du Québec (2004), dont la source est Statistique Canada, les résultats des Amérindiens (résidant dans une réserve) indiquent un faible taux d'obtention du diplôme d'études secondaires, se situant à 5,7%. D'autres données dans le même volet indiquent que ce taux se situe à 62,5% de réussite quant aux études, mais inférieures aux études secondaires. Ces données concernent la population de la clientèle amérindienne au niveau provincial, mais ne sont pas disponibles pour les communautés concernées et visées par la présente recherche exploratoire.

L'abandon scolaire est une question très préoccupante pour les autorités amérindiennes. La plupart des jeunes étudiants, comme nous l'avons mentionné antérieurement, abandonnent leurs études avant l'obtention du diplôme d'études secondaires. Les récents changements dans les communautés amérindiennes, en particulier la prise en charge de l'éducation au niveau local, ont contribué à améliorer la situation. Néanmoins, les statistiques démontrent encore de faibles taux de diplomation de la population amérindienne au secondaire, au collégial et à l'université. Toutes ces observations nous laissent perplexes et guident notre réflexion et notre questionnement en relation avec ces phénomènes de l'abandon scolaire.

1.3 Consensus sur le constat du taux élevé d'abandon scolaire chez les élèves amérindiens

Notre recherche sur l'abandon scolaire débute aussi par le constat personnel que plusieurs élèves amérindiens n'accèdent pas à l'obtention du diplôme d'études secondaires.

Selon les études et les statistiques disponibles, environ les deux tiers des élèves amérindiens ne parviennent pas à s'assurer, au plan académique, d'un minimum d'adaptation dans le milieu scolaire qui leur permettrait d'obtenir un diplôme d'études secondaires.

Ce constat est partagé par l'Assemblée des Premières Nations, dont les dirigeants en matière d'éducation voient l'abandon scolaire comme suit:

Le fait scolaire est considéré comme une des premières préoccupations des Premières Nations qui considèrent que le taux de décrochage est élevé. Le constat que font les Premières Nations en matière d'éducation est particulièrement dramatique notamment en ce qui a trait au décrochage scolaire. Elles soulignent à ce chapitre, que le taux de décrochage scolaire parmi "les Indiens" inscrits est d'environ 70% alors que plus 75% des "Indiens" âgés de 15 à 34 ans vivant dans les réserves n'ont pas terminé leurs études secondaires. Ce portrait n'est cependant pas homogène à travers l'ensemble des nations autochtones du Canada. (Royer, Moisan, Payeur et Vincent, 1995, p.17)

D'autres données soutiennent la même idée. Ainsi un communiqué publié par le gouvernement du Québec (2001) tend à exprimer la même chose:

Au cours des trois dernières décennies, la scolarité des jeunes Amérindiens et Inuits s'est nettement améliorée. Cependant, pour ce qui est, par exemple, du taux de fréquentation des cours offerts à l'enseignement secondaire, collégial et universitaire, l'écart est encore grand entre les Autochtones et les autres membres de la population québécoise. (Gouvernement du Québec, 2001, p.13) (D'autres écrivent Inuits sans « s »).

Aussi, Nadeau (2004) souligne que concernant la population autochtone des Cris du Nord du Québec, « [...] à peine 32% des autochtones ont fini leur 3^e secondaire. Au niveau de l'enseignement postsecondaire, la proportion de diplômés frôle le zéro. » (Actualité 2004, p. 15). Et les données de Bradet et Chénard (1991, p.79-82) soulignent qu'en Abitibi-Témiscamingue, la présence des Amérindiens dans les universités n'est pas représentative de la population. Il y a donc un constat à l'effet que la situation est similaire dans les communautés des régions moins nordiques du Québec, terrain de notre étude.

Dans notre pratique en enseignement, il nous a été également donné d'observer des indices relatifs aux difficultés de fréquentation et de réussite à l'école. Nous avons constaté que certaines difficultés peuvent apparaître chez certains élèves, soit en lien avec l'aisance de bien comprendre les mots avec la connaissance du vocabulaire enseigné, le lexique des mots et de certaines expressions de la langue française qui sont d'ailleurs différentes ou inconnues

des élèves parce qu'ils sont absents dans leur vécu au quotidien. D'ailleurs, à titre d'exemple, une dame qui enseigne au secondaire nous disait que les difficultés académiques se situent au niveau de la compréhension des mots du lexique et de l'aisance en lien avec la production écrite, ce qu'elle qualifiait de syndrome de la page blanche.

Nous remarquons aussi que les absences de l'école peuvent causer des effets qui nuisent à l'adaptation de la démarche scolaire. Lorsque les élèves reviennent d'une absence plus ou moins prolongée, par exemple dans le but de participer à un tournoi de hockey ou pour aller rejoindre un des parents éloignés en raison d'une séparation, nous constatons que les absences provoquent des retards et des déficits dans des matières académiques. À la lumière de ce qui précède, nous remarquons que l'assiduité a son importance, car l'élève ne doit rien manquer autant que possible des explications de l'enseignant pour bien apprendre.

1.4 Quelques éléments concernant le début et la situation actuelle de la scolarisation des Amérindiens en Abitibi

Pour ajouter quelques éléments concernant la situation actuelle de la scolarisation des Amérindiens, nous nous devons de mentionner que c'est plus de trois siècles après l'arrivée des gens d'Europe, que les Amérindiens de la région de l'Abitibi ont commencé à fréquenter les bancs d'école. Ils n'avaient pas l'habitude de ce milieu et ne s'exprimaient que dans leur propre langue, ne parlant pas la langue de l'école.

Dès les premières lectures sur le sujet et aussi selon l'expérience vécue, nous avons remarqué que chez les Amérindiens, l'école est relativement nouvelle. C'est avec l'événement des écoles résidentielles autrefois appelées pensionnats indiens que la formalisation de la scolarisation a vraiment débuté vers les années 1950 au Québec. Nous, nous étions pensionnaires au Pensionnat Indien d'Amos, situé à St-Marc de Figury en Abitibi. Ainsi autrefois, dans un passé moins lointain entre les années 1955 et 1969, les élèves amérindiens de la région d'Amos fréquentaient un pensionnat mixte exclusivement réservé pour eux. Ils étaient pensionnaires de septembre à juin sans pouvoir sortir, si ce n'est qu'à Noël, au Jour de

l'An et à Pâques pour une journée seulement chaque fois. En se référant à notre expérience, nous nous rappelons que nos parents venaient nous chercher le matin et il fallait retourner au pensionnat le soir même. En attente de ces visites à la maison, nous nous plaisions à ressentir notre hâte et combien étaient précieuses et appréciées les quelques heures passées en compagnie de notre famille. Cependant, beaucoup d'enfants ne pouvaient sortir de l'école résidentielle durant ces jours parce que les parents demeuraient très loin (Obedjiwan, Weymontachie, Lac Victoria).

Concernant la pédagogie, la langue d'enseignement était française et aucun cours en langue autochtone n'était donné. Le pensionnat était tenu par les communautés religieuses.

Aujourd'hui, les pensionnats amérindiens n'existent plus au Québec. Des documents du Gouvernement du Québec (2001) ainsi que le « Bulletin statistique de l'éducation » (2004) soulignent qu'il y a eu prise en charge de l'éducation. Cette prise en charge fut amorcée en 1972 suite à la publication d'une déclaration de principe : « La maîtrise indienne de l'éducation indienne » publiée par la Fraternité des Indiens du Canada. Depuis nous avons constaté et vu une progression constante de l'intégration des écoles qui ont vu le jour dans différentes communautés amérindiennes au Québec (ministère de l'Éducation du Québec, 2004). Ainsi il y a maintenant des écoles dans les communautés comme c'est le cas de l'École Migwan à Pikogan. Maintenant les élèves fréquentent l'établissement scolaire local de la communauté et retournent chez eux après les classes. Le programme en français est celui du ministère de l'Éducation du Québec et les cours de langue algonquaine¹ sont enseignés et sont d'une durée de 30 minutes par jour, à la demande de la communauté. D'autres communautés amérindiennes possèdent aussi leur propre école comme c'est le cas de celle du Lac Simon.

Après le cours primaire, l'École Migwan de Pikogan envoie les élèves en dehors de la communauté soit au secondaire dans les écoles de la ville d'Amos, à proximité. Pour ceux du

¹ Les gens portent aussi le nom « Algonquins » (Couture, 1983)

Lac Simon, les élèves fréquentent l'école primaire ainsi que celle du secondaire de la communauté.

Nous pourrions longuement poursuivre l'exposé sur l'historique du développement de la scolarisation mais nous préférons abréger car le sujet qui nous intéresse particulièrement concerne les aspects du vécu en classe, du vécu à l'école ainsi que du vécu en milieu familial en cours de scolarisation aujourd'hui. L'ensemble de ces dimensions définit le milieu dans lequel l'enfant évolue aujourd'hui pendant sa scolarisation et qui mérite d'être pris en considération pour l'étude des signes avant-coureurs de l'abandon scolaire.

Dans le cadre de cette étude exploratoire, certains signes avant-coureurs de l'abandon scolaire peuvent être observés chez les élèves amérindiens du 3^e cycle du primaire et du 1^{er} cycle du secondaire des communautés du Lac Simon et de Pikogan.

1.5 L'apparition de signes avant-coureurs de l'abandon scolaire

Le phénomène de l'abandon scolaire est une réalité de la société actuelle. Un certain nombre de jeunes décrochent pendant le parcours scolaire, ce qui est aussi le cas chez les élèves amérindiens. L'élève amérindien ne décroche pas de l'école du jour au lendemain, c'est un long processus. Les causes de l'abandon scolaire trouvent leur origine quelque part bien avant le moment où on abandonne carrément l'école. L'abandon scolaire est un long processus qui s'est manifesté dans le vécu scolaire par différentes voies.

Certaines recherches mentionnent la présence des signes avant-coureurs de l'abandon scolaire. Ainsi les recherches de Boyer (1999) indiquent que les besoins spécifiques sont de plus en plus nombreux chez les élèves amérindiens. De plus selon la représentante du Conseil en éducation des Premières Nations, le taux d'abandon se situe entre 40% et 90%, incluant 50% des élèves ayant des besoins spéciaux. (Boyer, 1999). Toujours selon la représentante du Conseil en éducation des Premières Nations, les besoins spéciaux se situent

et se présentent sous diverses formes soit les difficultés de comportement, de communication, des difficultés intellectuelles, physiques, multiples etc. (Bastien, 1992).

Les résultats publiés dans un tableau du "Bulletin statistique de l'éducation" nous font constater une particularité à partir de la première année, ce qui équivaut à peu près à l'âge de 6 ans: 21 élèves amérindiens inscrits ont besoin de programmes spéciaux et plus on avance en degré scolaire plus les chiffres démontrent une tendance vers l'augmentation des besoins de programmes spéciaux. Ne peut-on considérer que cela puisse constituer un signe avant-coureur de l'abandon du cadre scolaire puisqu'il implique que l'élève ne soit plus capable de continuer ses études sans une aide spécifique quelconque (Gouvernement du Québec 2004).

1.6 Question générale de recherche

Les élèves ne deviennent pas décrocheurs du jour au lendemain avons-nous mentionné plus précédemment. Notre recherche a donc pour objet de mettre en relief le vécu des élèves amérindiens pendant leur scolarisation reliant pour ainsi dire le vécu en classe, dans la vie quotidienne à l'école et l'expérience de la nécessité et de l'importance des devoirs à la maison, dans le milieu familial, c'est-à-dire en périphérie de l'expérience vécue en salle de classe et à l'école. Plusieurs élèves amérindiens s'adaptent facilement à la réalité du vécu scolaire tandis que d'autres éprouvent des difficultés académiques qui seraient des signes précurseurs de l'abandon.

Notre vécu professionnel dans le milieu scolaire auprès des élèves amérindiens nous permet de constater que chez les élèves des communautés, l'abandon scolaire est souvent un sujet de discussion et de réflexion, voire une préoccupation chez la population amérindienne en général. On s'interroge alors sur le pourquoi de la non-poursuite d'études plus longues et sur les signes avant-coureurs du phénomène.

Que s'est-il passé dans le cheminement scolaire des élèves autochtones pour que la population des communautés ne soit pas représentée à un niveau plus élevé de scolarisation ?

Peut-on déceler les signes avant-coureurs de l'abandon scolaire en cours de scolarisation primaire et secondaire ? Au point de vue académique, il est permis de se demander si la culture de l'école relativement nouvelle dans ce contexte y est pour quelque chose, puisque chez les Québécois non autochtones, le fait scolaire est établi depuis environ trois siècles alors qu'en Abitibi l'école n'est apparue chez les Amérindiens que depuis environ cinquante ans.

De plus comme on a déjà mentionné plus tôt, l'école est relativement nouvelle dans les communautés amérindiennes (Bouchard et Cleary, 1993) et il en est de même dans les communautés algonquines. Selon certains auteurs (Bergeron et Maheux, 2001, Elkouri, 1999 et Vincent, 1992) l'école a été implantée avec une visée d'assimilation, en particulier avec l'avènement des pensionnats dans lequel les élèves étaient confrontés à un processus d'acculturation en provenance d'une autre société. Pour certains élèves de notre époque et les souvenirs laissés par leurs parents ou grands-parents face la scolarisation, l'école place des élèves en situation de développement d'une double identité, ce qui poserait un problème d'intérêt et de motivation à investir dans le travail scolaire.

Notre projet de recherche tente donc d'explorer la question suivante : en quoi consistent les signes avant-coureurs de l'abandon scolaire chez les élèves amérindiens du 3^e cycle du primaire et du 1^{er} cycle du secondaire selon leur propre expérience? Les données ont tendance à démontrer que la population étudiante abandonne les études avant de compléter la formation. Nombre d'élèves amérindiens ne terminent pas le cours secondaire et finissent par abandonner l'école. Il y a très peu d'élèves résilients, terme désignant que peu terminent leur formation lorsqu'il y a les difficultés et les obstacles. Donc, il est pertinent de s'interroger sur le phénomène d'abandon.

Ainsi le prochain chapitre traite du cadre conceptuel, les buts et les limites.

CHAPITRE II

LE CADRE CONCEPTUEL, BUTS ET LIMITES

Notre étude des signes avant-coureurs de l'abandon scolaire chez les élèves amérindiens prend appui sur les concepts de culture, de littératie et d'expérience scolaire. La culture amérindienne était autrefois basée sur le mode de transmission oral. On assiste maintenant à un changement rapide et à un bouleversement du mode d'éducation traditionnel, dont l'un des aspects importants est l'introduction de l'écrit comme mode de transmission des connaissances par la scolarisation.

L'environnement culturel dans lequel se développent les jeunes Amérindiens a changé. L'examen de cette évolution relativement récente, qui implique notamment l'introduction d'une forme de littératie qui n'est plus du type oral traditionnel, permet de jeter un éclairage sur l'expérience scolaire, considérée comme une expérience sociale particulière. Une définition opérationnelle de ce concept permet d'interroger les dimensions de vécu en salle de classe, de vécu à l'école et d'expérience des travaux scolaires effectués à la maison. La connaissance des points de vue des élèves sur leur vécu scolaire devrait permettre de repérer certains signes avant-coureurs de l'abandon scolaire précoce chez les élèves algonquins des deux communautés constituant le terrain de l'étude.

2.1 De la culture amérindienne à une culture fondée sur l'écrit

Pour Cuhe (1996), il y a une différence de culture entre les peuples en général. Ainsi entre les peuples amérindiens et les peuples d'origine européenne en particulier, les familles qui font partie de ces cultures distinctes sont nécessairement comprises dans cet univers. La langue des individus est différente selon les cultures. Ainsi les élèves amérindiens qui

viennent à l'école proviennent de familles d'un milieu culturel. Ils vivent au sein de structures sociales à caractère culturel. Cela signifie, comme le souligne Rocher (1992, p.131),

[...] le processus par lequel la personne humaine apprend et intériorise tout au cours de sa vie les éléments socioculturels de son milieu, les intègre à la structure de sa personnalité sous l'influence d'expériences et d'agents sociaux significatifs et par là s'adapte à l'environnement social où elle doit vivre.

Ainsi on pourrait dire que l'acquisition de la culture est nécessairement un processus de socialisation et aussi de développement culturel.

2.1.1 Une culture en changement rapide

Selon Cuche (1996), Emile Durkheim (1858-1917) avait pour ambition de comprendre le social dans toutes ses dimensions et sous tous ses aspects y compris la dimension culturelle à travers toutes les formes de sociétés. Pour lui, les phénomènes sociaux ont nécessairement une dimension culturelle puisque ce sont aussi des phénomènes symboliques. Sa préoccupation centrale était de déterminer la nature du lien social. Il est question de la différence entre les peuples et que l'homme est essentiellement un être de culture, ce qui comprend la connaissance, les croyances, l'art, la morale, le droit, les coutumes et les autres capacités ou habitudes acquises par l'homme en tant que membre de la société. Il existe dans toute société une « conscience collective » faite des représentations collectives, des idéaux, des valeurs et des sentiments communs à tous les individus de cette société. C'est la conscience collective qui réalise l'unité et la cohésion d'une société. Durkheim utilisait parfois l'expression « personnalité collective. » (Cuche, 1996, p.26).

La différence fondamentale entre les groupes humains est d'ordre culturel et non racial. Ce qui diffère entre les groupes, ce sont les modes de la pensée faite des représentations collectives, des idéaux, des valeurs et de sentiments communs à tous les individus de la société (Cuche, 1996). Cependant, la culture commune traditionnelle des individus et des communautés est en processus de changement.

Cuche (1996, p.56) mentionne « que la personnalité de base se trouve modifiée à la troisième génération ». Il est bien intéressant de constater que le même phénomène s'observe chez la plupart des communautés amérindiennes en Abitibi-Témiscamingue. Il se manifeste particulièrement au plan de la langue. Il est directement observable que des enfants ne parlent presque plus leur langue d'origine, même lorsqu'ils jouent entre eux. Ils se parlent en français (pas nécessairement articulé) parce que l'environnement social, le contexte de francisation par les écoles et l'arrivée de la télévision ont fait leur œuvre.

Lorsqu'il est question de la perte de la langue amérindienne, c'est la forme de l'autre langue qui influence et altère la langue première. Les expressions verbales algonquines sont différentes de celle de la langue française. Par exemple, si nous disons « là-bas », nous utilisons le mot *WETI* on prononce wedi. Si l'objet en question est proche, le mot *WETI* se dit rapidement. Si c'est à une distance plus éloignée on prononcera ce mot en prononçant plus longuement. Si c'est encore plus loin, se dira très longuement: W E T I. On constate que les enfants ne font plus ces nuances, tout comme leur façon de vivre a changé. Comme le souligne Cuche (1996) nous pouvons approuver Frank Boas (1858-1942) qui dit que dans une culture il y a la langue.

Nous avons reçu de nos parents la culture amérindienne. Ils nous ont éduqués à leur manière, selon leur vision des choses qui s'inscrit principalement dans une tradition orale. Plus tard, vers le milieu des années 50, les pensionnats ont pris la relève dans le domaine scolaire, à leur manière aussi et selon leurs perspectives et les mandats reçus du gouvernement fédéral. L'écriture française fait alors son entrée dans la vie des Amérindiens de la région de l'Abitibi-Est.

2.1.2 Brève définition du concept de la littératie et deux exemples en contexte amérindien

Selon Legendre, (2005) dans son sens strict, le concept de littératie recouvre les habiletés langagières traditionnelles du savoir-lire et savoir-écrire familières aux enseignants de langue.

Le mot littératie est emprunté au mot anglais « literacy », terme qui couvre toutefois une notion plus large que celle d’alphabétisation (Legendre, 2005). Le dictionnaire anglais définit le mot « literacy » en termes de capacité et d’aptitude à lire et à écrire (Harrap’s, 1988, p. 492). Il s’agit donc d’un concept qui réfère à une aptitude ou une habileté de communication pour transmettre les savoirs culturels.

Selon Battiste (1986, p.23-24), amérindienne Mic-mac, la littératie est un concept social qui reflète la culture et le contexte de l’instruction formelle : « Rather, literacy is a relative social concept more reflective of culture and context of the levels of formal instruction by which it is usually measured » Le concept de littératie peut recouvrir le concept de l’écrit et de la transmission orale de la culture. Le mot « literacy » réfère en quelque sorte aux deux sens typiques, soit l’oral et l’écrit dans lesquels s’inscrit la communication amérindienne.

De plus pour Battiste, (1986, p.23) « Literacy » is an ambivalent process of modern consciousness » et il peut être également convenable d’interpréter ce mot comme faisant référence à la transmission culturelle « When people refer to the process of becoming literate in term of the youth of their own culture, literacy is called cultural transmission » (Battiste, 1986, p.23). Les légendes en particulier dans les cultures de tradition orale, peuvent être comparées à la littérature écrite. On parle d’ailleurs de « littérature orale » (Mailhot, 1996, p.23).

Pour communiquer, les Amérindiens utilisaient des pictogrammes, des roches, des morceaux de bois entaillés et le « wampum » (ceinture pour vêtement de fête ou pour la célébration spirituelle). (Battiste, 1986). On retrouvait des petits dessins sur les arbres et parfois sur les parois des rochers (Barriault, 1971). Battiste (1986), fait remarquer que les Algonquins en faisaient usage pour communiquer de l’information ou des messages aux amis ou voisins indiquant où ils étaient ou encore la direction à suivre dans les sentiers de la forêt. De plus, selon des sources provenant de notre père Albert, certains signes comme le

KIKAIKAN², qui consiste en de la mousse installée aux branches d'arbres pour indiquer le chemin à suivre, pouvaient être reconnus (*voir* fig. 2.1).

Également, selon les sources de notre mère Anna, d'autres signes, étaient présents comme c'est le cas pour indiquer le temps³: par exemple, on indiquait le moment prévu pour le retour dès le départ par la position des petites branches flexibles et tressées formant un petit cercle qu'on insérait autour d'un bâton incliné en diagonal (*voir* fig. 2.2). Un petit cercle au ras du sol signifie que le retour est prévu pour bientôt, lorsqu'il est au milieu de la branche, cela signifie un retour vers le milieu de la journée, quand le petit cercle est au sommet de la branche, cela signifie un retour tard dans la soirée. On peut donc considérer que la littératie est une forme de transmission de la culture et de communication visuelle. Autrefois les Amérindiennes communiquaient entre elles par des signes utilisant des objets concrets quoique rudimentaires. Aujourd'hui, les enfants, soumis à la fréquentation scolaire obligatoire au Québec, où ils apprennent la langue écrite de l'école.

² Le mot KIKAIKAN est un mot algonquin qui signifie un signe, une indication, un sentier à suivre. Les matériaux qui le constituent sont des bouts de bois, des branches d'arbres ou de la mousse.

Figure 2.1 KIKAIKAN

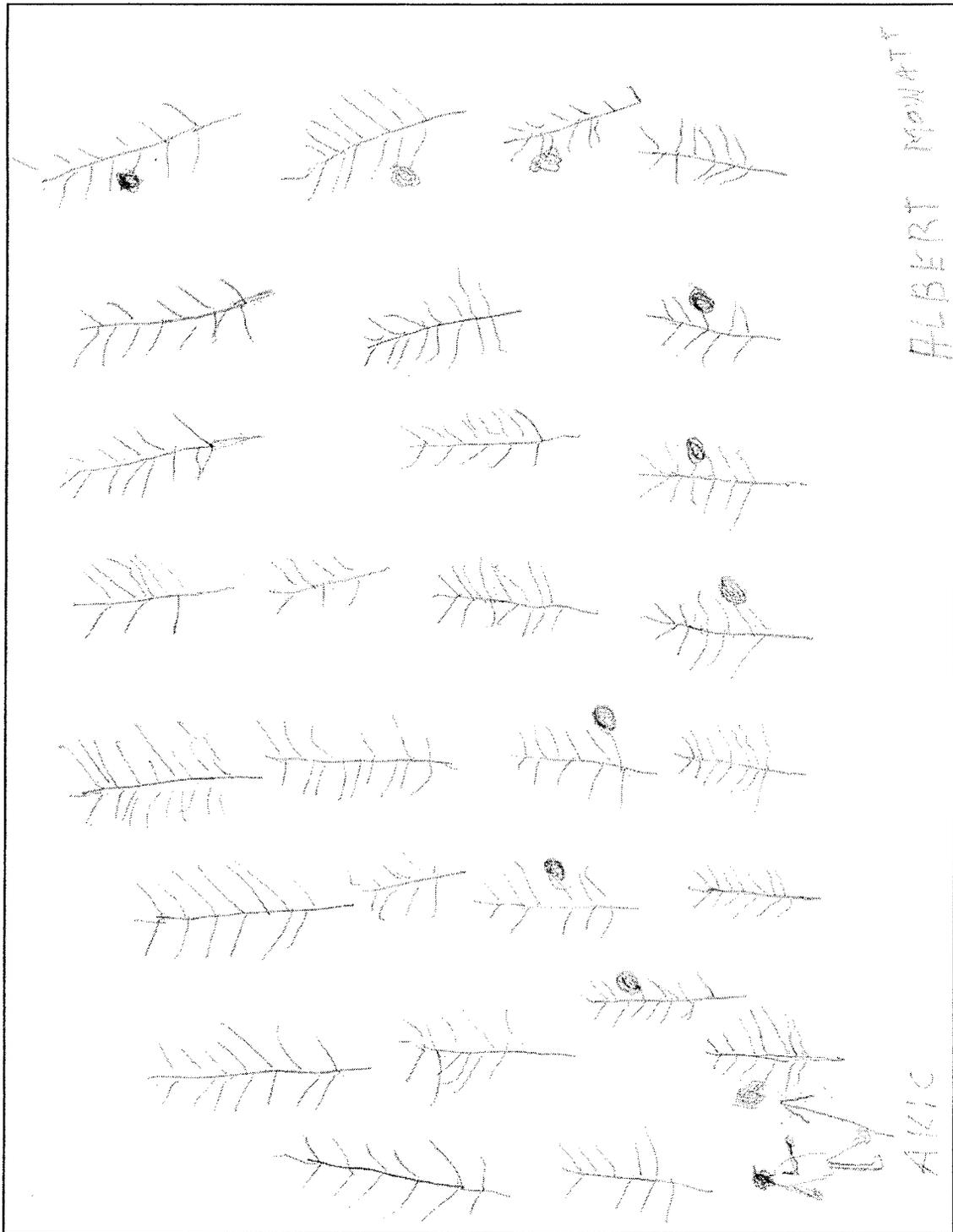
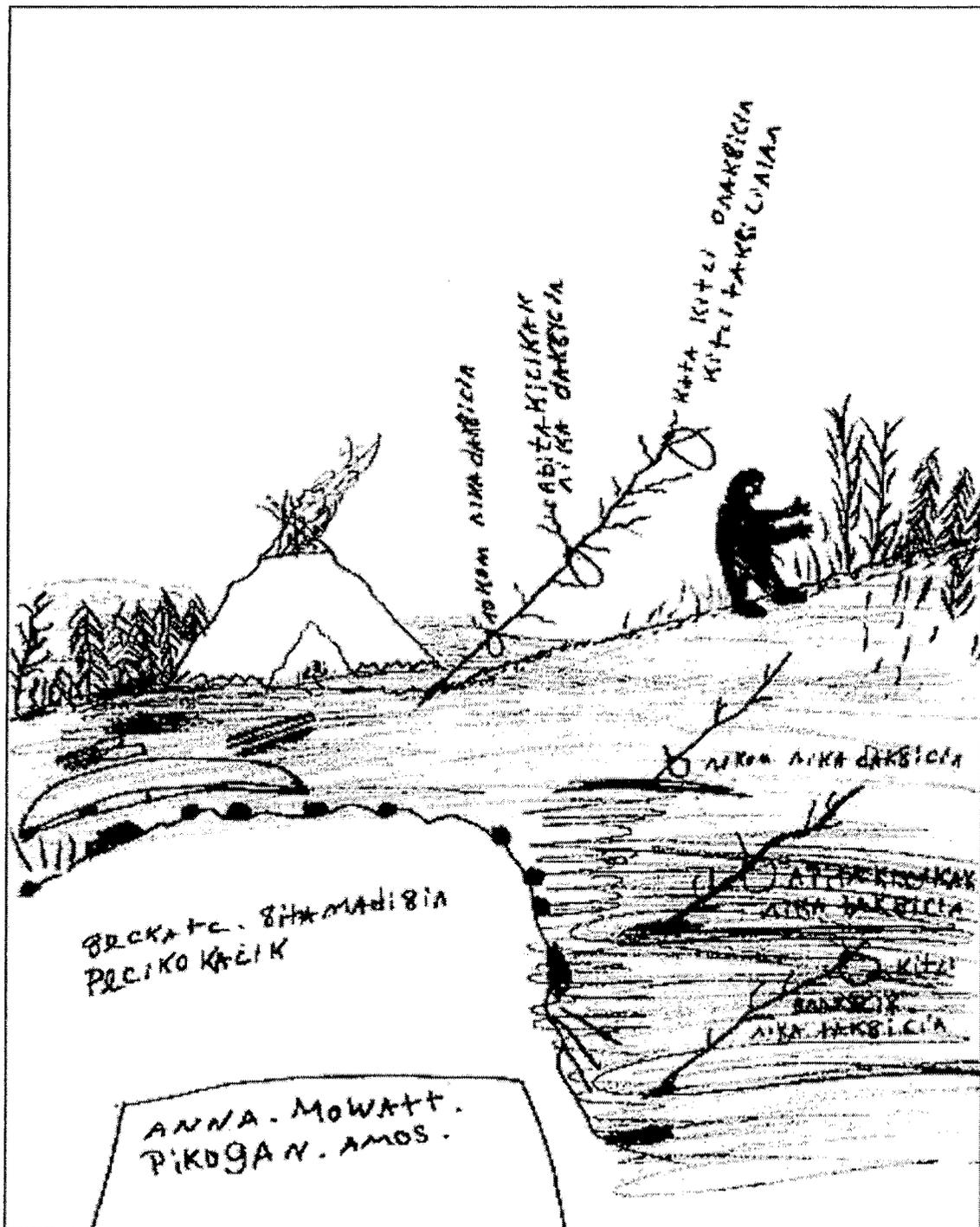


Figure 2.2 8ECKATC 8ITAMADISIN PECIKOKACIK



2.2 La scolarisation, phénomène récent dans la vie des Amérindiens

Les enfants n'ont pas toujours fréquenté l'école avec les structures pédagogiques que nous lui connaissons aujourd'hui. Ariès (Thin, 1998, p.22), insiste sur le fait de « l'absence de sentiment de l'enfance au Moyen Âge »; l'enfance n'est pas constituée en catégorie spécifique relevant d'une action particulière ou spéciale, distincte des autres activités sociales.

Au temps jadis, les enfants étaient mêlés très tôt au monde des adultes dans toutes sortes d'activités. Ainsi « Au Moyen Âge, au début des temps modernes [...], les enfants étaient confondus avec les adultes, dès qu'on les estimait capables de se passer de l'aide des mères ou des nourrices - peu d'années après un tardif sevrage - à partir de sept ans environ. » (Thin, 1998, p.22)

Les enfants se familiarisent alors avec « les apprentissages et des pratiques sociales [...] en participant aux activités des adultes en les imitant. On peut dire que pendant des siècles, l'éducation a été assurée par l'observation et l'imitation des adultes grâce à la coexistence de l'enfant avec le monde des adultes. Ils apprenaient les choses qu'il fallait savoir en aidant les adultes » (Thin, 1998, 22).

Selon Thin (1998) toujours en Europe, progressivement, l'école fait son apparition chez les gens, soit dans les milieux ruraux ou dans les petits villages. L'école d'alors, identifiée d'Ancien Régime, est mise sur pied pour mieux répondre aux besoins d'apprendre. – Un régent – qui n'était pas un spécialiste – y représente la société pour enseigner. L'enseignement est individuel : on y apprenait à lire et quelquefois à écrire. Il n'existait pas de règles. Chaque régent agit selon ses connaissances. En milieux urbains, on assiste plus particulièrement à la venue de l'école à partir de la fin du XVIe siècle. L'école des Frères de Jean-Baptiste de La Salle met en œuvre, à cette époque, le « prototype de l'école moderne ».

Ensuite les écoles mutuelles (en France) font leur apparition à partir de 1815 et se maintiendront pendant deux siècles et auront une existence plus longue. Elles contribueront à transformer la pédagogie : le contenu disciplinaire est expliqué par le maître et compris par

l'élève. Donc on doit « ne jamais rien faire apprendre sans qu'on l'ait expliqué, faire observer à l'écolier et participer à la coopération » (Thin, 1998, p.24). Par la suite, à partir de nombreux enjeux locaux, nationaux, politiques et religieux et à travers divers conflits, tels que des luttes, des « reculs » et des « avancées », on voit naître l'école qui deviendra obligatoire. De là on verra se développer une nouvelle forme d'apprentissage et l'acquisition des savoirs de plus en plus codifiés, une nouvelle forme de relations sociales et un nouveau mode de socialisation. Les luttes des promoteurs des différentes écoles ont contribué à l'émergence d'une forme scolaire (vers le XVIIe siècle et particulièrement au XIXe siècle) qui ont impliqué une transformation profonde des relations d'apprentissage et également un nouveau rapport à l'enfance et à la socialisation des enfants. Ceux-ci ne sont plus socialisés dans le milieu des adultes en partageant les activités mais séparés et éduqués dans un lieu clos qu'on peut appeler un processus d'enfermement des enfants (...) et qui s'étendra jusqu'à nos jours et qu'on nomme la scolarisation (Thin, 1998).

Les apprentissages ne sont plus individuels : ils se font en groupe et sont simultanés. Tous doivent apprendre selon les mêmes principes et la règle établie. Les apprentissages, comme l'écriture par exemple, se font selon la règle. L'écolier est soumis à une organisation stricte et structurée, laissant peu de temps à des activités libres, ce qui revient à dire à une soumission de l'esprit pour « fixer l'intelligence vagabondant selon [le] désir [de l'élève] » (Thin, 1998, p.25-26). Désormais, on vise à faire l'acquisition des savoirs codifiés ainsi que l'intériorisation des règles de la vie scolaire et l'activité pédagogique est d'éduquer et de former corps et esprits. Dans l'école d'aujourd'hui, les enseignants insistent surtout sur l'autodiscipline, l'autonomie des élèves dans le travail et les apprentissages. Le nouveau mode de socialisation qui prend place dans les écoles aujourd'hui se nomme l'éducation. La séparation de l'enfance se réalise dans les écoles ; elle est une séparation socialement constituée par des catégories d'âge. C'est la « socialisation méthodique de la jeune génération » pour une action favorisant le développement de compétences spécifiques. « Il [l'enfant] est tenu d'abord à l'écart de la société et de la vie des adultes pendant une période très longue, qui ne cesse de s'allonger encore », il est préparé à la vie d'adulte indirectement par des instituts, des écoles et des universités spécialisées (Thin, 1998, p.28).

La scolarisation et le mode de socialisation des enfants traversent l'Atlantique avec l'arrivée des gens d'Europe et fit ainsi son apparition dans les colonies de la Nouvelle-France. Au fil des années, l'école fit son apparition dans certaines communautés amérindiennes mais beaucoup plus tard dans les communautés situées plus au nord québécois.

Aujourd'hui les temps ont changé, la scolarisation est bien installée. Le fait scolaire qui est relativement nouveau chez les Autochtones (Boucher et Cleary, 1993, p.20) pourrait engendrer des conflits de valeurs, des coutumes et des croyances, « créer » une nouvelle façon de socialiser un langage particulier ou des expressions verbales. Le fait de fréquenter l'école peut représenter une perte de culture amérindienne selon certains individus et principalement une perte de la langue. Autrement dit, pour certains individus, l'école peut contribuer à transformer la culture et le mode de pensée ou de vie. La structuration des horaires dans un temps rythmé, la fréquentation scolaire obligatoire et des devoirs ou des travaux scolaires à la maison à effectuer en sont des exemples.

2.2.1 Bouleversement du mode d'éducation traditionnel

Autrefois, autant chez les Inuit que chez les Algonquins de l'Abitibi, le mode de transmission culturelle se manifestait durant les activités de la vie sociale. Tout comme Thin l'a signalé pour l'Europe avant l'avènement de l'école, c'est durant ces activités que les jeunes écoutaient et apprenaient. Comme le mentionne si bien Gessain, (1953) dans son ouvrage intitulé « Les Esquimaux du Groënland à l'Alaska », c'est durant les longues soirées hivernales que la vie sociale s'animait : « Un soir, toute la maison est en réjouissance, on demande à un vieux chasseur de chanter. » (Gessain, 1953, p.63). Toute la chanson du vieux chasseur devient un outil pédagogique pour favoriser l'apprentissage de la langue; elle peut aussi mettre l'emphase sur les règles de vie. À partir de ses paroles et gestes, on pourrait se demander quel est l'impact de son action. Et il en était également ainsi chez les Amérindiens de l'Abitibi : les jeunes apprenaient par le biais des grands-parents, appelés les « Sages », qui leur racontaient des histoires.

Donc, c'est en vivant avec les adultes qu'on imitait et en répétant les gestes qu'on apprenait, un peu à la manière du réflexe conditionné selon la méthode du russe Pavlov (Rocher, 1992) développant ainsi les habitudes et les attitudes. L'apprenant amérindien exerçait l'écoute active et aussi il répétait les gestes et les paroles de l'adulte. Les enfants recevaient de leurs parents les modes de pensée, la manière de vivre et de s'exprimer. Il en était de même par rapport aux façons de se nourrir par le biais des différentes activités comme la chasse et la pêche pour les garçons. Et pour les filles, souvent elles apprenaient avec leurs mères ou les grands-mères en travaillant autour du foyer.

L'acquisition culturelle amérindienne se traduisait et se maintenait par la communication orale dans les situations d'apprentissage impliquant l'apport des adultes et souvent des grands-parents. Ceux-ci étaient de véritables bibliothèques pour raconter les légendes et susciter l'imaginaire surtout parmi les jeunes. Comme le mentionne Rocher (1992) les enfants sont à l'âge « plastique » quant à l'appropriation des savoirs. Ainsi, les histoires deviennent des outils pédagogiques qui facilitent l'apprentissage et l'intégration des règles de vie à suivre. Parfois, il est question de survie, de règles de prudence à suivre et des codes à respecter. Les histoires racontées peuvent aussi stimuler la gymnastique intellectuelle et favoriser l'imagination infantile. Les Amérindiens ont donc transmis leur culture et des connaissances d'une manière orale à leurs enfants car autrefois, avant l'arrivée des missionnaires, l'écriture n'existait pas dans le contexte autochtone, la transmission orale, expression de la culture, était véhiculée par les paroles et les gestes; les enfants imitaient leurs parents, ceux-ci les instruisaient à travers les légendes et les chants.

Maintenant, bon nombre de ces faits sont chose du passé. Depuis le passage relativement récent du nomadisme à la sédentarisation, on assiste au changement du mode de vie. Autant chez les Inuit que chez les Algonquins « ... les familles ont dû s'astreindre à l'obligation de fréquentation scolaire bouleversant ainsi leur mode de vie basé sur les activités de chasse et de pêche. » (Bergeron et Maheux, 2001, p.273). Les Amérindiens âgés ont moins l'occasion de raconter des légendes parce que les jeunes ont leurs préoccupations quotidiennes qui sont moins traditionnelles (jeux électroniques, ordinateur, vidéo, motoneige). Les enfants et les adolescents fréquentent les établissements scolaires; ils

apprennent donc sur les bancs d'école. On leur propose d'apprendre des matières prévues au curriculum scolaire officiel, ce qui consiste aussi en une transmission culturelle qui provient de la culture dominante de la société. Ces changements ont apporté des manières d'apprendre différentes des manières traditionnelles. Cette situation de transition culturelle influence l'expérience scolaire des élèves.

À la suite de ces faits de littératie, nous pouvons définir le concept d'expérience scolaire qui constitue notre objet d'étude.

2.3 L'expérience scolaire des élèves amérindiens

Pour définir l'expérience scolaire, il apparaît pertinent de référer à la définition de l'expérience sociale proposée par Dubet (1994) dans son ouvrage « Sociologie de l'expérience » (1994) étant donné le caractère social de l'expérience scolaire. On peut considérer alors que « l'expérience sociale se forme par des représentations individuelles et personnelles. Cette expérience des individus engendre nécessairement une capacité critique » (Dubet, 1994, p.91). L'élève qui va à l'école vit au milieu de son environnement social et scolaire. Comme tout enfant fréquentant l'école, certains élèves amérindiens vivent des expériences scolaires parfois malheureuses à l'école tandis que d'autres considèrent l'école comme une période enrichissante. Les élèves s'engagent dans différents aspects de la vie scolaire, ce qui englobe aussi des aspects de leur vécu dans leur milieu familial. Il désire se conformer aux attentes de l'enseignant tout en se fondant dans le groupe des élèves. Ainsi donc, on peut indiquer que l'expérience est une manière d'éprouver, d'être envahi par un état émotionnel, c'est la représentation du « vécu » individuelle et unique. La subjectivité individuelle est considérée comme étant un produit ou une représentation de la pensée.

L'expérience scolaire comporte aussi les difficultés académiques en lien avec la capacité d'apprendre. Robert et Tondreau (1997) soulignent que les jeunes qui traînent des difficultés scolaires depuis le primaire ou le début du secondaire forment la majorité des décrocheurs.

L'expérience scolaire des élèves algonquins est définie ici comme étant la façon particulière dont les élèves vivent la fréquentation scolaire quotidienne. Les observations personnelles effectuées pendant plusieurs années, dans le cadre de notre pratique enseignante auprès de groupes d'élèves amérindiens, nous ont permis d'identifier des aspects particuliers de la vie des élèves, en lien avec leur contexte de vie communautaire. L'observation de la dynamique des rapports existant entre la vie en classe et à l'école, d'une part, et celle à l'extérieur du milieu scolaire, d'autre part, laisse supposer que la valeur accordée à l'éducation constitue un élément important qui affecte le vécu pendant la scolarisation. Pour les fins de la présente recherche, nous définissons le concept d'expérience scolaire selon trois dimensions: l'expérience vécue en salle de classe, l'expérience d'aller à l'école et l'expérience du travail scolaire à la maison. Le niveau de définition est opérationnel, identifiant ainsi les indicateurs de l'expérience scolaire des élèves présentés ci-dessous.

2.3.1 Le vécu en salle de classe

Le vécu en salle de classe réfère à l'expérience des élèves dans le cours des activités d'apprentissage réalisées sous la direction d'un enseignant. Cette dimension est définie par trois sous-dimensions. La première est le sens donné aux matières que l'enseignant propose, c'est-à-dire ce que signifie pour l'élève ce qu'on lui propose d'apprendre. C'est ainsi que pendant qu'il est en classe, on peut observer chez l'élève certaines manifestations de difficultés académiques. Ces difficultés sont possiblement en lien avec la compréhension des consignes et des informations reçues de l'enseignant, ce qui correspond à la deuxième sous-dimension du vécu en classe. Ces difficultés surviennent en relation avec l'appropriation de notions durant le cours de français et de mathématique notamment. L'observation directe en situation de pratique permet de constater que ces difficultés sont la plupart du temps récurrentes. Ces difficultés rencontrées dans l'apprentissage des matières scolaires peuvent être considérées comme un signe avant-coureur de l'abandon scolaire.

Un autre indice de difficulté identifié comme un signe avant-coureur de l'abandon scolaire est l'incompréhension du vocabulaire utilisé par l'enseignant de même que des

consignes et des informations qu'il communique. L'enseignant en contact avec les élèves au quotidien se demande parfois si ceux-ci font les efforts et prennent les moyens nécessaires pour réussir. La tendance vers la « mitoyenneté » c'est-à-dire de la langue franco-algonquine et parfois anglo-algonquine se manifeste et constitue un cas parmi les signes avant-coureurs de l'abandon scolaire, notamment au plan de la compréhension des mots nouveaux ou abstraits.

Le vécu en salle de classe implique aussi une dernière sous-dimension conceptuelle soit le rapport avec les pairs. Certains élèves subissent les comportements perturbateurs des autres élèves, ce qui affecte leur concentration et leur attention à l'égard des activités d'apprentissage. Par contre, la coopération avec les pairs et le travail d'équipe pendant la classe sont importants et valorisés par les élèves. La coopération favorise l'entraide; les élèves qui s'entraident ont ainsi l'occasion de progresser dans leurs apprentissages.

2.3.2 La dimension du vécu à l'école

La dimension du vécu à l'école est opérationnalisée en trois sous-dimensions soit les buts visés par l'élève, le sens donné à l'école au quotidien et le plaisir de la réussite ainsi que les difficultés rencontrées.

D'abord, aller à l'école peut permettre à certains élèves de se préparer un avenir par l'acquisition des habiletés ou des compétences requises pour l'exercice d'un futur métier. L'école permet de faire des apprentissages souhaités et de recevoir une instruction convenable. Aller à l'école prend donc son sens en lien avec un but. De plus, l'élève peut recevoir de l'encouragement venant des adultes dans la poursuite de son but.

En second lieu, le sens donné par l'élève à l'école au quotidien, aux apprentissages et à l'interaction avec les intervenants dans le milieu scolaire peut le rendre heureux et satisfait. Le plaisir de la réussite favorise un enrichissement personnel. L'expérience scolaire positive permet aux élèves de croire que l'école est un endroit où on se prépare un avenir.

Troisièmement, dans le sens contraire, certains élèves peuvent vivre des conditions non facilitantes et des difficultés qui jalonnent leur expérience scolaire. La contrainte de la discipline que certains disent trop exigeante en est une. D'autres élèves peuvent croire qu'ils sont victimes de la violence physique ou verbale pendant qu'ils sont à l'école. L'absentéisme est vécu par certains. Il y a lieu de croire que ces difficultés constituent aussi un signe avant-coureur d'abandon scolaire.

2.3.3 Le vécu du travail scolaire à la maison

Pour une partie des élèves, particulièrement ceux qui éprouvent des difficultés dans des matières académiques, la réalisation des travaux scolaires à la maison est difficile et parfois négligée. On peut se demander si la perspective de scolarisation obligatoire relativement nouvelle chez la population ne constitue pas une épreuve assez difficile pour une partie des élèves amérindiens les plaçant sur la voie de l'abandon de l'école d'autant plus que plusieurs parents n'ont pas fréquenté longtemps l'école. Le vécu du travail scolaire à la maison est défini par l'ambiance du milieu familial, les conditions de réalisation, le support parental et la valorisation des travaux scolaires par la famille.

L'expérience scolaire, dans sa dimension de réalisation des travaux scolaires à la maison, requiert une ambiance favorable pour bien étudier ou faire des devoirs. Ainsi, l'espace pour bien s'investir dans ses travaux scolaires à la maison en est un indicateur. Le support parental constitue un autre aspect de l'expérience scolaire des élèves. Le discours des parents sur l'école est important, qu'il soit de valorisation ou au contraire de dévalorisation.

Selon ce qu'on observe chez les élèves, l'absence de félicitations de la part des parents, de l'empressement à s'informer des devoirs, le fait de ne pas aimer aider les élèves ou encore la capacité des parents à aider leurs enfants dans leurs devoirs scolaires sont identifiés ici comme des indices avant-coureurs d'abandon scolaire. Et d'autres indices s'ajoutent comme l'action des parents, soit dans le temps consacré aux travaux scolaires, la surveillance non

appropriée dans les devoirs, le fait de ne pas aider l'élève, le gardiennage et l'approche éducative non conforme à la logique scolaire.

La définition du concept de l'expérience scolaire dans le contexte de notre recherche donne donc lieu aux questions spécifiques de recherche suivante : quels signes avant-coureurs de l'abandon scolaire peut-on reconnaître à travers l'appréciation que les élèves font :

- 1) de leur vécu en salle de classe ?
- 2) de leur expérience d'aller à l'école ?
- 3) de leur expérience de celle de l'exécution du travail scolaire à la maison ?

Tableau 2.1

Définition opérationnelle du concept de l'expérience scolaire des élèves amérindiens

1) Expérience de vécu en salle de classe	2) Expérience d'aller à l'école	3) Expérience de travail scolaire à la maison
- Le sens donné aux matières du programme	- Buts visés par l'élève La préparation pour l'avenir	- Condition de réalisation Espace de travail
- La compréhension des consignes et des informations données par l'enseignant La compréhension du vocabulaire utilisé par l'enseignant dans les activités d'apprentissage et les règles de gestion de classe	- Sens donné à l'école au quotidien Encouragement à aller à l'école Intérêt pour les matières Enrichissement personnel -Le plaisir de la réussite scolaire	-Ambiance du milieu familial - Le support parental Temps consacré aux devoirs Surveillance Responsabilité parentale transposée aux enfants Respect de l'heure du coucher Valorisation pour les travaux scolaires par la famille
- Le rapport avec les pairs Le comportement des autres élèves La coopération avec les pairs et le travail d'équipe.	- Les difficultés La discipline La violence Contrainte liée à la fréquentation scolaire obligatoire	- L'approche éducative des parents auprès des enfants

2.4 Buts et limites de la recherche

Dans les buts et limites de cette recherche, nous présentons les objectifs qui donnent lieu à l'identification des signes avant-coureurs de l'abandon scolaire ainsi que les limites consistant à l'implication des sujets et la collaboration du personnel enseignant.

2.4.1 Objectifs de la recherche

L'objectif de cette recherche consiste à identifier les signes avant-coureurs de l'abandon scolaire exprimés par les élèves du 3^e cycle du primaire et les élèves du 1^{er} cycle du secondaire des communautés du Lac Simon et de Pikogan. Plus spécifiquement, il s'agit de décrire les indicateurs de ces signes avant-coureurs en relation avec l'expérience vécue en salle de classe, l'expérience d'aller à l'école ainsi que l'expérience du travail scolaire à la maison.

2.4.2 Limites de la recherche

Cette recherche en lien avec la problématique de l'abandon scolaire des élèves du 3^e cycle du primaire et du 1^{er} cycle du secondaire des communautés du Lac Simon et de Pikogan est de type exploratoire. La recherche fait appel à l'ensemble des élèves amérindiens du 3^e cycle du primaire et la majorité des élèves du 1^{er} cycle du secondaire des communautés du Lac Simon et de Pikogan. La recherche implique donc la collaboration des élèves amérindiens sollicités pour répondre à un questionnaire écrit et ce d'une façon anonyme, des directeurs des écoles (pour leur autorisation) et des titulaires de classe.

La passation du questionnaire se déroule en français. Le français est la langue d'usage des élèves, bien qu'il ne soit pas nécessairement la langue parlée à la maison pour une partie d'entre eux. Il s'agit donc là d'une limite importante de la recherche car les élèves répondent selon leur compréhension des énoncés. Une autre limite réside dans la non obligation des élèves à répondre aux questions qui les mettaient mal à l'aise. Le nombre de répondants varie donc légèrement selon les questions. Les données font l'objet d'une analyse descriptive mettant en évidence les pourcentages moyens des indicateurs retenus. Les informations recueillies sur l'expérience scolaire fourniront et apporteront peut-être un éclairage sur les signes avant-coureurs de l'abandon prématuré des études dans ces communautés.

L'explication de l'expérience scolaire des élèves du 3^e cycle du primaire et du 1^{er} cycle du secondaire de deux communautés algonquines afin d'en dégager des indices avant-coureurs de l'abandon scolaire constitue donc l'objectif de cette étude.

CHAPITRE III

LA MÉTHODOLOGIE

Le but de cette recherche exploratoire consiste à découvrir les signes avant-coureurs du phénomène de l'abandon scolaire chez des élèves amérindiens. Pour atteindre le but fixé, nous choisissons de questionner les deux communautés algonquines du Lac Simon et de Pikogan quant à leur expérience scolaire, telle que définie au chapitre précédent. Ainsi, l'approche méthodologique retenue est le questionnaire d'enquête impliquant des élèves amérindiens du 3^e cycle du primaire et du 1^{er} cycle du secondaire. Le questionnaire a été conçu après une validation auprès d'élèves représentatifs de la population à l'étude et administré aux sujets de l'étude dans différents locaux ou dans leur classe respective.

À la suite de la compilation des résultats à l'aide du logiciel SPSS, l'interprétation des données donne lieu à l'expression d'hypothèses de compréhension et de questions concernant les signes avant-coureurs manifestés en cours de scolarisation.

3.1 Les sujets de l'étude

Les sujets de l'étude comme indiqués précédemment sont les élèves amérindiens du 3^e cycle du primaire et du 1^{er} cycle du secondaire des communautés de Pikogan et du Lac Simon. Nous avons interrogé 113 élèves des deux communautés concernées, soit 19 garçons et 24 filles de Pikogan et 29 garçons et 41 filles du Lac Simon. Ces élèves se répartissent de la façon suivante selon le niveau scolaire : 27 élèves de la cinquième année, 26 de la sixième année, 42 du secondaire 1 et 18 du secondaire 2. Tous les élèves sont invités à répondre au questionnaire. Toutefois, ceux du niveau secondaire ne se sont pas tous présentés malgré les occasions répétées.

Tableau 3.1
Nombre d'élèves interrogés

	Pikogan			Lac Simon			Grand total
	Garçons	Filles	Total	Garçons	Filles	Total	
5 ^e année	10	6	28	2	9	25	27
6 ^e année	4	8		9	5		26
Secondaire 1	4	7	15	10	21	45	42
Secondaire 2	1	3		8	6		18
Total	19	24	43	29	41	70	113

L'âge des élèves s'étale de 10 à 17 ans. Les élèves du primaire et du secondaire du Lac Simon ainsi que les élèves du primaire de Pikogan fréquentent un établissement scolaire situé dans la communauté sauf les 15 élèves interrogés du niveau secondaire provenant de Pikogan qui vont à la Polyvalente « La Calypso », une école secondaire située dans la ville d'Amos.

Les élèves de l'école Migwan à Pikogan, et ceux de l'école secondaire « La Calypso » à Amos, ont très bien coopéré pendant la période durant laquelle ils ont été sollicités pour l'enquête. Ils ont répondu au questionnaire dans un calme respectueux et ils sont demeurés très attentifs sauf un seul garçon, vers la fin, qui fut un peu moins attentif.

Quant aux élèves de la communauté du Lac Simon, le profil des comportements des élèves rencontrés dans les classes est semblable à celui décrit ci-haut. Les élèves en général sont très respectueux; ils conservent le silence demandé et posent parfois des questions lorsqu'ils ne comprennent pas certains mots qui leur apparaissent difficiles. Le climat de chaque classe fut très favorable à la passation du questionnaire d'enquête.

3.2 L'instrument de la cueillette des données

L'instrument de la cueillette des données est un questionnaire d'enquête comportant des questions fermées et quelques questions ouvertes (app. B). La majorité des énoncés des questions sont basés sur le modèle de Likert comportant des choix de réponses négatives ou positives (Vallerand et Hess, 2000) Les questions offrent un choix de réponses; d'autres exigent de répondre par oui ou non. De plus le document comporte cinq questions ouvertes

pour lesquelles les élèves peuvent donner libre cours à leurs commentaires. Les questions ouvertes donnent aux élèves la liberté d'écrire ou de ne pas écrire leurs idées personnelles; ainsi chaque élève n'a aucune obligation d'y inscrire les commentaires, même si ceux-ci sont souhaitables et pertinents par rapport aux objectifs de la recherche. Connaître leurs opinions est jugé pertinent et important. Ces commentaires et opinions des élèves sont disponibles en tout temps auprès de l'auteure.

3.2.1 Élaboration et validation du questionnaire

La cueillette des données est réalisée au moyen d'un questionnaire interrogeant les élèves sur leur expérience scolaire. L'élaboration du questionnaire a été effectuée à partir de la définition opérationnelle du concept d'expérience scolaire présentée dans le cadre de référence. Le questionnaire prend en considération le contexte du vécu de l'élève et la formulation des questions se veut appropriée aux répondants, c'est-à-dire à la portée des élèves amérindiens. Il est conçu pour rendre la compréhension plus facile afin que les élèves puissent fournir des réponses valides.

Nous avons réalisé la validation du questionnaire (Vallerand et Hess, 2000) auprès de certains élèves de première et deuxième secondaire de la communauté de Pikogan afin d'en vérifier la compréhension. Un objectif spécifique de cette validation consiste à s'assurer que les élèves comprennent facilement le vocabulaire utilisé par la personne autochtone qui administre le questionnaire. En effet, il s'avère primordial que le niveau de langage utilisé par cette personne corresponde à celui des élèves pour garantir la compréhension entre elle et les élèves.

Le choix de la forme du questionnaire est basé sur notre évaluation de la compréhension des élèves, de leur facilité à y répondre; il exige moins de temps de passation ce qui permet de s'adapter au fait que les élèves sont fort occupés et limités dans leur horaire scolaire. Le document présenté aux élèves échantillonnés est construit de façon à ce que ceux-ci puissent lire les questions en même temps que la personne autochtone en fait la

lecture. Ainsi pendant la passation du questionnaire, les élèves peuvent cocher leurs réponses au fur et à mesure.

3.2.2 Démarche de validation

La validation du questionnaire est réalisée auprès des élèves amérindiens du 1^{er} cycle fréquentant la Polyvalente « La Calypso » d'Amos au cours de l'année scolaire 2002-2003.

En premier lieu, une sélection parmi les élèves amérindiens du secondaire qui fréquentent la Polyvalente "La Calypso" d'Amos est effectuée. L'échantillonnage se fait selon le choix du professeur amérindien qui travaille auprès des étudiants en provenance de Pikogan. Cinq étudiants choisis sont du 1^{er} cycle du secondaire.

L'exercice de validation se déroule pendant la semaine du 2 juin 2003 dans le local de langue algonquine à la Polyvalente "La Calypso" à l'heure du midi. Les étudiants amérindiens de cette école sont plus disponibles à cette heure, donc plus accommodant pour ceux-ci à se regrouper dans un même endroit. On évite ainsi qu'ils s'absentent de leurs cours (ceux-ci sont répartis dans différents groupes pendant les heures de classe.)

Pour la réalisation de la validation, comme mise en situation nous expliquons les objectifs de cette démarche aux élèves amérindiens. Ensuite, des consignes précises sont données et lues à l'intention des élèves qui y répondent. Au fur à mesure des questions, nous notons les informations pertinentes concernant la compréhension relative aux questions posées en leur demandant d'identifier les items moins clairs pour eux, celles où ils ont de la difficulté à comprendre et nous vérifions ce qui est pertinent à conserver. Nous veillons également à observer si les élèves font semblant de comprendre et à remédier aux difficultés de compréhension qui se présentent.

L'importance de la validation consiste à s'assurer que le questionnaire est fonctionnel, les questions pertinemment claires ainsi qu'à contrôler le temps nécessaire à sa passation. D'une durée de 45 à 60 minutes, la validation a donc permis de connaître et de recueillir la

réaction et les commentaires des élèves. Suite au test de validation, les corrections ont consisté en l'élimination des questions redondantes et superflues de même qu'en l'amélioration des formulations ambiguës. La réalisation de cette étape nous a permis de procéder à la cueillette des données.

3.3 Les étapes de la démarche

Nous présentons les étapes de la démarche relatives à la cueillette des données, à l'analyse et à l'interprétation des résultats sur les signes avant-coureurs de l'abandon scolaire chez les élèves amérindiens.

3.3.1 La cueillette des données

La cueillette des données est réalisée du 5 décembre 2003 jusqu'au 26 mars 2004 auprès des élèves amérindiens des deux communautés impliquées. La cueillette des données s'est déroulée en trois temps et en trois lieux.

Les élèves de 5^e année et de 6^e année du primaire du Lac Simon ont respectivement passé le test les 5 décembre 2003 et 22 février 2004, dans leur classe, en présence de leur enseignante (5^e année) et enseignant (6^e année). Plus tard durant l'année scolaire, les élèves de 5^e et de 6^e année du primaire de l'école Migwan ont répondu au questionnaire; la passation s'est déroulée dans leur classe respective le 18 janvier et le 25 février 2004.

Les élèves du secondaire du Lac Simon ont répondu au questionnaire le 22 février 2004, les enseignants des groupes concernés ayant réservé une période à cette fin. Quant aux élèves du secondaire provenant de Pikogan et fréquentant l'école La Calypso d'Amos, ils ont été invités à se présenter au local du professeur amérindien de l'école pendant l'heure du dîner, le 10 janvier 2004. Peu d'élèves se sont présentés à cette première rencontre. Les élèves absents ont donc été invités à une deuxième rencontre qui eut lieu à l'École Migwan de Pikogan le 26 mars 2004, dans la classe de la 2^e année où nous enseignons. Finalement, les

derniers élèves ont répondu au questionnaire à la bibliothèque de la communauté en soirée, au cours du mois de février. Nous considérons donc que la cueillette des données est terminée le 26 mars lors de la dernière passation du questionnaire aux élèves de secondaire 1 et 2 fréquentant La Calypso.

Au début de la passation du questionnaire, nous expliquons aux élèves le but du questionnaire. Les élèves répondent à chaque question suite à la lecture que nous en faisons. La passation dure de 45 minutes à 60 minutes. Il importe de mentionner que les enseignants, titulaires des groupes d'élèves concernés collaborent en nous laissant le temps de passer le questionnaire; c'est le cas des deux enseignantes du primaire de l'École Migwan de Pikogan et du professeur autochtone à l'école polyvalente « La Calypso » à Amos. Le scénario est le même pour la communauté du Lac Simon soit deux enseignants du primaire de l'école « Amikobi » et trois enseignants de l'école secondaire « Amik-Wich ». Tous les questionnaires nous sont remis après que chaque élève ait complété son formulaire.

Et, nous avons pu dès lors procéder à l'analyse des données et à l'interprétation des résultats.

3.3.2 L'analyse des données et l'interprétation des résultats

L'analyse des données et l'interprétation des résultats sont effectuées à la lumière des trois dimensions opérationnelles définissant l'expérience scolaire des élèves amérindiens.

Les réponses des 113 questionnaires sont compilées et regroupées à l'aide du logiciel SPSS. Le croisement des données est effectué selon les variables indépendantes « sexe » et « degré scolaire ». La variable « communauté d'appartenance » n'est pas retenue comme variable indépendante pour des raisons éthiques. Aussi, les variables « âge » et « langue » ne sont pas retenues en raison de leur complexité. Certaines questions sont rejetées lors du traitement en raison de leur apport jugé non pertinent. Les résultats détaillés de cette analyse de premier niveau sont présentés au chapitre suivant.

L'interprétation des résultats est présentée globalement pour l'ensemble des répondants en référence aux dimensions conceptuelles de l'expérience scolaire. La dimension de l'expérience du vécu en salle de classe donne lieu à une interprétation du sens donné par les élèves aux matières enseignées, de l'appréciation de leur compréhension des consignes et des informations communiquées par l'enseignante ainsi que de la compréhension du vocabulaire utilisé; le rapport avec les pairs en contexte de salle de classe est aussi considéré dans cette dimension.

L'expérience d'aller à l'école met en lumière certains buts visés par les élèves, comme la préparation de leur avenir, le sens qu'ils donnent à l'école au quotidien ainsi que l'appréciation de l'enrichissement personnel que leur procure l'école; le plaisir de la réussite, l'appréciation de l'encouragement reçu et les difficultés rencontrées sont également objet d'interprétation.

En dernier lieu, l'expérience de travail scolaire à la maison est aussi examinée. On y questionne l'appréciation des conditions de réalisation des travaux scolaire tels l'ambiance du milieu familial, le support parental reçu et le temps consacré aux devoirs. L'approche éducative des parents auprès des enfants, en lien avec les signes précurseurs de l'abandon scolaire, est aussi objet de questionnement.

L'interprétation des réponses des élèves vise à dégager des signes avant-coureurs de l'abandon scolaire chez ceux-ci.

CHAPITRE IV

PRÉSENTATION DES RÉSULTATS DE RECHERCHE

L'introduction de ce chapitre consiste en la présentation des résultats de recherche. Il importe de mentionner que l'école a un rôle important à jouer dans l'instruction des élèves bien qu'il soit souvent question de la problématique de l'abandon scolaire. Ainsi, les objectifs spécifiques de cette recherche consistent en l'identification de certains signes avant-coureurs de l'abandon chez les élèves, qui peuvent rencontrer des difficultés pendant l'appropriation des apprentissages. Donc le but de ce chapitre est de présenter les données recueillies auprès des élèves amérindiens par rapport à la vie scolaire, à savoir le vécu en salle de classe, l'expérience globale d'aller à l'école et l'expérience des travaux scolaires à la maison. Nous exposons les données analysées selon cet ordre.

En premier lieu, le vécu en salle de classe comprend le sens donné aux matières du programme, la compréhension des consignes et les informations données par l'enseignant pendant les cours de français ou mathématique et l'auto appréciation du rapport avec les pairs. En second lieu, la dimension du vécu à l'école présente l'école comme lieu de préparation à l'avenir quant au métier qu'on veut choisir. Pendant le séjour à l'école, certains élèves peuvent parfois s'attendre à recevoir de l'encouragement de l'enseignant pour la réalisation de leurs rêves. D'autres peuvent penser aux difficultés qu'ils anticipent par rapport au départ éventuel pour l'extérieur de la communauté. La présentation inclut aussi le sens donné à l'école au quotidien au plan de l'enrichissement personnel et du plaisir de la réussite scolaire. Nous traitons du sens donné par l'élève amérindien à la discipline et la violence. Le soutien de professionnels autres que l'enseignant et les absences de l'école font partie de cette dimension. En troisième lieu, nous présentons le volet de l'expérience des travaux effectués à la maison en traitant de l'appréciation des conditions de réalisation du travail scolaire dans le milieu familial : l'espace de travail, l'ambiance de travail et le temps consacré aux devoirs. Cette dimension traite également de l'appréciation du support parental aux travaux scolaires, de celle du discours des parents sur l'école, de l'approche éducative

des parents ainsi que du sentiment des élèves à l'égard des dispositions de leurs parents par rapport aux travaux scolaires.

Les données sont présentées selon le sexe et le niveau scolaire. L'interprétation des données présente quelques pistes de réflexion par rapport à chacune des trois dimensions de l'expérience scolaire des élèves.

4.1 Le vécu en salle de classe

La première dimension de l'expérience scolaire réfère au vécu quotidien de l'élève amérindien en salle de classe. Nous explorons d'abord le sens donné aux matières au programme, nous y interrogeons ce que les situations d'apprentissage proposées en classe et leur contenu signifient pour les élèves amérindiens interrogés. Le vécu de ces situations par l'élève implique également la compréhension des consignes et des informations données par l'enseignant. Cette sous-dimension inclut la compréhension par les élèves du vocabulaire utilisé par les enseignants dans les activités d'apprentissage, la communication des règles de gestion de la classe et la compréhension par les élèves des mots nouveaux ou abstraits employés par les enseignants. La troisième sous-dimension de l'expérience scolaire des élèves amérindiens explorée concerne le comportement des autres élèves pendant les situations d'apprentissage en classe. Finalement, la coopération avec les pairs et le travail d'équipe sont les indicateurs de la quatrième sous-dimension du vécu en salle de classe de l'élève amérindien.

4.1.1 Le sens donné aux matières du programme

La signification accordée par les élèves amérindiens aux mots utilisés par l'enseignant dans le contexte des situations d'apprentissage a son importance dans leur réussite ou leur échec. Il en est de même pour la pertinence de la matière à apprendre perçue par l'élève. De plus, certaines de nos observations sont à l'effet que lorsque les élèves ne comprennent pas le but de ce qu'ils font, ils font face à des difficultés scolaires. La préoccupation majeure de

notre recherche est d'explorer le discours des élèves amérindiens en regard de ce qui leur semble approprié en la situation d'apprentissage.

Une partie des élèves éprouvent des difficultés au niveau de la compréhension du vocabulaire utilisé par l'enseignant dans des matières académiques, lorsqu'ils réalisent les travaux scolaires. Ces difficultés liées à la compréhension et à la pertinence d'apprendre pourraient devenir, dans certains cas, un des signes avant-coureurs pour décrocher de l'école. Nous traitons de ces données dans les parties suivantes.

Selon les données présentées aux tableaux 4.1, on observe que 23,6% des 110 élèves du 3^e cycle du primaire et du 1^{er} cycle du secondaire des communautés du Lac Simon et de Pikogan expriment une appréciation plutôt négative sur les apprentissages proposés en classe estimant qu'ils ne les aident pas à avancer dans le cheminement scolaire. Cependant, 76,3% d'entre eux apprécient positivement ce lien entre apprentissages et cheminement scolaire.

De plus le tableau 4.1 aide à visualiser cette appréciation selon le sexe et le degré scolaire. On y observe que 27% des garçons et 20,9% des filles indiquent une appréciation négative alors que la majorité des garçons, soit 72,9% et la majorité des filles, soit 79% donnent une appréciation positive en lien avec les apprentissages proposés en classe dans le cheminement scolaire. Un écart de 6,1%, existe entre les réponses positives des filles et des garçons.⁴ L'analyse des données selon le niveau primaire ou secondaire indique la même tendance. Ainsi, 23,5% des élèves du primaire et 23,6% des élèves du secondaire répondent plutôt négativement à la question.

⁴ Nous interprétons comme étant une appréciation 1) négative la réponse « pas du tout » ou « quelquefois » et 2) positive la réponse « beaucoup » ou « parfaitement » sur l'échelle de Likert.

Tableau 4.1⁵

Répartition des données de l'appréciation de l'utilité des apprentissages proposés en classe par rapport à l'avancement dans le cheminement scolaire selon le sexe et le degré scolaire

	Sexe						Total	
	Garçons			Filles			N	%
	N	%		N	%			
Pas du tout	1	2	27	0	0	20,9	1	23,6
Quelquefois	12	25		13	20,9	20,9	25	
Beaucoup	24	50	72,9	25	40,3	79	49	76,3
Parfaitement	11	22,9		24	38,7		35	
Total	48	100		62	100		110	100

	Degré scolaire										Total	
	Primaire					Secondaire					N	%
	N 5 ^e	N 6 ^e	Total	%		N 1	N 2	Total	%			
Pas du tout	0	0	0	0	23,5	1	0	1	1,6	23,6	1	23,6
Quelquefois	6	6	12	23,5		10	3	13	22		25	
Beaucoup	7	10	17	33,3	76,4	22	10	32	54,2	76,2	49	76,3
Parfaitement	14	8	22	43,1		8	5	13	22		35	
Total	27	24	51	100		41	18	59	100		110	100

Donc la majorité des élèves, tant au primaire (76,4%) qu'au secondaire (76,2%), soit les trois quarts de l'ensemble des élèves interrogés, apprécient positivement l'apport des apprentissages proposés en classe à l'égard de l'avancement dans leur cheminement scolaire.

4.1.2 Compréhension des consignes et des informations données par l'enseignant

Le développement de la scolarisation à l'intention des élèves amérindiens implique l'allongement des études ou la scolarisation prolongée, ce qui "plonge" ceux-ci dans l'apprentissage des différentes matières scolaires au cours de leur formation. La fréquentation de l'école devenue incontournable, les place en situation où ils sont confrontés à développer leurs connaissances, leurs habiletés et leurs efforts pour l'apprentissage des matières scolaires dans le contexte de la classe.

⁵ Les totaux des pourcentages indiqués aux tableaux sont arrondis à la dizaine; c'est-à-dire que le grand total du pourcentage peut parfois indiquer un résultat avec décimale, par exemple 99,9%, nous avons choisi dans ce cas d'indiquer 100%.

La compréhension des consignes et des informations données par l'enseignant est un aspect important de l'expérience de l'élève pendant la période des cours en classe. Nous croyons qu'il est primordial que les élèves amérindiens puissent comprendre les consignes et les informations, ce point de vue est partagé par la population en général et surtout par les parents. Il est donc pertinent d'explorer jusqu'à quel point les élèves disent comprendre les informations données par l'enseignant.

Ainsi, on observe globalement, tel que présenté au tableau 4.2, que 34,5% des élèves indiquent qu'ils apprécient négativement leur compréhension des consignes et des informations données en classe comparativement à 65,4% des répondants qui déclarent l'apprécier positivement. Les garçons à 31,2% et les filles à 37% disent ne pas comprendre les directives reçues de l'enseignant pour bien fonctionner durant les cours en classe.

On observe donc que la majorité des garçons, soit 68,7%, et aussi des filles, soit 62,8%, soit un peu plus des deux tiers des garçons et un peu moins du tiers des filles, disent comprendre beaucoup ou parfaitement les consignes et les informations données par l'enseignant en situation de classe.

L'analyse de ce même item selon la variable degré scolaire au primaire ou au secondaire affiche un résultat similaire. Le même tableau montre que 29,4% des élèves du primaire et 38,8% des élèves du secondaire qu'ils apprécient négativement leur compréhension des directives reçues pour bien fonctionner durant les cours en classe. Le tableau 4.2 présente les données recueillies selon le sexe et le degré scolaire.

Tableau 4.2

Répartition des données quant à la facilité de comprendre les consignes et les informations données par l'enseignant en classe selon le sexe et le degré scolaire

	Sexe											
	Garçons					Filles					Total	
	N		%			N		%			N	%
Pas du tout	0		0			1		1,6			1	34,5
Quelquefois	15		31,2			22		35,4			37	34,5
Beaucoup	21		43,7			23		37			44	65,4
Parfaitement	12		25			16		25,8			28	65,4
Total	48		100			62		100			110	100

	Degré scolaire											
	Primaire					Secondaire					Total	
	N 5 ^e	N 6 ^e	Total	%		N 1	N 2	Total	%		N	%
Pas du tout	0	0	0	0		1	0	1	1,6		1	34,5
Quelquefois	4	11	15	29,4		17	5	22	37,2		37	34,5
Beaucoup	10	8	18	35,2		15	11	26	44		44	65,4
Parfaitement	13	5	18	35,2		8	2	10	16,9		28	65,4
Total	27	24	51	100		41	18	59	100		110	100

La majorité des répondants du primaire, soit 70,4%, disent comprendre beaucoup ou parfaitement les directives reçues pour bien fonctionner durant les cours en classe, tandis qu'au secondaire, la proportion diminue, se situant à 60,9%. C'est donc environ presque les deux tiers des élèves du secondaire qui disent ne pas bien comprendre les consignes et directives de leurs enseignants: s'agit-il là d'un indicateur d'un signe avant-coureur de l'abandon scolaire au sens de notre question de recherche?

En classe, certains élèves amérindiens rencontrent parfois des difficultés de compréhension lors de l'utilisation de mots académiques abstraits ou nouveaux qui seraient plus compliqués pour eux.

Pour bon nombre d'élèves, la compréhension et l'appropriation de ces mots deviennent problématiques. L'élève doit travailler en classe avec des mots inconnus ne se sentant pas à l'aise dans l'usage de mots savants. Viennent parfois s'ajouter, dans l'exécution des travaux scolaires, des expressions verbales, qui leur sont étrangères par rapport à leur contexte de vie. Cette incompréhension répétée peut ainsi affecter le cheminement scolaire ou devenir une des

difficultés dans le rendement scolaire. Il y a aussi l'environnement dans lequel l'individu vit ou évolue qui pourrait influencer son apprentissage. Il y a la différence culturelle ou individuelle dans laquelle l'élève amérindien vit. Si l'élève ne comprend pas une partie des messages de l'enseignant et le travail qu'il fait, cela ne constituerait-il pas un des signes avant-coureurs de l'abandon scolaire ? Par ailleurs, il est pertinent de se demander aussi si l'élève fait des efforts et se donne des moyens nécessaires pour s'aider.

4.1.2.1. Compréhension du vocabulaire utilisé par l'enseignant pendant les cours de langues

Lorsqu'un élève amérindien fréquente l'école, nous croyons qu'il peut éprouver des difficultés parce que la langue scolaire est différente de celles parlées à la maison. La compréhension par les élèves du vocabulaire utilisé par l'enseignant au cours des activités d'apprentissage en langue et en mathématique peut s'avérer un indicateur pertinent de signes avant-coureurs de l'abandon scolaire. Nous tendons à mettre en évidence que le contact avec une langue étrangère dans le quotidien de la classe et dans les travaux scolaires peut devenir un défi pour certains élèves amérindiens qui vivent un important décalage culturel.

Le français est la langue d'enseignement dans les écoles de Pikogan et du Lac Simon et est enseigné comme langue première. Les données relatives à l'appréciation que les élèves donnent de la compréhension du vocabulaire utilisé par l'enseignant lors de la communication des consignes et des informations pendant le cours de français sont également présentées selon le sexe et le degré. Ainsi on observe dans le tableau 4.3 que 110 élèves ont répondu à la question. Parmi eux, 42,7% indiquent une appréciation plutôt négative tandis que 57,2%, rapportent une appréciation positive de leur compréhension du vocabulaire utilisé par l'enseignant lors des consignes et des informations durant le cours de français. Le tableau 4.3 présente les données recueillies selon le sexe et le degré scolaire. 41,5% des garçons et 43,5% des filles portent une appréciation plutôt négative tandis qu'un peu plus de la moitié des garçons et des filles, soit respectivement 58,2% et 56,3%, indiquent une appréciation positive de leur compréhension du vocabulaire utilisé par l'enseignant lors des consignes et des informations durant le cours de français. Il reste donc une proportion de

plus de 40%, plus précisément 42,7% des élèves qui auraient tendance à ne pas comprendre le vocabulaire français durant le cours tel que mentionné plus haut.

Tableau 4.3

Répartition des données d'appréciation de la compréhension du vocabulaire utilisé par l'enseignant lors des consignes et des informations durant le cours de français selon le sexe et le degré scolaire

Sexe

	Garçons			Filles		Total		
	N	%		N	%	N	%	
Pas du tout	1	2	41,5	2	3,2	43,5	3	42,7
Quelquefois	19	39,5		25	40,3		44	
Beaucoup	20	41,6	58,2	21	33,8	56,3	41	57,2
Parfaitement	8	16,6		14	22,5		22	
Total	48	100		62	100		110	100

Degré scolaire

	Primaire					Secondaire				Total		
	N 5 ^e	N 6 ^e	Total	%		N 1	N 2	Total	%	N	%	
Pas du tout	1	0	1	1,9	45	2	0	2	3,3	40,5	3	42,7
Quelquefois	12	10	22	43,1		16	6	22	37,2		44	
Beaucoup	7	10	17	33,3	54,8	15	9	24	40,6	59,2	41	57,2
Parfaitement	7	4	11	21,5		8	3	11	18,6		22	
Total	27	24	51	100		41	18	59	100		110	100

Les mêmes données examinées selon la variable degré scolaire mettent en évidence que les élèves du primaire auraient un peu plus de difficultés à comprendre leur enseignant. Au primaire, 45%, par rapport à 40,5% au secondaire indiquent d'une façon négative, leur appréciation de leur compréhension du vocabulaire utilisé par l'enseignant lors des consignes et des informations durant le cours de français.

C'est donc un peu plus de la moitié des élèves du primaire, soit 54,8%, et au secondaire 59,2% qui disent comprendre beaucoup et parfaitement le vocabulaire utilisé par l'enseignant lors des consignes et des informations communiquées pendant le cours de français.

On observe donc qu'un peu plus de 40% des élèves disent ne pas bien comprendre la langue française. Que se passe-t-il lorsqu'un élève a l'impression de ne pas comprendre du tout ou partiellement le message de l'enseignant? On peut anticiper que la personne n'est pas

confortable et se questionner sur les conséquences possibles de cet inconfort quant à la poursuite et la réussite de sa scolarisation. On peut supposer un lien avec un abandon scolaire éventuel.

Par ailleurs, l'anglais est enseigné comme langue seconde dans les classes des élèves interrogés. Les données relatives à l'appréciation que les élèves donnent de la compréhension du vocabulaire utilisé par l'enseignant lors des consignes et des informations pendant le cours d'anglais permettent d'observer que 57,2% des élèves indiquent une appréciation négative, soit par « pas du tout » et « quelquefois » de leur compréhension du vocabulaire employé par l'enseignant pendant le cours d'anglais. Par ailleurs, on remarque aussi que 42,7% des élèves apprécient positivement leur compréhension, soit moins de la moitié des 110 répondants. Le tableau 4.4 présente ces données selon le sexe et le degré scolaire.

On y observe affiché que 58,2% des garçons et 56,3% des filles indiquent qu'ils apprécient plutôt négativement ce qu'ils comprennent du vocabulaire utilisé par l'enseignant lors des consignes et des informations données durant le cours d'anglais. Donc 41,6% des garçons et 43,5% des filles apprécient positivement leur compréhension du vocabulaire utilisé par l'enseignant dans le même contexte.

Selon le degré scolaire, on constate que chez les élèves du primaire, 60,7% donne une appréciation plutôt négative par rapport à ce qu'ils comprennent du vocabulaire utilisé par l'enseignant lors des consignes et des informations durant le cours d'anglais. Cette proportion est de 54,1% au secondaire.

En conséquence, seulement 39,1% des élèves du primaire et 45,7% des élèves du secondaire indiquent qu'ils apprécient positivement leur compréhension du vocabulaire utilisé par l'enseignant lors du cours d'anglais. C'est donc plus 50% (plus précisément 57,2%) des élèves interrogés qui disent ne pas ou peu comprendre le vocabulaire de l'enseignant durant le cours d'anglais.

Tableau 4.4

Répartition des données de l'appréciation de la compréhension du vocabulaire utilisé par l'enseignant lors des consignes et des informations durant le cours d'anglais selon le sexe et le degré scolaire

	Sexe						Total	
	Garçons			Filles			N	%
	N	%		N	%			
Pas du tout	2	4,1	58,2	5	8	56,3	7	57,2
Quelquefois	26	54,1		30	48,3		56	
Beaucoup	12	25	41,6	17	27,4	43,5	29	42,7
Parfaitement	8	16,6		10	16,1		18	
Total	48	100		62	100		110	100

	Degré scolaire										Total	
	Primaire					Secondaire					N	%
	N 5 ^e	N 6 ^e	Total	%		N 1	N 2	Total	%			
Pas du tout	4	1	5	9,8	60,7	2	0	2	3,3	54,1	7	57,2
Quelquefois	12	14	26	50,9		20	10	30	50,8		56	
Beaucoup	5	7	12	23,5	39,1	13	4	17	28,8	45,7	29	42,7
Parfaitement	6	2	8	15,6		6	4	10	16,9		18	
Total	27	24	51	100		41	18	59	100		110	100

Il faut souligner que l'anglais constitue une troisième langue chez une partie des élèves amérindiens dont la langue d'enseignement est le français et la langue parlée à la maison, l'algonquin. Ceci soulève un questionnement par rapport à la situation langagière des élèves qui risquent de confondre les codes linguistiques de ces langues ? Y aurait-il là un signe avant-coureur des plus importants de l'abandon scolaire ?

La langue algonquine est aussi au programme scolaire des élèves, à raison de 2h30 par semaine au primaire et 3 périodes de 50 minutes aux 9 jours pour ce qui est du secondaire. Les données relatives à l'appréciation que les élèves donnent de la compréhension du vocabulaire utilisé par l'enseignant lors des consignes et des informations pendant le cours d'algonquin permettent d'observer globalement que 40,9% des élèves indiquent une appréciation négative et que 59% d'entre eux indiquent une appréciation positive de leur compréhension, du vocabulaire employé par l'enseignant pendant le cours d'algonquin⁶. Le tableau 4.5 visualise ces données selon les variables sexe et degré scolaire.

⁶ Ces données sont tirées de l'horaire des élèves de Pikogan.

Tableau 4.5

Répartition des données de l'appréciation de la compréhension du vocabulaire utilisé par l'enseignant lors des consignes et des informations durant le cours d'algonquin selon le sexe et le degré scolaire

	Sexe							
	Garçons			Filles			Total	
	N	%		N	%		N	%
Pas du tout	2	4,1	45,7	1	1,6	37	3	40,9
Quelquefois	20	41,6		22	35,4		42	
Beaucoup	20	41,6	54,1	23	37	62,8	43	59
Parfaitement	6	12,5		16	25,8		22	
Total	48	100		62	100		110	100

	Degré scolaire											
	Primaire					Secondaire					Total	
	N 5 ^e	N 6 ^e	Total	%		N 1	N 2	Total	%		N	%
Pas du tout	1	0	1	1,9	46,9	1	1	2	3,3	35,5	3	40,9
Quelquefois	10	13	23	45		11	8	19	32,2		42	
Beaucoup	14	8	22	43,1	52,9	14	7	21	35,5	64,3	43	59
Parfaitement	2	3	5	9,8		15	2	17	28,8		22	
Total	27	24	51	100		41	18	59	100		110	100

Ainsi le tableau 4.5 permet d'observer que moins de la moitié des garçons, soit 45,7%, et 37% des filles apprécient négativement leur compréhension du vocabulaire utilisé par l'enseignant lors des consignes et des informations durant le cours d'algonquin. On observe donc que 54,1% des garçons et que 62,8% des filles disent apprécier positivement leur compréhension du vocabulaire utilisé par l'enseignant lors des consignes et des informations durant le cours d'algonquin. Ces données indiqueraient donc que la compréhension serait plus facile de la part des filles que de la part des garçons.

Selon le niveau scolaire, 46,9% des élèves du primaire et 35,5% des élèves du secondaire indiquent apprécier négativement leur compréhension du vocabulaire utilisé par l'enseignant lors de la communication par l'enseignant des consignes et des informations durant le cours d'algonquin.

Il y a donc 52,9% des élèves du primaire et 64,3% de ceux du secondaire qui indiquent qu'ils apprécient positivement, soit « beaucoup » ou « parfaitement », leur compréhension du

vocabulaire utilisé par l'enseignant lors des consignes et des informations données durant le cours d'algonquin.

Selon ces données, peut-on conclure que l'un des deux sexes indique une meilleure compréhension dans les trois langues ?

Généralement on peut observer qu'en français presque 43%, plus précisément 42,7% des élèves indiquent ne pas bien comprendre alors que près de 58% (57,2%) disent comprendre le vocabulaire utilisé par l'enseignant pendant le cours de français. En anglais 57,2% de l'ensemble des élèves disent ne pas bien comprendre contre 42,7% déclarant bien comprendre le vocabulaire utilisé par l'enseignant. Et généralement en algonquin 40,9% des élèves indiquent ne pas bien comprendre et presque soixante pour cent soit 59% d'entre eux disent bien comprendre le vocabulaire utilisé par l'enseignant. Généralement, les données des élèves nous permettent de constater que la compréhension des trois langues semble problématique. Ainsi nos observations nous permettent de croire que certains élèves possèdent les trois langues mais pas suffisamment.

Si on observe la situation selon le sexe, on remarque que les données recueillies relativement au cours de français montrent que 41,5% des garçons et 43,5% des filles disent ne pas bien comprendre le vocabulaire utilisé par l'enseignant, alors que 58,2% des garçons et 56,3% des filles déclarent bien comprendre le vocabulaire utilisé par l'enseignant pendant ce cours. En anglais 58,2% des garçons et 56,3% des filles répondent négativement quant à la compréhension du vocabulaire de l'enseignant. C'est donc une proportion de 41,6% chez les garçons et de 43,5% chez les filles qui disent bien comprendre le vocabulaire utilisé par l'enseignant

Et en algonquin, 45,7% des garçons et 37% des filles répondent négativement à la question contre 54,1% des garçons et 62,8% des filles qui indiquent comprendre le vocabulaire utilisé par l'enseignant pendant le cours d'algonquin.

Si on observe la situation selon le degré scolaire, on remarque que les données recueillies relativement au cours de français montrent que 45% des élèves du primaire et

40,5% des élèves du secondaire indiquent ne pas bien comprendre le vocabulaire utilisé par l'enseignant. Ainsi, 54,8% des élèves du primaire et 59,2% des élèves du secondaire déclarent bien comprendre le vocabulaire utilisé par l'enseignant pendant ce cours. En anglais, 60,7% des élèves du primaire et 54,1% des élèves du secondaire répondent négativement quant à la compréhension du vocabulaire de l'enseignant. C'est donc une proportion de 39,1% chez les élèves du primaire et de 45,7% chez les élèves du secondaire qui disent bien comprendre le vocabulaire utilisé par l'enseignant.

Et en algonquin, 46,9% des élèves du primaire et 35,5% des élèves du secondaire répondent négativement à la question contre 52,9% des élèves du primaire et 64,3% des élèves du secondaire qui indiquent comprendre le vocabulaire utilisé par l'enseignant pendant le cours d'algonquin.

Ainsi, selon les données recueillies, les élèves questionnés ne comprennent pas correctement les trois langues utilisées dans les cours de classe. Ils ne possèdent pas correctement ni la langue française, ni la langue anglaise, ni la langue algonquine.

4.1.2.2 Pendant les cours de mathématique

Les données relatives à l'appréciation que les élèves donnent de la compréhension du vocabulaire utilisé par l'enseignant lors des consignes et des informations pendant le cours de mathématique sont aussi présentées selon le sexe et le degré. Ainsi on observe globalement que 35,4% des élèves indiquent une appréciation négative et que 64,5% indiquent qu'ils apprécient positivement, déclarant comprendre le vocabulaire employé par l'enseignant pendant le cours de mathématique. Le tableau 4.6 présente les données selon les variables sexe et degré scolaire.

Tableau 4.6

Répartition des données de l'appréciation de la compréhension du vocabulaire utilisé par l'enseignant lors des consignes et des informations durant le cours de mathématique selon le sexe et le degré scolaire

	Sexe						Total	
	Garçons			Filles			N	%
	N	%		N	%			
Pas du tout	0	0	12,5	3	4,8	53,1	3	35,4
Quelquefois	6	12,5	12,5	30	48,3	53,1	36	
Beaucoup	27	56,2	87,4	15	24,1	46,6	42	64,5
Parfaitement	15	31,2		14	22,5		29	
Total	48	100		62	100		110	100

	Degré scolaire											
	Primaire				Secondaire				Total			
	N 5 ^e	N 6 ^e	Total	%		N 1	N 2	Total	%			
Pas du tout	1	0	1	1,9	33,2	2	0	2	3,3	37,1	3	35,4
Quelquefois	7	9	16	31,3	33,2	14	6	20	33,8	37,1	36	
Beaucoup	9	10	19	37,2	66,6	13	10	23	38,9	62,6	42	64,5
Parfaitement	10	5	15	29,4		12	2	14	23,7		29	
Total	27	24	51	100		41	18	59	100		110	100

Le tableau 4.6 montre que 12,5%, des garçons, et que 53,1% des filles disent apprécier négativement ce qu'ils comprennent en classe durant le cours de mathématique. L'écart entre les réponses des garçons et celles des filles attire l'attention: les données indiquent que chez les garçons 87,4% disent apprécier positivement leur compréhension du vocabulaire utilisé par l'enseignant lors des consignes et des informations durant le cours de mathématique tandis que chez les filles ce taux est seulement de 46,6%. Ces données nous font comprendre la réalité de la compréhension des consignes en mathématique. L'écart est « mis en évidence ». Selon les données, les garçons comprennent mieux les mathématiques.

Le tableau 4.6 présente aussi les mêmes résultats selon la variable degré scolaire Ainsi 33,2% des élèves du primaire et 37,1% des élèves du secondaire indiquent négativement leur appréciation, déclarant ne pas comprendre du tout ou quelquefois le vocabulaire utilisé par l'enseignant durant le cours de mathématique.

Ainsi donc, 66,6% des élèves du primaire et 62,6% ceux du secondaire indiquent qu'ils apprécient positivement leur compréhension du vocabulaire utilisé par l'enseignant lors des consignes et des informations durant le cours de mathématique.

Que penser de ces données à l'effet que plus du tiers des élèves présenteraient des difficultés de compréhension langagière en mathématique? Elles constituent des facteurs qui peuvent conduire à des abandons liés aux incompréhensions du langage mathématique. La question se pose particulièrement dans le cas des filles du secondaire qui auraient le plus de difficulté à comprendre le vocabulaire durant le cours de mathématique. Un autre questionnement est soulevé par le constat à l'effet que plus les élèves avancent dans leur scolarisation plus les difficultés "surgissent" : chez les élèves du troisième cycle du primaire l'appréciation négative de la compréhension est exprimée par le tiers des élèves, soit 33,2%, tandis qu'au premier cycle du secondaire, c'est 37,1% des élèves qui déclarent avoir des problèmes de compréhension.

4.1.3 L'auto-appréciation de leur attitude en situation de classe

Chaque personne se fait une idée de lui-même à travers l'expérience vécue au quotidien. Les élèves amérindiens apprécient positivement les efforts fournis durant les heures de classe. Bon nombre d'entre eux se considèrent être des élèves qui font beaucoup d'efforts et se donnent les moyens pour bien écouter.

Ainsi, selon les données présentés au tableau 4.7, 13,6% des élèves indiquent qu'ils ne fournissent pas d'efforts pour bien écouter les explications afin de réussir tandis qu'on observe que 86,3% des élèves qui répondent positivement exprimant qu'ils fournissent des efforts pour bien écouter afin de réussir. C'est dire que la majorité des élèves croient faire des efforts pour être attentifs aux explications en classe.

On observe que 12,4% des garçons et 14,5% des filles indiquent ne pas fournir d'efforts ou n'en fournir que quelquefois pour bien écouter les explications afin de réussir.

C'est donc 87,4% des garçons et 85,4% des filles qui répondent positivement à la question, par « beaucoup » ou « parfaitement », déclarant ainsi fournir des efforts pour bien écouter les explications pour réussir.

Le tableau 4.7 montre également que 19,5% des élèves du primaire et 8,3% ceux du secondaire apprécient négativement les efforts qu'ils fournissent pour bien écouter les explications afin de réussir en classe.

Tableau 4.7

Répartition des données de l'appréciation des efforts faits pour bien écouter les explications selon le sexe et le degré scolaire

	Sexe						Total	
	Garçons			Filles			N	%
	N	%		N	%			
Pas du tout	1	2	12,4	1	1,6	14,5	2	13,6
Quelquefois	5	10,4		8	12,9		13	
Beaucoup	34	70,8	87,4	34	54,8	85,4	68	86,3
Parfaitement	8	16,6		19	30,6		27	
Total	48	100		62	100		110	100

	Degré scolaire										Total	
	Primaire					Secondaire					N	%
	N 5 ^e	N 6 ^e	Total	%		N 1	N 2	Total	%			
Pas du tout	1	0	1	1,9	19,5	1	0	1	1,6	8,3	2	13,6
Quelquefois	4	5	9	17,6		3	1	4	6,7		13	
Beaucoup	17	14	31	60,7	80,3	25	12	37	62,7	91,5	68	86,3
Parfaitement	5	5	10	19,6		12	5	17	28,8		27	
Total	27	24	51	100		41	18	59	100		110	100

Donc, 80,3% des élèves du primaire et 91,5% de ceux du secondaire apprécient positivement, les efforts faits. On observe donc selon les données qu'un grand nombre d'élèves, soit plus de 85%, (plus précisément 86,3%) disent faire des efforts pour bien écouter afin de réussir en classe.

L'appréciation des élèves par rapport aux moyens qu'ils prennent pour bien comprendre durant la classe a également été interrogée : consultation du dictionnaire ou des amis, prise de note pour consultation ultérieure ou, au contraire, silence et laisser faire. Les résultats recueillis indiquent que 74,2% des 105 élèves qui ont répondu à la question disent

prendre des moyens concrets pour comprendre en classe lorsqu'ils ne connaissent pas la signification des mots abstraits ou nouveaux. Donc, 25,7% des élèves répondent d'une manière négative en déclarant qu'ils ne disent rien, n'ont pas le temps (ça va trop vite en classe) ou donnent d'autres raisons qui expriment globalement qu'ils ne prennent pas de moyens qui les aideraient à comprendre durant la classe.

Le tableau 4.8 montre que 74,4% des garçons et 74% des filles indiquent se référer au dictionnaire, consulter les amis et prendre en note le mot nouveau ou inconnu afin de le vérifier plus tard, dans le but de bien comprendre durant la classe. Face à ces résultats, on peut cependant se demander si le fait de prendre souvent le dictionnaire, de consulter les amis, de prendre en note le mot nouveau ou inconnu ne peuvent avoir pour effet de nuire à la compréhension pendant le déroulement de la classe et empêcher ainsi l'écoute active.

Tableau 4.8

Répartition des données sur les moyens que les élèves prennent pour bien comprendre en classe selon le sexe

	Sexe						Total	
	Garçons			Filles				
	N	%		N	%		N	%
Je prends le dictionnaire	15	31,9	74,4	18	31	74	33	74,2
Je consulte mes amis	5	10,6		8	13,7		13	
Je prends en note le mot nouveau et je vérifie plus tard.	15	31,9		17	29,3		32	
Je ne dis rien	8	17	25,4	6	10,3	25,7	14	25,7
Je n'ai pas le temps (Ça va trop vite en classe.)	2	4,2		4	6,8		6	
Autres	2	4,2		5	8,6		7	
Total	47	100		58	100		105	100

On observe donc que 25,4% des garçons et 25,7% des filles répondent négativement en indiquant qu'ils ne disent rien, n'ont pas le temps (ça va trop vite en classe) ou invoquent d'autres raisons, ne prenant pas ainsi de moyens qui aideraient à comprendre durant la classe.

N'y a-t-il pas là présence de plusieurs signes avant-coureurs d'un abandon éventuel des études ? Ainsi, le fait de prendre souvent le dictionnaire ou de prendre en note le mot

nouveau pour le vérifier plus tard (31,4% + 30,4% = 61,8%), ou encore de consulter les amis ne sont-ils pas des signes que les élèves amérindiens ne comprennent pas toujours les mots nouveaux ou inconnus, voire les mots savants ou les expressions verbales qui sont différentes dans la langue française parlée à l'école de celle qui est parlée à la maison ou encore la langue algonquine⁷ ? À force de ne pas comprendre en classe peut-on devenir un candidat à l'abandon scolaire ? Par ailleurs, il est intéressant d'observer aussi qu'en rapport avec le temps concernant la vitesse du déroulement des activités en classe, seulement une minorité d'élèves, soit 4,2% des garçons et 6,8% des filles déclarent que cela va trop vite. Pour ces élèves, serait-ce un indice possible pour un éventuel abandon scolaire ?

Le tableau 4.9 montre les mêmes données selon la variable degré scolaire. On observe que 60,6% des élèves du primaire et 86,8% de ceux du secondaire indiquent prendre le dictionnaire, consulter les amis ou prendre en note le mot nouveau ou inconnu. Dans le but de bien comprendre durant la classe, 39,1 % des élèves du primaire et 12,9% de ceux du secondaire indiquent ne prendre aucun moyen parce qu'ils n'ont pas le temps.

Environ 25% de l'ensemble des élèves, plus précisément 25,4% indiquent qu'ils ne disent rien, n'ont pas le temps (ça va trop vite en classe) ou autres qui aideraient à comprendre durant la classe.

⁷ Par exemple, nous, dans la langue algonquine, on dit que les vaches demeurent dans une position assise lorsqu'elles sont au repos dans les champs. Tandis que dans la langue française, on dit que les vaches sont couchées. Être assis ou couché, c'est différent dans la vie. La perspective de chacun peut être différente, ce qui amène parfois à une compréhension divergente de la part des élèves dans une classe.

Tableau 4.9
Répartition des données sur les moyens que les élèves disent prendre pour bien comprendre en classe selon le degré scolaire

	Degré scolaire									
	Primaire				Secondaire				Total	
	N 5 ^e	N 6 ^e	Total	%	N 1	N 2	Total	%	N	%
Je prends le dictionnaire.	6	6	12	23,5	17	4	21	38,8	33	31,4
Je consulte mes amis.	2	4	6	11,7	5	2	7	12,9	13	12,3
Je prends en note le mot nouveau et je vérifie plus tard.	5	8	13	25,4	10	9	19	35,1	32	30,4
Je ne dis rien.	5	3	8	15,6	4	2	6	11,1	14	13,3
Je n'ai pas le temps (Ça va trop vite en classe)	2	3	5	9,8	0	1	1	1,8	6	5,7
Autres	7	0	7	13,7	0	0	0	0	7	6,6
Total	27	24	51	100	36	18	54	100	105	100

Également selon les données de la variable degré scolaire, bon nombre d'élèves qui ne comprennent pas un mot nouveau ou abstrait (31,4%), soit presque le tiers d'entre eux, indiquent qu'ils prennent le dictionnaire pour faciliter leur compréhension. D'autres élèves mentionnent dans une proportion de 12,3% qu'ils consultent leurs amis alors que d'autres, soit 30,4%, indiquent prendre en note le mot nouveau dans le but de comprendre et le vérifient plus tard. Ces données semblent mettre en évidence le besoin de vérifier leur compréhension de la part d'un grand nombre d'élèves soit, 74,1%. La compréhension de la langue d'enseignement par les élèves amérindiens semble poser problème. Une deuxième question se pose donc : si l'élève ne fait pas d'effort pour prendre des moyens pour bien comprendre la langue d'usage en classe, n'est-il pas en voie de décrocher mentalement ?

4.1.4 Le rapport avec les pairs

L'appréciation des comportements des autres élèves et la coopération avec les pairs sont les deux indicateurs du rapport avec les pairs explorés ici.

Le comportement des élèves a fait l'objet de questions d'appréciation auprès des élèves amérindiens interrogés. Il est apparu pertinent d'explorer cet aspect de l'expérience scolaire parce que certains élèves ont eu un jour à faire face à des attitudes violentes de la part de leur entourage pendant leur présence en classe. Certains élèves vivent des situations parfois pénibles. Ces situations de violence peuvent aussi être considérées comme des signes avant-coureurs de l'abandon scolaire parce que le fait d'être mal à l'aise en raison du bruit des autres empêche de bien saisir le sens des explications ou tout simplement de ne pas comprendre les mots que l'enseignant dit. Les comportements dérangeants des autres peuvent faire perdre le fil des idées et empêcher de performer et ainsi se placer sur la voie vers l'abandon scolaire. Le tableau 4.10 présente les réponses des élèves sur cette question.

Tableau 4.10

Répartition des données selon le sexe et le degré scolaire de l'appréciation du comportement dérangeant ou perturbateur des autres élèves pendant la classe selon le sexe et le degré scolaire

	Sexe					
	Garçons		Filles		Total	
	N	%	N	%	N	%
Oui	21	47,7	40	68,9	61	59,8
Non	23	52,2	18	31	41	40,1
Total	44	100	58	100	102	100

	Degré scolaire									
	Primaire				Secondaire				Total	
	N 5 ^e	N 6 ^e	Total	%	N 1	N 2	Total	%	N	%
Oui	14	11	25	54,3	26	10	36	64,2	61	59,8
Non	11	10	21	45,6	12	8	20	35,7	41	40,1
Total	25	21	46	100	38	18	56	100	102	100

On observe globalement que 59,8% des élèves indiquent que le comportement des autres élèves les dérange tandis que 40,1% d'entre eux disent que le comportement des autres élèves ne les dérange pas pendant la classe. Les données relatives à l'appréciation du comportement des autres élèves pendant la classe sont présentées selon le sexe et le degré scolaire. On remarque que 47,7% des garçons et 68,9% des filles indiquent que le comportement des autres élèves les dérange pendant la classe. 52,2% des garçons et 31% des filles déclarent que les autres ne les dérangent pas pendant les heures de classe. Ainsi près de

60% des élèves trouvent que les autres élèves sont dérangeants et parmi eux, les filles (68,9%) indiquent être plus dérangées que les garçons.

Le tableau 4.10 présente également les mêmes données selon la variable degré scolaire des élèves. Les élèves du primaire indiquent dans une proportion de 54,3% et ceux du secondaire dans une proportion de 64,2% que le comportement des autres élèves dérange. Ils sont 45,6% au primaire et 35,7% au secondaire à dire que les autres élèves ne les dérangent pas durant les heures de classe.

On observe au tableau ci-dessus que 54,3% des élèves du primaire par rapport à 64,2 % de ceux du secondaire expriment être dérangés par d'autres élèves. Selon ces données, on peut remarquer que plus on avance en degré scolaire, comme l'indiquent les élèves du premier cycle du secondaire, plus on s'estime affecté par le comportement dérangeant ou perturbateur des autres élèves pendant la classe. On peut ici poser la question à l'effet que des comportements perturbateurs des autres élèves peuvent être en lien avec la compréhension souvent difficile des consignes et informations données par l'enseignant comme qu'identifiée plus haut. En plus, par le fait d'être dérangés, certains élèves amérindiens auraient ainsi tendance à travailler moins efficacement ou à moins bien comprendre les explications de plus en plus ardues en classe. Dans ces conditions, l'élève pourrait devenir moins performant et ensuite devenir moins habile dans l'exécution des travaux scolaires pendant son parcours scolaire. N'y aurait-il pas là apparition ou présence de signes avant-coureurs de l'abandon scolaire de sa part ?

Nombre d'élèves aiment travailler avec les amis en classe. Ils valorisent la coopération avec les pairs et le travail d'équipe. Cette observation tirée de la pratique enseignante trouve son écho dans les réponses des élèves au questionnaire : elles vont dans le même sens. Les données relatives à la coopération avec les pairs et le travail d'équipe sont présentées selon le sexe et le degré.

Généralement, les données recueillies montrent que 86.6% des élèves indiquent apprécier positivement le travail avec les pairs tandis que 13.3% répondent d'une façon

négative à la question « Tu aimes travailler avec les autres élèves ? ». 105 élèves ont répondu à la question.

Ainsi le tableau 4.11 montre que 80,4% des garçons et 91,5% des filles indiquent aimer travailler avec les autres élèves en classe. Par ailleurs, 19,5% des garçons et 8,4% des filles disent ne pas aimer travailler avec les autres. Le tableau 4.11 présente les mêmes données selon le degré scolaire. La majorité des élèves du primaire, soit 87,5% et du secondaire, soit 85,9%, disent aimer travailler avec les autres pendant la classe comparativement à certains élèves du primaire, soit 12,5%, et à des élèves du secondaire, soit 14% qui mentionnent ne pas aimer travailler avec les autres.

Tableau 4.11

Répartition des données à la question : « Tu aimes travailler avec les autres élèves. » selon le sexe et le degré scolaire

Sexe

	Garçons		Filles		Total	
	N	%	N	%	N	%
Oui	37	80,4	54	91,5	91	86,6
Non	9	19,5	5	8,4	14	13,3
Total	46	100	59	100	105	100

Degré scolaire

	Primaire				Secondaire				Total	
	N 5 ^e	N 6 ^e	Total	%	N 1	N 2	Total	%	N	%
Oui	23	19	42	87,5	32	17	49	85,9	91	86,6
Non	3	3	6	12,5	7	1	8	14	14	13,3
Total	26	22	48	100	39	18	57	100	105	100

Globalement, les données indiquent que la majorité des élèves (86,6%) aiment travailler ensemble. Ils ont plus de facilité à apprendre dans un contexte d'interaction sociale, demandant ainsi à leurs amis de les aider à comprendre les mots que parfois ils ne comprennent pas. Ils ont aussi de l'agrément à travailler avec les pairs. Nous avons constaté ces faits à maintes reprises au cours de notre carrière dans l'enseignement auprès des élèves algonquins.

Ainsi se termine l'exposé des données recueillies par rapport à la dimension du vécu en classe. Rappelons que les questions ont été posées et le questionnaire complété dans les classes amérindiennes identifiées. On peut donc observer que certains élèves amérindiens sont parfois confrontés au problème de langue dans leur travail scolaire pendant la classe. Certains ont mentionné avoir de la difficulté à saisir le sens donné aux matières du programme : est-ce à dire qu'ils ne comprennent pas la signification ou la pertinence des matières au programme ?

Les élèves ont indiqué ne pas bien comprendre les consignes et des informations données par l'enseignant en classe. Une difficulté qui semble évidente est le fait de ne pas comprendre les mots abstraits et nouveaux puisque les élèves ont déclaré avoir recours au dictionnaire dans une proportion de 31,4%. Les élèves ont déclaré que pendant le cours de langues, là aussi les problèmes de compréhension existent dans une proportion de 42,7% en français, soit 57,2% en anglais et 40,9% en algonquin. Les élèves ont aussi indiqué avoir des difficultés de compréhension dans une proportion de 35,4% en lien avec les cours de mathématique.

Un autre objet d'appréciation négative de la part de certains élèves réside dans les comportements des autres élèves pendant la classe et ce, dans une proportion de 59,8%. Par ailleurs, les élèves apprécient positivement la coopération avec les pairs durant la classe.

Ces données soulèvent quelques questions susceptibles d'ouvrir quelques pistes d'identification des signes avant-coureurs de l'abandon scolaire, en relation avec l'expérience du vécu en salle de classe chez les élèves amérindiens du Lac Simon et de Pikogan. Ces questions ont trait à la non-compréhension des mots pendant l'enseignement de la langue française. C'est le cas de plus de 40% (plus précisément 42,7%) des données recueillies auprès des élèves amérindiens. Également, en mathématique, on observe que plus de 35% des élèves disent éprouver des difficultés de compréhension.

Ainsi se termine la dimension du vécu en classe.

4.2 La dimension du vécu à l'école

L'école a pour mission d'instruire, de socialiser et de qualifier les élèves (MEQ, 2001). Elle est ainsi appelée à remplir sa mission de telle manière que son action éducative permet aux élèves de s'appropriier les buts visés. Ceux-ci viennent à l'école pour apprendre et développer des compétences dans les meilleures conditions favorables à l'apprentissage, ce qui veut dire favoriser chez eux leur appropriation des connaissances. L'élève est appelé à apprendre à savoir lire et écrire. Également, dans cette communauté d'apprenants, l'école a pour raison d'être de développer des compétences et aussi d'encourager les projets relatifs aux métiers que l'élève rêve d'exercer plus tard.

Dans cette dimension du vécu à l'école de l'élève amérindien, nous présentons des données montrant que certains élèves prennent plaisir à l'école parce qu'ils acquièrent et développent des connaissances nouvelles alors que d'autres font face à la dure réalité des difficultés académiques qui surgissent et se dirigent vers l'abandon scolaire. Dans la dimension de l'expérience scolaire intitulée « d'aller à l'école », on présente l'appréciation des élèves par rapport aux buts visés à la préparation pour l'avenir en cours d'expérience d'aller à l'école, au plaisir de la réussite scolaire ainsi qu'aux difficultés rencontrées. L'élève vit à l'école le côté positif et négatif de son expérience. L'élève amérindien qui a un but, peut s'attendre à recevoir parfois de l'encouragement autant de l'école que de la famille et nous croyons que le fait d'aller à l'école comporte aussi le plaisir de la réussite qui est un facteur intéressant à considérer en particulier par rapport aux matières scolaires que l'élève préfère. Le côté négatif, pour certains élèves amérindiens, réfère à la discipline trop sévère, la violence ou au sentiment de se sentir obligé d'aller à l'école.

4.2.1 L'école : préparation à l'avenir

On dit souvent que l'école prépare l'avenir des jeunes. Que pensent les élèves amérindiens lorsqu'on dit que l'école est une préparation pour l'avenir ? En réponse à cette question, les élèves doivent choisir entre trois énoncés retenus pour exprimer la signification

d'aller à l'école dans le contexte de cette étude à savoir l'école est un milieu où j'apprends de nouvelles choses, l'école demeure le seul endroit pour se préparer un métier et si je ne vais pas à l'école je ne pourrai travailler plus tard.

Les données relatives à l'appréciation que les élèves fournissent à la question « L'école est une préparation pour l'avenir » sont présentées selon le sexe et le degré scolaire.

Globalement, 57% des 107 répondants à la question indiquent que l'école est un milieu où on apprend de nouvelles choses. Plus du tiers d'entre eux, soit 35,5%, indiquent que l'école demeure le seul endroit pour se préparer un métier et 7,4% sont d'accord avec l'affirmation que ne pas aller à l'école équivaut à ne pas avoir de travail plus tard.

Ainsi le tableau 4.12, présente les données selon le sexe. 61,7% des garçons et 53,3% des filles croient que l'école est un milieu où on apprend de nouvelles choses. Aussi chez les garçons, 16 sur 47, ou 34%, indiquent que l'école demeure le seul endroit pour se préparer à exercer un métier. Cet énoncé est partagé par 22 filles sur 60 ou 36,6% d'entre elles.

Une minorité d'élèves soit huit sur 107 ou 7,4%, indiquent que ne pas aller à l'école équivaut à ne pas travailler plus tard, soit deux garçons sur 47 ou 4,2% et six filles sur 60 ou 10%.

Tableau 4.12

Répartition des données concernant le sens donné à l'école par rapport à la préparation pour l'avenir selon le sexe

	Sexe		Filles		Total	
	Garçons		N	%	N	%
1. L'école est un milieu où j'apprends de nouvelles choses.	29	61,7	32	53,3	61	57
2. L'école demeure le seul endroit pour se préparer un métier.	16	34	22	36,6	38	35,5
3. Si je ne vais pas l'école : « Pas d'école, je ne peux travailler plus tard. »	2	4,2	6	10	8	7,4
Total	47	100	60	100	107	100

Le tableau 4.13 présente les mêmes données selon le degré scolaire.

Tableau 4.13
Répartition des données concernant le sens donné à l'école par rapport à la préparation pour l'avenir selon le degré scolaire

	Degré scolaire									
	Primaire				Secondaire				Total	
	N 5 ^e	N 6 ^e	Total	%	N 1	N 2	Total	%	N	%
1. L'école est un milieu où j'apprends de nouvelles choses.	20	12	32	62,7	24	5	29	51,7	61	57
2. L'école demeure le seul endroit pour se préparer un métier.	3	11	14	27,4	14	10	24	42,8	38	35,5
3. Si je ne vais pas l'école : « Pas d'école, je ne peux travailler plus tard. »	4	1	5	9,8	0	3	3	5,3	8	7,4
Total	27	24	51	100	38	18	56	100	107	100

On observe que près des deux tiers des élèves du primaire, soit 32 sur 51 ou 62,7%, et un peu plus de la moitié des élèves du secondaire, soit 29 sur 56 ou 51,7%, indiquent que l'école est un milieu où l'on apprend de nouvelles choses. 14 sur 51, ou 27,4% des élèves du primaire et 24 sur 56 ou 42,8% de ceux du secondaire, trouvent que l'école demeure le seul endroit pour se préparer un métier. Parmi les huit élèves qui sont d'accord avec l'énoncé : « Pas d'école, je ne peux travailler plus tard », cinq sur 51 sont de niveau primaire ou 9,8% et trois sur 56, ou 5,3%, sont de niveau secondaire.

Quels sont les buts visés par les élèves amérindiens qui vont à l'école ? Est-ce pertinent pour eux ? Est-ce que la fréquentation scolaire est en lien avec un métier rêvé une fois adulte ? L'école peut aussi véhiculer les façons d'agir et de penser soit en anticipant ou en renforçant les projets relatifs aux métiers par exemple. Peut-on penser que les élèves préparent leur avenir sur les bancs d'école ? Qu'en est-il de l'appréciation des élèves par rapport à certains métiers qu'on peut exercer, dont ceux qui existent dans les communautés pour gagner sa vie ? La présentation suivante nous permet d'en prendre connaissance.

4.2.1.1. Le métier idéal choisi

Nous classons les données relatives à l'appréciation que les élèves donnent concernant les métiers qu'ils désirent faire plus tard dans la vie selon le sexe et le degré. Nous observons que les 67 élèves qui ont répondu ont choisi les métiers préalablement identifiés, allant de la fréquence les plus élevés à la plus faible, dans l'ordre suivant : 14 disent souhaiter devenir policiers, 12 enseignantes, huit médecins, deux chefs d'entreprise, travailleurs de la construction, techniciens ou techniciennes en laboratoire, ou encore vendeuses. Il est à noter que presque 30% des élèves, soit 19, ne sont pas fixés quant à leur choix de leur métier futur.

Nous observons donc que ce sont les métiers existant dans la communauté qui ressortent en priorité. Ainsi, on observe que 14 élèves désirent devenir policiers, soit huit garçons et six filles. On remarque également que globalement, 12 élèves pensent devenir enseignantes. Il est à noter qu'aucun garçon ne souhaiterait devenir un enseignant. Par ailleurs, on peut constater que huit élèves désirent devenir médecins, soit trois garçons et cinq filles. Mais comme à cet âge, les élèves ne sont pas bien situés dans leur perspective d'avenir, 19 sur 67 disent qu'ils ne savent pas quel métier exercer plus tard.

Tableau 4.14
Les métiers identifiés par les élèves selon le sexe

	Sexe		Filles		Total	
	Garçons					
	N	%	N	%	N	%
Je ne sais pas	9	37,5	10	23,2	19	28,3
Policier	8	33,3	6	13,9	14	20,8
Professeur ou enseignant(e)	0	0,0	12	27,9	12	17,9
Médecin	3	12,3	5	11,6	8	11,9
Infirmière	0	0,0	4	9,3	4	5,9
Chef d'entreprise	0	0,0	2	4,6	2	2,9
Métier de la construction	2	8,3	0	0,0	2	2,9
Technicienne en laboratoire	1	4,1	1	2,3	2	2,9
Vendeuse	0	0,0	2	4,6	2	2,9
Camionneur	1	4,1	0	0,0	1	1,4
Secrétaire	0	0,0	1	2,3	1	1,4
Total	24	100	43	100	67	100

Les élèves avaient la possibilité de répondre à cette question de manière ouverte et quarante d'entre eux ont choisi cette opportunité. Parmi ces choix ouverts, retenons que six élèves disent souhaiter devenir respectivement avocats, soit un garçon et cinq filles, et six joueurs de hockey, soit cinq garçons et une fille. On observe également que quatre filles disent souhaiter travailler en garderie et trois élèves devenir chanteurs, soit deux garçons et une fille. Deux garçons déclarent souhaiter respectivement aller dans l'armée et devenir vendeur de marijuana (voir app.C) pour la liste complète des réponses à la question ouverte).

Si on observe les mêmes données selon le degré scolaire, on constate que parmi les soixante-sept élèves qui ont identifié un métier dans la liste fermée de la question, 31 sont au primaire et 36 au secondaire. Parmi les 14 élèves qui choisissent le métier de policier, huit sont au primaire et les six autres au secondaire. Quant au choix d'exercer le métier d'enseignante, il est partagé également entre les élèves du primaire et du secondaire. Finalement, parmi les dix-neuf élèves qui ont répondu ne pas savoir, cinq sont au primaire et 14 au secondaire.

Par contre, parmi les six élèves qui ont inscrit souhaiter devenir avocat (item ouvert sur la question), quatre sur six sont de niveau secondaire. Quant au souhait de travailler en garderie, il est exprimé par deux élèves du primaire et deux du secondaire. Le souhait exprimé de devenir chanteuse l'est par trois élèves de niveau primaire. Quant à celui de devenir vendeur de drogue, il est le fait de deux élèves du niveau secondaire (voir app. C).

Tableau 4.15
Les métiers identifiés par les élèves selon le degré scolaire

	Degré scolaire									
	Primaire				Secondaire				Total	
	N 5 ^e	N 6 ^e	Total	%	N 1	N 2	Total	%	N	%
Je ne sais pas	2	3	5	16,1	9	5	14	38,8	19	28,3
Policier	6	2	8	25,8	5	1	6	16,6	14	20,8
Professeur ou enseignant(e)	5	3	8	25,8	4	0	4	11,1	12	17,9
Médecin	2	2	4	12,9	3	1	4	11,1	8	11,9
Infirmière	0	1	1	3,2	1	2	3	8,3	4	5,9
Chef d'entreprise	1	0	1	3,2	1	0	1	2,7	2	2,9
Métier de la construction	0	1	1	3,2	0	1	1	2,7	2	2,9
Technicienne en laboratoire	1	0	1	3,2	0	1	1	2,7	2	2,9
Vendeuse	1	0	1	3,2	1	0	1	2,7	2	2,9
Camionneur	0	0	0	0,0	1	0	1	2,7	1	1,4
Secrétaire	0	1	1	3,2	0	0	0	0,0	1	1,4
Total	18	13	31	100	25	11	36	100	67	100

4.2.2 L'encouragement à réaliser ses rêves venant de l'enseignant

Est-ce que l'élève amérindien ressent de l'encouragement à réaliser ses rêves en provenance de l'école ? Les données relatives à l'encouragement à bien travailler venant de l'enseignant pour la réalisation des rêves d'avenir chez les élèves amérindiens permettent d'observer que 42,7% des élèves répondent par la négative. Par ailleurs, 57,2% des élèves indiquent qu'ils apprécient positivement (souvent, très souvent) cet encouragement.

Ainsi au tableau 4.16 on observe les données selon le sexe. 52% des garçons et 35,3% des filles indiquent ne pas recevoir du tout ou rarement de l'encouragement à bien travailler pour réaliser leurs rêves d'avenir venant de l'enseignant. 47,9% des garçons et 64,4% des filles disent donc recevoir souvent ou très souvent l'encouragement à bien travailler venant de l'enseignant.

Le tableau 4.16 présente également l'appréciation des élèves selon le degré scolaire. Plus de la moitié des élèves du primaire, soit 56,8%, et moins du tiers des élèves du secondaire, soit 30,4%, indiquent ne pas recevoir du tout ou rarement l'encouragement à bien travailler pour réaliser leurs rêves d'avenir de la part de l'enseignant.

Tableau 4.16

Répartition des données relatives à l'appréciation de l'encouragement venant de l'enseignant à bien travailler pour réaliser les rêves d'avenir selon le sexe et le degré scolaire

	Sexe						Degré scolaire			
	Garçons			Filles			Total			
	N	%		N	%		N		%	
Pas du tout	6	12,5	52	7	11,2	35,3		13	42,7	
Rarement	19	39,5		15	24,1			34		
Souvent	17	35,4	47,9	22	35,4	64,4		39	57,2	
Très souvent	6	12,5		18	29			24		
Total	48	100		62	100		110		100	

	Degré scolaire						Total						
	Primaire			Secondaire			Total						
	N 5 ^e	N 6 ^e	Total	%		N 1	N 2	Total	%		N	%	
Pas du tout	3	6	9	17,6	56,8	4	0	4	6,7	30,4		13	42,7
Rarement	8	12	20	39,2		11	3	14	23,7			34	
Souvent	8	4	12	23,5	43,1	16	11	27	45,7	69,4		39	57,2
Très souvent	8	2	10	19,6		10	4	14	23,7			24	
Total	27	24	51	100		41	18	59	100		110		100

C'est donc 43,1% des élèves du primaire et 69,4% des élèves du secondaire qui indiquent recevoir, soit souvent ou très souvent, l'encouragement à bien travailler pour réaliser les rêves d'avenir de la part de leur enseignant.

4.2.2.1 Les difficultés anticipées par rapport au départ éventuel pour l'extérieur

Les difficultés à l'école font partie de la vie étudiante pour tous. Certains élèves les appréhendent par rapport à leur propre perspective d'avenir. Nous avons alors posé aux élèves amérindiens la question suivante : « Dans tes futures études, quelles difficultés pourraient arriver lorsque tu seras à l'extérieur de ta famille ? ». Cette question offre un choix de réponses : le manque d'argent, la difficulté d'apprendre, le manque de logement, l'ennui ou autres. Les données relatives aux difficultés anticipées sont présentées selon le sexe et le degré scolaire.

Globalement, les élèves indiquent que lors de leurs futures études, les difficultés seraient l'ennui à 44,5%; 25,4% répondent par « Autres » parce que certains parmi eux

pensent avoir plusieurs problèmes en même temps : problèmes de loyer, de manque d'argent, de l'ennui et des problèmes de gardienne. 18.1% des élèves indiquent que les difficultés seraient le manque d'argent; 10% des élèves ciblent de la difficulté à apprendre et 1,8% pensent ne pas se trouver de logement. Le tableau 4.17 présente la répartition de ces données selon le sexe.

Ainsi les données relatives aux garçons et aux filles indiquent que respectivement 22,2% et 15,3% anticipent le manque d'argent comme une difficulté lorsqu'ils seront à l'extérieur de la famille pour les études. 15,5% des garçons et 6,1% des filles indiquent que la difficulté d'apprendre constituera une difficulté. Le « manque de logement » n'est identifié comme difficulté que par 2,2% des garçons et 1,5% des filles. Cependant 37,7% des garçons et 49,2% des filles indiquent qu'ils vont s'ennuyer.

Tableau 4.17

Répartition des données sur les difficultés anticipées par l'élève par rapport à l'éloignement de sa famille pour la poursuite des études selon le sexe

	Sexe					
	Garçons		Filles		Total	
	N	%	N	%	N	%
Manque d'argent	10	22,2	10	15,3	20	18,1
Difficulté d'apprendre	7	15,5	4	6,1	11	10
Manque de logement	1	2,2	1	1,5	2	1,8
Ennui	17	37,7	32	49,2	49	44,5
Autres	10	22,2	18	27,6	28	25,4
Total	45	100	65	100	110	100

22,2% des garçons et 27.6% des filles indiquent « Autres » comme choix de réponse. La signification de ce choix est double : certains ont répondu en cochant deux ou trois choix comme le manque d'argent, la difficulté d'apprendre et l'ennui. D'autres ont évoqué le manque de gardienne, les problèmes de transport. Ils nous apparaît que certains élèves font ce choix de réponse parce qu'ils ne savent pas quoi répondre.

Le tableau 4.18 présente l'appréciation des répondants selon le degré scolaire relativement aux difficultés anticipées lorsque l'élève sera à l'extérieur de sa famille pour la poursuite des études. Ainsi 21,1% des élèves du primaire et 15,5% de ceux du secondaire

croient qu'ils vont manquer d'argent. Au primaire, 11,5% et au secondaire 8,6% des élèves qui croient qu'ils vont avoir de la difficulté à apprendre. Les difficultés de logement ne sont pas anticipées par les élèves du primaire et le sont par seulement 3,4% de ceux du secondaire. Bon nombre d'élèves du primaire, soit 38,4%, et la moitié de ceux du secondaire, 50%, croient qu'ils vont s'ennuyer.

Tableau 4.18

Répartition des données sur les difficultés anticipées par l'élève par rapport à l'éloignement de sa famille pour la poursuite des études selon le degré scolaire

	Degré scolaire									
	Primaire				Secondaire				Total	
	N 5 ^e	N 6 ^e	Total	%	N 1	N 2	Total	%	N	%
Manque d'argent	4	7	11	21,1	7	2	9	15,5	20	18,1
Difficulté d'apprendre	3	3	6	11,5	3	2	5	8,6	11	10,0
Manque de logement	0	0	0	0,0	2	0	2	3,4	2	1,8
Ennui	11	9	20	38,4	21	8	29	50,0	49	44,5
Autres	9	6	15	28,8	7	6	13	22,4	28	25,4
Total	27	25	52	100	40	18	58	100	110	100

Une partie plus importante des élèves du primaire, soit 28,8%, par rapport à 22,4% de ceux du secondaire ont choisi l'item « Autres ». Parmi les élèves questionnés qui répondent à « Autres » nous retrouvons les réponses comme : « je me débrouille seul », « être seul », « consommer pendant les études », « manque de gardienne ».

4.2.3 Sens donné à l'école au quotidien

L'école a pour mission d'instruire les élèves. Elle est aussi appelée à favoriser le climat d'apprentissage dans l'appropriation des savoirs académiques. Nous avons posé quelques questions aux élèves amérindiens sur le sens qu'ils donnent à l'école : s'agit-il d'un enrichissement personnel ? Vivent-ils le plaisir de la réussite scolaire ? Que disent-ils de la discipline ainsi que de la violence physique et verbale ? Reçoivent-ils un soutien de la part de professionnels ? S'absentent-ils fréquemment de l'école ? On observe les appréciations des élèves dans ce qui suit.

4.2.3.1 Enrichissement personnel

Généralement, aller à l'école signifie apprendre et s'instruire. Afin de connaître le point de vue des élèves sur la signification de la fréquentation scolaire pour eux, la question suivante leur a été adressée : « Que signifie pour toi aller à l'école? ». Les élèves répondent en choisissant un des énoncés suivants : « L'école est un endroit où les enfants passent leur enfance », « L'école c'est l'endroit où on est obligé d'y aller quand on est enfant » ou « L'école est un endroit où on doit écouter l'enseignant pour être instruit et apprendre le plus possible de nouvelles choses ». Par contre, notre expérience d'enseignante nous enseigne qu'une partie des élèves ne trouve pas de sens à l'école, ce qui apparaît dans les données recueillies. Une minorité d'élèves répondent d'ailleurs que l'école représente un endroit où il est inutile d'aller. Les élèves ont donc répondu en choisissant l'énoncé qui apparaît le plus vrai selon eux.

Globalement, 73,8% des cent sept répondants déclarent que l'école est un endroit où on doit écouter l'enseignant pour être instruit et apprendre le plus possible de nouvelles choses. Ils répondent que l'école est l'endroit où les enfants passent leur enfance dans une proportion de 3,7% et que les enfants sont obligés d'aller à l'école dans une proportion de 20,5%. Très peu d'élèves, soit deux répondants (1.8%), optent pour « l'école est inutile ».

Ainsi au tableau 4.19 on peut observer que chez les garçons, 4,2 % disent que c'est l'endroit où les enfants passent leur enfance. 3,3% des filles optent pour la même signification.

Tableau 4.19
Répartition des données sur la signification du fait d'aller à l'école selon le sexe

	Sexe					
	Garçons		Filles		Total	
	N	%	N	%	N	%
Les enfants passent leur enfance.	2	4,2	2	3,3	4	3,7
On est obligé d'y aller quand on est enfant.	10	21,2	12	20,0	22	20,5
On doit écouter l'enseignant pour être instruit et apprendre le plus possible de nouvelles choses.	34	72,3	45	75,0	79	73,8
Il est inutile d'y aller.	1	2,1	1	1,6	2	1,8
Total	47	100	60	100	107	100

21,2 % des garçons et 20% des filles croient que l'école est un endroit où on est obligé d'aller quand on est enfant. Par ailleurs, la majorité des garçons, soit 72,3%, et également la majorité des filles, soit 75% d'entre elles, indiquent que l'école est un endroit où on doit écouter l'enseignant pour être instruit et apprendre le plus possible de nouvelles choses. Une petite minorité de garçons, soit 2,1%, et des filles, soit 1,6%, indiquent que l'école est un endroit où il est inutile d'aller.

Le tableau 4.20 présente les mêmes données selon le degré scolaire. On observe que 3,9% des élèves du primaire et 3,5% des élèves du secondaire indiquent que l'école est un endroit où les enfants passent leur enfance.

Tableau 4.20

Répartition des données sur la signification du fait d'aller à l'école selon le degré scolaire

	Degré scolaire									
	Primaire				Secondaire				Total	
	N 5 ^e	N 6 ^e	Total	%	N 1	N 2	Total	%	N	%
Les enfants passent leur enfance.	1	1	2	3,9	1	1	2	3,5	4	3,7
On est obligé d'y aller quand on est enfant.	5	8	13	25,4	8	1	9	16	22	20,5
On doit écouter l'enseignant pour être instruit et apprendre le plus possible de nouvelles choses.	21	15	36	70,5	28	15	43	76,7	79	73,8
Il est inutile d'y aller.	0	0	0	0	1	1	2	3,5	2	1,8
Total	27	24	51	100	38	18	56	100	107	100

Certains élèves du primaire, soit treize sur cinquante et un (13/51) ou 25.4%, et du secondaire, soit 9/56 ou 16%, indiquent que l'école est un endroit où on est obligé d'aller quand on est enfant. Selon les données recueillies, 70.5% des élèves du primaire et 76.7% des élèves du secondaire indiquent que l'école est un endroit où on doit écouter l'enseignant pour être instruit et apprendre le plus possible de nouvelles choses.

Ainsi aucun élève du primaire ne déclare que l'école est un endroit où il est inutile d'y aller. Seulement deux élèves du secondaire optent pour ce choix. Selon les données, bien que faibles, on observe que les élèves du secondaire commencent à se demander de l'utilité de l'école.

4.2.3.2 Le plaisir de la réussite scolaire

Le développement des connaissances peut conduire l'élève au plaisir d'apprendre et de réussir les apprentissages. L'acquisition et l'assimilation des compétences scolaires prévues au programme pour certains élèves sont aussi associées au plaisir d'apprendre et contribuent à susciter une ambiance propre à l'apprentissage. La réussite scolaire procure du plaisir et est motivante car les élèves voient leurs efforts récompensés et ils sentent qu'ils s'enrichissent.

L'appui de leurs amis dans le travail coopératif est un atout dans ce contexte. Lorsque les élèves amérindiens vivent des situations contraires à la réussite et au plaisir de vivre le succès, il arrive que parfois certains d'entre eux veulent laisser l'école parce que leur inconfort est trop grand. Nous avons donc demandé aux élèves amérindiens de choisir la condition qui leur apparaît significative en relation avec leur plaisir d'aller à l'école : ils voient leurs efforts récompensés, ils travaillent pour s'enrichir, les amis les aident ou ils ont le goût d'apprendre. Les données relatives à l'appréciation du plaisir de la réussite scolaire sont présentées selon le sexe et le niveau scolaire.

Globalement on observe que la grande majorité des élèves, soit 91,3% des cent six répondants indiquent qu'ils ont du plaisir à l'école lorsqu'ils sont en relation avec l'une ou l'autre condition favorable ou propice au développement des apprentissages. On observe également que 8,4% d'entre eux, déclarent ne pas avoir de plaisir à l'école. C'est donc moins de 10% des élèves, soit 9 élèves qui déclarent ne pas avoir de plaisir à l'école.

Le tableau 4.21 présente ces données selon le sexe. Ainsi 95,5% des garçons indiquent qu'ils ont du plaisir à l'école. Ces données se répartissent ainsi : 38,2% ont du plaisir quand ils réussissent parce qu'ils voient leurs efforts récompensés, 17%, quand ils travaillent fort pour s'enrichir, 10,6%, quand leurs amis les aident, 29,7%, car ils ont le goût d'apprendre.

Tableau 4.21
Répartition des données relatives au plaisir de la réussite scolaire selon le sexe

	Sexe		Filles		Total		
	Garçons						
	N	%	N	%	N	%	
1. J'ai du plaisir à l'école quand je réussis parce que je vois mes efforts récompensés.	18	38,2	18	30,5	36	33,9	91,3
2. J'ai du plaisir à l'école quand je travaille fort pour m'enrichir.	8	17,0	7	11,8	15	14,1	
3. J'ai du plaisir à l'école quand mes amis m'aident.	5	10,6	6	10,1	11	10,3	
4. J'ai du plaisir à l'école car j'ai le goût d'apprendre.	14	29,7	21	35,5	35	33,0	
5. Je n'ai pas de plaisir à l'école.	2	4,2	7	11,8	9	8,4	
Total	47	100	59	100	106	100	

Les filles déclarent prendre plaisir à l'école dans une proportion de 87,9% des cinquante-neuf répondantes. Leurs choix se situent de la façon suivante : quand elles réussissent parce qu'elles voient leurs efforts récompensés, 30,5%; quand elles travaillent fort pour s'enrichir, 11,8%; quand leurs amis les aident, 10,1%; car elles ont le goût d'apprendre, 35,5%.

Une partie des garçons soit 4,2% et 11,8 % des filles déclarent ne pas avoir de plaisir à l'école. Cependant, il est intéressant de constater que le fait de voir leurs efforts récompensés rallie le plus grand nombre de garçons et que le goût d'apprendre rallie le plus grand nombre de filles.

Le tableau 4.22 présente les mêmes données selon le degré scolaire. Ainsi 90% des élèves du primaire et 92,6% des élèves du secondaire indiquent qu'ils apprécient leur réussite parce qu'ils voient leurs efforts récompensés, quand ils travaillent fort pour s'enrichir, quand leurs amis les aident ou ont du plaisir à l'école car ils ont le goût d'apprendre. Par ailleurs, on observe que 10% des élèves du primaire et 7,1% des élèves du secondaire déclarent ne pas avoir de plaisir à l'école.

Tableau 4.22

Répartition des données relatives au plaisir de la réussite scolaire selon le degré scolaire

	Degré scolaire										
	Primaire				Secondaire				Total		
	N 5 ^e	N 6 ^e	Total	%	N 1	N 2	Total	%	N	%	
J'ai du plaisir à l'école quand je réussis parce que je vois mes efforts récompensés.	8	5	13	26	14	9	23	41	36	33,9	91,3
J'ai du plaisir à l'école quand je travaille fort pour m'enrichir.	4	2	6	12	6	3	9	16	15	14,1	
J'ai du plaisir à l'école quand mes amis m'aident.	0	6	6	12	4	1	5	8,9	11	10,3	
J'ai du plaisir à l'école car j'ai le goût d'apprendre.	11	9	20	40	11	4	15	26,7	35	33	
Je n'ai pas de plaisir à l'école.	4	1	5	10	3	1	4	7,1	9	8,4	8,4
Total	27	23	50	100	38	18	56	100	106	100	

On observe que les élèves du primaire associent leur plaisir d'aller à l'école à leur goût d'apprendre dans une proportion de 40%, parce qu'ils voient leurs efforts récompensés dans une proportion de 26%, parce qu'ils s'enrichissent personnellement et que leurs amis les soutiennent dans une proportion de 12%. Les élèves du secondaire associent alors leur plaisir d'aller à l'école à leurs efforts récompensés dans une proportion de 41%, au fait de leur goût d'apprendre dans une proportion de 26,7%, à leur enrichissement personnel dans une proportion de 16 % et au soutien de leurs amis dans une proportion de 8,9%.

4.2.3.3 Sens donné à l'école par rapport à la discipline et la violence

Les élèves amérindiens trouvent-ils la discipline trop ou pas assez sévère lorsqu'ils vont à l'école? C'est une des questions que nous avons posées aux élèves lors de la passation du questionnaire. Les données relatives à l'appréciation des élèves par rapport à la discipline à l'école sont présentées selon une gradation de la sévérité.

En observant globalement l'ensemble des données, on constate que 56,7% des 111 élèves qui ont répondu à la question indiquent que la discipline n'est pas sévère à l'école alors que 43,2% indiquent que la discipline est sévère à l'école.

Le tableau 4.23 présente ces données selon le sexe et le degré scolaire. 54,1% des garçons et 58,6% des filles indiquent que la discipline n'est pas du tout ou peu sévère à l'école. On observe par ailleurs que 45,8% des garçons et 41,1% des filles indiquent que la discipline est beaucoup ou beaucoup trop sévère à l'école. Un peu plus de la moitié des garçons et des filles semblent donc s'accommoder à la discipline en vigueur à leur école.

On remarque que les élèves du primaire, soit 58,7% d'entre eux, et 55% des élèves du secondaire indiquent que la discipline n'est pas du tout ou peu sévère à l'école.

Tableau 4.23
Répartition des données relatives à l'appréciation de la sévérité de la discipline à l'école selon le sexe et le degré scolaire

	Sexe							
	Garçons			Filles			Total	
	N	%		N	%		N	%
Pas du tout	4	8,3	54,1	10	15,8	58,6	14	56,7
Peu	22	45,8		27	42,8		49	
Beaucoup	12	25	45,8	16	25,3	41,1	28	43,2
Beaucoup trop	10	20,8		10	15,8		20	
Total	48	100		63	100		111	100

	Degré scolaire											
	Primaire					Secondaire					Total	
	N 5 ^e	N 6 ^e	Total	%		N 1	N 2	Total	%		N	%
Pas du tout	7	1	8	15,6	58,7	4	2	6	10	55	14	56,7
Peu	14	8	22	43,1		18	9	27	45		49	
Beaucoup	3	10	13	25,4	41	10	5	15	25	45	28	43,2
Beaucoup trop	3	5	8	15,6		10	2	12	20		20	
Total	27	24	51	100		42	18	60	100		111	100

Ainsi 41% des élèves du primaire et 45% des élèves du secondaire indiquent que la discipline est beaucoup ou beaucoup trop sévère à l'école. On observe donc que les élèves du secondaire tendent à considérer que la discipline de leur école est plus sévère en comparaison avec ceux du primaire.

La violence est aussi une composante de l'expérience scolaire des élèves et affecte celle-ci.

Nous avons voulu nous arrêter sur la violence verbale et physique vécue par les élèves à l'école. Tondreau (2000) souligne que la violence physique et la violence verbale feraient parfois partie du décor à l'école chez certains élèves. Lorsqu'il est question de la violence physique, on se réfère aux coups reçus ou à des batailles dans lesquelles les élèves sont impliqués. Quant à la violence verbale, on peut mentionner les paroles qui blessent, celles qui dévalorisent l'école ou encore un langage dominateur envers les autres. Bref, lorsque les élèves viennent à l'école, trouvent-ils qu'il y a de la violence autant physique que verbale dans leur entourage ? Nous présentons leurs réponses au point qui suit.

Les batailles et les chicanes font partie de la violence physique (Tondreau, 2000). Nous n'avons pas été témoin, au cours de notre carrière dans l'enseignement, de grosses batailles. Ce sont surtout des chicanes entre les jeunes dans la cour d'école, comme les bousculades et les poussées dans les rangs, que certains parmi les plus jeunes peuvent considérer très offensantes. Les réponses des élèves par rapport à leur appréciation de la violence physique (bataille ou chicane) à l'école sont présentées selon une gradation de sa présence.

On observe globalement que bon nombre d'élèves parmi les 111 répondants, soit 69,3%, indiquent qu'il n'y a pas ou peu de violence physique dans l'entourage à l'école. Et une partie des élèves, soit 30,6%, indiquent qu'il y a beaucoup ou beaucoup trop de violence physique dans l'entourage de l'école.

Ainsi le tableau 4.24 présente ces données selon le sexe et le degré scolaire. On remarque que 72,8% des garçons et soit 66,6% des filles indiquent qu'il n'y a pas du tout ou peu de violence physique dans l'entourage à l'école alors 27% des garçons et 33,2% des filles répondent qu'il y a beaucoup ou beaucoup trop de violence physique dans l'entourage à l'école. On remarque que le tiers des filles mentionnent qu'il y a beaucoup ou beaucoup trop de violence physique.

Le tableau 4.24 présente ces mêmes données selon le degré scolaire. On observe que 58,7% des élèves du primaire et 78,2% des élèves du secondaire indiquent qu'il n'y a pas du tout ou peu de violence physique dans l'entourage de l'école.

Tableau 4.24
Répartition des données relatives à l'appréciation de la violence physique à l'école selon le sexe et le degré scolaire

	Sexe						Total	
	Garçons			Filles			N	%
	N	%		N	%			
Pas du tout	10	20,8	72,8	6	9,5	66,6	16	69,3
Peu	25	52		36	57,1		61	
Beaucoup	10	20,8	27	16	25,3	33,2	26	30,6
Beaucoup trop	3	6,2		5	7,9		8	
Total	48	100		63	100		111	100

	Degré scolaire											
	Primaire					Secondaire					Total	
	N 5 ^e	N 6 ^e	Total	%		N 1	N 2	Total	%		N	%
Pas du tout	2	1	3	5,8	58,7	7	6	13	21,6	78,2	16	69,3
Peu	15	12	27	52,9		25	9	34	56,6		61	
Beaucoup	7	10	17	33,3	41,1	6	3	9	15,0	21,6	26	30,6
Beaucoup trop	3	1	4	7,8		4	0	4	6,6		8	
Total	27	24	51	100		42	18	60	100		111	100

On observe donc qu'une partie importante des élèves du primaire, soit 41,1%, indiquent qu'il y a beaucoup ou beaucoup trop de violence physique dans l'entourage de l'école. Cette proportion est de beaucoup inférieure du point de vue des élèves du secondaire, soit 21,6%.

La violence verbale s'exprime par des paroles blessantes, des surnoms ridicules, ou de l'intimidation est aussi présente à l'école. Les données relatives à l'appréciation que les élèves en font sont présentées selon le sexe et le degré scolaire.

Parmi l'ensemble des 111 élèves qui ont répondu à la question concernant la présence de violence verbale existant autour d'eux à l'école, on observe que 36,9% des élèves répondent négativement et que la majorité chez les élèves, soit 63%, presque les deux tiers d'entre eux affirment qu'il y a beaucoup ou beaucoup trop de violence verbale à l'école. Le tableau 4.25 présente les données compilées selon les variables sexe et degré scolaire. On observe que 35,3% des garçons et 38% des filles indiquent qu'il n'y a pas du tout ou peu de violence verbale à l'école, ce qui correspond à un peu plus du tiers des élèves. C'est donc

dire que presque les deux tiers des élèves, un peu plus chez les garçons, 64,5% des garçons, et un peu moins chez les filles, 61,8% des filles, indiquent par l'affirmative la présence de la violence verbale à l'école.

On observe aussi que 39,1% des élèves du primaire et 34,9% des élèves du secondaire indiquent qu'il n'y a pas du tout ou peu de violence verbale à l'école, alors que 60,6% des élèves du primaire et 65% des élèves du secondaire indiquent qu'il y a beaucoup ou beaucoup trop de violence verbale dans leur entourage à l'école.

Tableau 4.25

Répartition des données relatives à la violence verbale à l'école selon le sexe et le degré scolaire

	Sexe						Total	
	Garçons			Filles			N	%
	N	%		N	%			
Pas du tout	3	6,2	35,3	5	7,9	38	8	36,9
Peu	14	29,1		19	30,1		33	
Beaucoup	22	45,8	64,5	20	31,7	61,8	42	63
Beaucoup trop	9	18,7		19	30,1		28	
Total	48	100		63	100		111	100

	Degré scolaire										Total	
	Primaire					Secondaire					N	%
	N 5 ^e	N 6 ^e	Total	%		N 1	N 2	Total	%			
Pas du tout	3	1	4	7,8	39,1	3	1	4	6,6	34,9	8	36,9
Peu	7	9	16	31,3		14	3	17	28,3		33	
Beaucoup	11	7	18	35,2	60,6	14	10	24	40	65	42	63
Beaucoup trop	6	7	13	25,4		11	4	15	25		28	
Total	27	24	51	100		42	18	60	100		111	100

C'est dire que certains élèves mentionnent que la violence verbale est davantage présente que la violence physique dans leur milieu scolaire.

4.2.3.4 Le soutien de professionnels autres que l'enseignant

Le soutien aux élèves qui éprouvent des difficultés est offert à l'école par des professionnels. Plusieurs élèves ont l'occasion de travailler avec ces spécialistes en

éducation. C'est ainsi qu'une partie des élèves travaillent avec l'orthopédagogue, l'orthophoniste, le psychoéducateur, le psychologue, etc. Les données relatives à la question posée quant à savoir si d'autres personnes travaillent avec les élèves durant les heures de classe sont présentées selon le sexe et le degré scolaire.

Globalement, on observe que 36,4% des élèves déclarent rencontrer des spécialistes à l'école parmi les 107 répondants alors que 63,5% indiquent ne pas en rencontrer. C'est donc plus du tiers des élèves des écoles de Pikogan et du Lac Simon qui disent rencontrer des professionnels de l'éducation autres que leurs enseignants. On observe que 16,8% des élèves travaillent avec le psychologue, 14% des élèves avec l'orthopédagogue, 2,8% avec le psychoéducateur et 2,8% avec l'orthophoniste.

Ainsi le tableau 4.26 présente ces données selon le sexe. Chez les garçons, soit 17,3%, et chez les filles, soit 11,4%, disent travailler avec l'orthopédagogue. Seulement un garçon (2,1%) et deux filles (3,2%) disent travailler avec l'orthophoniste. D'autres données indiquent que 4,3% des garçons et 1,6% des filles travaillent avec le psychoéducateur. Finalement, 13% des garçons et 19,6% des filles indiquent travailler avec le psychologue.

Tableau 4.26

Répartition des données relatives à la question demandant si à l'école d'autres personnes travaillent avec l'élève selon le sexe

	Sexe				Total	
	Garçons		Filles		N	%
	N	%	N	%		
Orthopédagogue	8	17,3	7	11,4	15	14,0
Orthophoniste	1	2,1	2	3,2	3	2,8
Psychoéducateur	2	4,3	1	1,6	3	2,8
Psychologue	6	13,0	12	19,6	18	16,8
Aucun	29	63,0	39	63,9	68	63,5
Total	46	100	61	100	107	100

Par ailleurs, près des deux tiers des 107 répondants, soit 63% des garçons (29/46) et 63,9% des filles (39/61) déclarent ne pas travailler avec des spécialistes ou des professionnels.

Le tableau 4.27 visualise les mêmes données selon le degré scolaire. 31,2% des quarante-huit élèves du primaire disent travailler avec l'orthopédagogue. Au secondaire, aucun des 59 répondants qui ne travaille avec l'orthopédagogue.

Tableau 4.27
Répartition des données relatives à la question demandant si d'autres personnes travaillent avec l'élève selon le degré scolaire

	Degré scolaire									
	Primaire				Secondaire				Total	
	N 5 ^e	N 6 ^e	Total	%	N 1	N 2	Total	%	N	%
Orthopédagogue	8	7	15	31,2	0	0	0	0,0	15	14,0
Orthophoniste	1	1	2	4,1	1	0	1	1,6	3	2,8
Psychoéducateur	0	1	1	2,0	2	0	2	3,3	3	2,8
Psychologue	2	9	11	22,9	6	1	7	11,8	18	16,8
Autre	13	6	19	39,5	32	17	49	83,0	68	63,5
Total	24	24	48	100	41	18	59	100	107	100

Un peu plus du cinquième des élèves du primaire, soit 22,9% et près du dixième des élèves du secondaire (11,8%) indiquent travailler avec le psychologue, deux élèves du primaire (4,1%) et un élève du secondaire (1,6%) disent travailler avec l'orthophoniste. Finalement, un élève du primaire (2%) et deux élèves du secondaire (3,3%) indiquent travailler avec le psychoéducateur.

Bref, les données indiquent que 39,5% des élèves du primaire et 83% des élèves du secondaire déclarent ne pas travailler avec les intervenants ou professionnels à l'école. Au total, on peut noter que 63,5% des élèves ne travaillent pas avec les intervenants ou professionnels à l'école et que plus du tiers des élèves ont besoin des services de spécialistes ou de professionnels. Cette observation soulève un questionnement : pourquoi autant d'élèves, soit plus du tiers des élèves interrogés, travaillent avec les professionnels ? Est-ce là un indice que les élèves ont besoin d'être supportés afin d'éviter d'abandonner?

4.2.4 Les absences de l'école

La législation scolaire soutient que l'élève doit aller à l'école. Cependant parfois l'élève s'absente de l'école. Est-ce que cela arrive souvent chez les élèves amérindiens? Est-ce que les parents se préoccupent des absences scolaires de leurs enfants ? Dans la foulée de ce questionnement, nous avons interrogé les élèves concernant leurs absences pendant les jours d'école. Les données relatives à l'appréciation que les élèves donnent en rapport avec la contrainte liée à la fréquentation scolaire obligatoire sont présentées selon le sexe et le degré.

Globalement, en observant les données recueillies, on constate que 14,2% des élèves disent être souvent absents de l'école tandis que la majorité des élèves, soit 85,7%, déclarent qu'ils ne sont pas souvent absents de l'école. Il y a 13,3% des 45 garçons et 15% des 60 filles qui affirment être souvent absents de l'école alors que 86,6% des garçons et 85% des filles indiquent qu'ils ne sont pas souvent absents de l'école.

Selon la variable degré scolaire, on observe alors au primaire que 12,5% des élèves et 15,7% des élèves du secondaire déclarent être souvent absents de l'école.

Tableau 4.28

Répartition des données sur l'appréciation des absences à l'école selon le sexe et le degré scolaire

	Sexe						
	Garçons			Filles		Total	
	N	%		N	%	N	%
Oui	6	13,3		9	15	15	14,2
Non	39	86,6		51	85	90	85,7
Total	45	100		60	100	105	100

	Degré scolaire									
	Primaire				Secondaire				Total	
	N 5 ^e	N 6 ^e	Total	%	N 1	N 2	Total	%	N	%
Oui	4	2	6	12,5	7	2	9	15,7	15	14,2
Non	22	20	42	87,5	33	15	48	84,2	90	85,7
Total	26	22	48	100	40	17	57	100	105	100

La majorité des élèves du primaire, soit 87,5% (42/48) et de ceux du secondaire, soit 84,2% (48/57) indiquent qu'ils ne sont pas souvent absents de l'école. On remarque donc une plus grande fréquence d'absence exprimée par les élèves de première et de deuxième secondaire.

Les absences fréquentes de l'école constituent un signe avant-coureur possible de l'abandon éventuel des études. Les absences expriment probablement un manque d'intérêt ou encore une expérience scolaire désagréable. Cependant parfois, certains élèves disent qu'ils sont absents parce qu'ils vont au tournoi de hockey surtout chez les garçons.

Il y a souvent des liens dans l'expérience scolaire des élèves entre le vécu à l'école et le vécu en milieu familial. C'est selon cette logique que nous posons aux élèves une question concernant la préoccupation parentale quant à leur(s) absence(s) à l'école. Les données relatives à cette préoccupation parentale sont présentées selon l'appréciation de l'existence de celle-ci du point de vue des élèves.

On remarque que dans l'ensemble, les données recueillies montrent que 63,9% des élèves indiquent que les parents se préoccupent toujours ou parfois des absences des élèves

de l'école. Et pour une autre partie des élèves, soit 36%, on observe que les parents ne se préoccupent jamais ou « autres » de leurs absences de l'école. Il est à noter qu'une fille, soit (00,9%) refuse de répondre en indiquant « autre » en rapport à la préoccupation des parents quant aux absences de leur(s) enfant(s) à l'école.

Le tableau 4.29 présente les données selon les variables sexe et degré scolaire. On observe que pour 25% des garçons et 36,5% des filles, les parents se préoccupent toujours de leurs absences de l'école, 41,6% des garçons et 25,3% des filles disent que les parents se préoccupent parfois de leurs absences à l'école.

On remarque donc que 33,3% des garçons et 36,5% des filles indiquent que les parents ne s'en préoccupent jamais.

Selon le degré scolaire, on observe que 7,8% des élèves du primaire et 51,6% des élèves du secondaire disent que leurs parents se préoccupent toujours de leurs absences de l'école, tandis que 29,4% des élèves du primaire et 35% des élèves du secondaire disent que les parents se préoccupent parfois des absences de l'école.

Tableau 4.29
Répartition des données relatives à la préoccupation parentale en rapport aux absences de l'école selon le sexe et le degré scolaire

	Sexe						Total	
	Garçons			Filles			N	%
	N	%		N	%			
Toujours	12	25	66,6	23	36,5	61,8	35	63,9
Parfois	20	41,6		16	25,3		36	
Jamais	16	33,3	33,3	23	36,5	38	39	36
Autre	0	0		1	1,5		1	
Total	48	100		63	100		111	100

	Degré scolaire										Total	
	Primaire					Secondaire					N	%
	N 5 ^e	N 6 ^e	Total	%		N 1	N 2	Total	%			
Toujours	2	2	4	7,8	37,2	22	9	31	51,6	86,6	35	63,9
Parfois	5	10	15	29,4		15	6	21	35		36	
Jamais	19	12	31	60,7	62,6	5	3	8	13,3	13,3	39	36
Autre	1	0	1	1,9		0	0	0	0		1	
Total	27	24	51	100		42	18	60	100		111	100

Une partie des élèves du primaire soit 60,7% et du secondaire soit 13,3% disent que les parents ne se préoccupent jamais de leurs absences de l'école. On note que l'élève qui a évité la question est une fille du primaire. On remarque alors que les parents se préoccupent davantage des absences à l'école à mesure que leurs enfants vieillissent ou avancent dans leur scolarité. On pourrait donc supposer qu'ils se préoccupent moins des absences lorsque les enfants sont au primaire soit qu'ils sont plus certains que les jeunes sont à l'école et leur font peut-être plus confiance, alors qu'au secondaire, les élèves auraient parfois tendance à « sécher » leurs cours, justifiant ainsi la préoccupation parentale à l'égard de leurs enfants une fois ceux-ci rendus au secondaire. La question demeure.

Les élèves amérindiens échantillonnés ont répondu au questionnaire proposé par la personne autochtone, auteure de la présente recherche. Nous avons observé que bon nombre d'élèves viennent à l'école dans un but précis croyant ainsi que l'école est un milieu où ils se préparent pour leur avenir. Pour la majorité d'entre eux, l'école représente une préparation pour l'avenir, la formation à un métier que l'on veut entreprendre plus tard dans la vie, bien qu'une partie des élèves ne souscrivent pas explicitement à cette raison. Certains élèves du secondaire ont répondu négativement relativement à l'encouragement venant du milieu scolaire, soit du professeur, avec un pourcentage de 30,4%. Certains élèves ont besoin de soutien des professionnels, comme en orthopédagogie. Une partie des élèves anticipent des difficultés lorsqu'ils seront à l'extérieur du foyer pour poursuivre des études. D'autres élèves considèrent l'école comme un milieu où l'on apprend pour être instruit. D'autres disent qu'ils sont heureux quand ils réussissent et peu ont répondu n'avoir aucun plaisir (8,4%). Plus de la moitié des répondants (56,7%) disent que la discipline n'est pas sévère à l'école. Certaines données des élèves indiquent aussi qu'il y a plus de violence verbale que de violence physique dans l'entourage de l'école.

L'environnement de l'école en général, au quotidien, a son importance pendant la fréquentation scolaire. Nous avons constaté que l'apport des intervenants professionnels autres que les enseignants, a son importance dans les apprentissages et l'instruction.

Une partie des élèves croit que l'école apporte de l'enrichissement personnel, par exemple, l'acquisition des connaissances, ce qui n'est cependant pas le cas de la majorité. Le plaisir de la réussite scolaire est une condition facilitante pour bien travailler et son absence crée un déplaisir qui pourrait correspondre à la non réussite et amener l'élève à décrocher.

4.3. La dimension des travaux effectués à la maison

La troisième dimension de l'expérience scolaire explorée est le fait de travailler à la maison, c'est-à-dire d'effectuer les devoirs demandés. Comment cela se passe-t-il ? La famille est le milieu dans lequel les enfants se développent dans des conditions idéales. Elle joue un rôle important dans le développement de l'enfant. Tarabulsy et Tessier (1997, p.3) soulignent que « La famille est le lieu de référence principale dans lequel les enfants puisent leurs ressources essentielles pour se développer. » La famille est le premier milieu de vie de notre enfance; elle est l'environnement où généralement chaque individu apprend.

Le rôle parental est primordial dans le développement de la scolarisation de l'élève. Cependant, quelquefois, on peut remarquer et on peut dire que les conditions existantes ne rencontrent pas les conditions idéales de développement selon la logique scolaire. Si les conditions facilitantes n'existent pas, nous avons tendance à croire qu'à plus ou moins long terme, les signes avant-coureurs de l'abandon scolaire commencent à surgir. Ainsi Dargatz (1996 p. 16) suggère que l'enfant, qui a « [...] une attitude positive envers l'école, réussit ses études et a tendance à être assidu, plus désireux d'expérimenter de nouvelles choses, moins disposé aux problèmes [...] de comportement parce que l'enfant apprend selon son milieu. » Or, il arrive que l'enfant reçoive une influence négative et ne bénéficie pas de conditions facilitantes vis-à-vis du fait scolaire. Cela peut se produire lorsque les parents ne sont pas en accord et ne présentent pas une attitude favorable à la fréquentation scolaire. On peut comprendre qu'à cet âge, l'écolier a de la difficulté à choisir entre deux choses : vivre en harmonie avec ses parents et se conformer aux attentes de l'école. Ainsi Dargatz (1996) souligne que si les parents sont convaincus de l'importance de l'école, l'enfant ne peut que bénéficier des dires de ses parents, si les parents donnent l'exemple et transmettent leur opinion sur l'importance de la fréquentation scolaire, les enfants aimeront l'école.

Ainsi après l'école, l'élève retourne chez lui avec des travaux scolaires à faire dans l'ambiance du milieu familial. Les enseignants s'attendent à ce que l'élève travaille dans des conditions facilitantes pour la bonne marche de son apprentissage. Comme le mentionne Dargatz (1996), l'enfant a souvent besoin de soutien pour maintenir son intérêt pour les choses de l'école. Cependant, il arrive que l'ambiance familiale présente des conditions non facilitantes. Dans ce cas, l'élève qui retourne chez lui avec des devoirs et leçons rencontre des réalités contraires à la logique scolaire. Ainsi, il est pertinent de s'arrêter à l'ambiance familiale qui soutient la réalisation des travaux scolaires des enfants.

Nous tentons d'explorer l'appréciation des élèves amérindiens par rapport à l'ambiance dans laquelle ils réalisent le travail scolaire demandé. Nous avons demandé aux élèves de donner leur appréciation par rapport aux conditions de réalisation des travaux scolaires à la maison ainsi que par rapport au soutien des parents.

Nous posons alors les questions suivantes aux élèves échantillonnés. Est-il possible qu'à la maison le manque d'espace empêche de bien travailler dans les devoirs, que la télévision joue pendant que l'élève étudie, que les amis viennent visiter pendant la période des devoirs ? Y a-t-il un endroit réservé à l'enfant pour bien exécuter les travaux scolaires ? Les données fournies par les élèves amérindiens suite à nos questions sont présentées dans la partie suivante.

4.3.1 Conditions de réalisation du travail scolaire à la maison

Les élèves ont des travaux à réaliser à la maison. Qu'en est-il selon eux des conditions dans lesquelles ils effectuent leur travail tant au plan de l'espace accessible et disponible que de l'ambiance de travail ?

4.3.1.1 L'espace de travail

Les élèves amérindiens disposent-ils d'un espace réservé à l'exécution leurs travaux scolaires à la maison ? Les données relatives à l'appréciation que les élèves amérindiens sont présentées selon leur appréciation de la fréquence à laquelle ils disent disposer d'un espace réservé.

Tableau 4.30
Répartition des données relatives à la disponibilité d'un espace réservé pour l'exécution des travaux scolaires à la maison selon le sexe et le degré scolaire

	Sexe										Total	
	Garçons				Filles				Total			
	N	%		N	%		N	%				
Toujours	14	29,1	87,4	22	35,4	91,8	36	32,7	89,9			
Parfois	28	58,3		35	56,4		63	57,2				
Jamais	6	12,5	12,5	5	8	8	11	10	10			
Total	48	100		62	100		110	100				

	Degré scolaire										Total			
	Primaire				Secondaire				Total					
	N 5 ^e	N 6 ^e	Total	%		N 1	N 2	Total	%		N	%		
Toujours	14	6	20	39,2	86,2	14	2	16	27,1	93,2	36	32,7	89,9	
Parfois	12	12	24	47		24	15	39	66,1		63	57,2		
Jamais	1	6	7	13,7	13,7	3	1	4	6,7	6,7	11	10	10	
Total	27	24	51	100		41	18	59	100		110	100		

Globalement, on observe que 32,7% des élèves indiquent avoir toujours un endroit réservé pour bien exécuter leurs travaux scolaires lorsqu'ils travaillent dans leurs devoirs à la maison, 57,2% des élèves répondent parfois et 10% répondent jamais. Parmi les 67,2% des élèves qui ont répondu « jamais » ou « parfois » aux questions précédentes, y a-t-il des élèves qui estiment manquer d'espace ?

Le tableau 4.30 présente les données recueillies selon le sexe. Ainsi on observe que 29,1% des garçons et 35,4% des filles disent que lorsqu'ils travaillent dans leurs devoirs à la maison, ils ont toujours un endroit réservé pour bien exécuter leurs travaux scolaires. La majorité des élèves, soit 58,3% des garçons et 56,4% des filles, disent par ailleurs que

lorsqu'ils travaillent dans leurs devoirs à la maison, ils ont parfois un endroit réservé et 12,5% des garçons et 8% des filles indiquent ne jamais avoir d'endroit réservé pour bien exécuter leurs travaux scolaires.

Le tableau 4.30 présente les mêmes données selon la variable degré scolaire. Ainsi on remarque que 39,2% des élèves du primaire et 27,1% des élèves du secondaire disent que lorsqu'ils travaillent dans leurs devoirs à la maison, ils ont toujours un endroit réservé pour bien exécuter leurs travaux scolaires. 47% des élèves du primaire et que 66,1% des élèves du secondaire disent avoir parfois un endroit réservé.

Finalement, 13,7% des élèves du primaire et 6,7% élèves du secondaire disent que lorsqu'ils travaillent dans leurs devoirs à la maison, ils n'ont jamais un endroit réservé pour bien exécuter leurs travaux scolaires. Cent dix élèves ont répondu à cette question. On observe donc que plus du tiers des élèves du primaire et un peu moins du tiers de ceux du secondaire disent disposer d'un endroit réservé pour effectuer leurs travaux scolaires.

Les données relatives à l'appréciation que les élèves amérindiens donnent en rapport avec le manque d'espace susceptible d'empêcher de bien travailler lors des devoirs à la maison sont également présentées selon la fréquence d'apparition.

Globalement, une minorité d'élèves, soit 8,1%, indiquent qu'ils sont toujours confrontés à un manque d'espace; d'autres élèves, soit 39,6%, indiquent qu'ils le sont parfois et un peu plus de la moitié des élèves, soit 52,2% indiquent ne jamais être confrontés à un manque d'espace qui empêche de bien travailler lors des devoirs à la maison. Le nombre total de répondants à cette question est de 111.

Le tableau 4.31 présente les données recueillies selon le sexe. 6,2% des garçons et 9,5% des filles indiquent que lorsqu'ils travaillent dans leurs devoirs à la maison, le manque d'espace les empêche toujours de bien travailler. 43,7% des garçons et 36,5% des filles répondent que cela arrive parfois.

On observe donc que la moitié des garçons et un peu plus de la moitié des filles, soit 53,9%, indiquent que lorsqu'ils travaillent dans leurs devoirs à la maison, le manque d'espace ne les empêche jamais de bien travailler.

Selon le degré scolaire, 13,7% des élèves du primaire et 3,3% des élèves du secondaire indiquent que lorsqu'ils travaillent dans leurs devoirs à la maison, le manque d'espace les empêche toujours de bien travailler; 35,2% des élèves du primaire et 43,3% des élèves du secondaire indiquent que cela arrive parfois.

Tableau 4.31

Répartition des données relatives à l'appréciation du manque d'espace qui empêche de bien travailler lors de l'exécution des devoirs à la maison selon le sexe et le degré scolaire

	Sexe						Total		
	Garçons			Filles			N	%	
	N	%		N	%				
Toujours	3	6,2	49,9	6	9,5	46	9	8,1	47,7
Parfois	21	43,7		23	36,5		44	39,6	
Jamais	24	50	50	34	53,9	53,9	58	52,2	
Total	48	100		63	100		111	100	

	Degré scolaire										Total		
	Primaire					Secondaire					N	%	
	N 5 ^e	N 6 ^e	Total	%		N 1	N 2	Total	%				
Toujours	4	3	7	13,7	48,9	2	0	2	3,3	46,6	9	8,1	47,7
Parfois	10	8	18	35,2		19	7	26	43,3		44	39,6	
Jamais	13	13	26	50,9	50,9	21	11	32	53,3	53,3	58	52,2	
Total	27	24	51	100		41	18	60	100		111	100	

C'est donc 50,9% des élèves du primaire et 53,3% de ceux du secondaire qui disent que lorsqu'ils travaillent dans leurs devoirs à la maison, le manque d'espace ne les empêche jamais de bien travailler.

Les questions précédentes interrogent les élèves sur les conditions qui prévalent à l'exécution de leurs travaux scolaires à la maison. Mais qu'en est-il de leur propre appréciation de l'espace dont ils disposent ? Les données relatives à l'appréciation que les

élèves amérindiens font l'espace chez eux pour bien travailler dans leurs devoirs et leçons suivent.

Globalement, 91,7% des 109 répondants disent voir assez d'espace pour bien travailler chez eux dans leurs devoirs et leçons, tandis que 8,2% des élèves répondent non à la question.

Le tableau 4.32 présente les données recueillies selon le sexe et le degré scolaire. Ainsi on observe que 91,6% des garçons et 91,8% des filles indiquent qu'ils ont assez d'espace chez eux pour bien travailler dans leurs devoirs et leçons.

Il y a donc 8,3% des garçons et 8,1% des filles qui répondent ne pas avoir assez d'espace chez eux pour bien travailler dans leurs devoirs et leçons, c'est-à-dire quatre garçons et cinq filles.

Il est à noter que dans certaines familles des communautés de Pikogan et du Lac Simon, comme dans la majorité des communautés amérindiennes et inuits, les enfants sont nombreux et certaines maisons sont relativement petites. On peut donc mettre en question la signification du mot « espace », dans le cas des élèves qui n'ont pas connu autre chose que de vivre à plusieurs dans une maison trop petite.

Selon la variable degré scolaire, on observe que 90,1% des élèves du primaire et 93,1% des élèves du secondaire disent avoir assez d'espace chez eux pour bien travailler à leurs devoirs et leçons.

Tableau 4.32

Répartition des données relatives au jugement des élèves par rapport à la suffisance d'espace pour bien travailler selon le sexe et le degré scolaire

	Sexe						
	Garçons			Filles		Total	
	N	%		N	%	N	%
Oui	44	91,6		56	91,8	100	91,7
Non	4	8,3		5	8,1	9	8,2
Total	48	100		61	100	109	100

	Degré scolaire									
	Primaire				Secondaire				Total	
	N 5 ^e	N 6 ^e	Total	%	N 1	N 2	Total	%	N	%
Oui	26	20	46	90,1	37	17	54	93,1	100	91,7
Non	1	4	5	9,8	3	1	4	6,8	9	8,2
Total	27	24	51	100	40	18	58	100	109	100

Le pourcentage d'élèves qui diront vivre la situation contraire est donc de 9,8% au primaire et de 6,8% au secondaire.

Bref, selon les réponses aux questions sur les conditions d'espaces disponibles pour l'exécution des travaux scolaires à la maison, un peu plus de la moitié des élèves n'auraient pas de difficulté à disposer d'un espace pour travailler, proportion légèrement plus élevée au secondaire qu'au primaire. Cette légère différence s'observe aussi chez les filles par rapport aux garçons. On observe cependant que 91,7% du total des répondants disent qu'ils ont assez d'espace, bien que près 50% d'entre eux aient indiqué un manque d'espace et que seulement 32,7% disent disposer d'un espace réservé. Le jugement des élèves, quant à la suffisance d'espace, soulève un questionnement quant au sens réel de leurs réponses.

4.3.1.2 L'ambiance de travail à la maison

Nous nous devons de mentionner que les élèves affirment travailler à la maison. Que se passe-t-il pendant la période de leurs devoirs à la maison? Nous avons alors posé des questions au sujet des conditions concrètes qui constituent l'ambiance de réalisation du travail scolaire à la maison. Par exemple la télévision fonctionne-t-elle pendant le temps de l'exécution des devoirs? Est-ce que le fait de travailler au salon peut empêcher de bien

faire les devoirs et leçons? Certains diront qu'ils travaillent sur la table de la cuisine, d'autres auront un bureau de travail dans leur chambre. D'autres indiqueront le temps qu'ils prennent pour effectuer leur travail scolaire puis s'exprimeront sur le respect de l'heure du coucher. Une partie des questions du questionnaire traite de ces sujets.

Il peut arriver plus ou moins fréquemment que les élèves fassent leur travail scolaire à la maison au salon, en regardant la télévision ou encore sur la table de cuisine. Les données relatives à l'appréciation de cette situation par les élèves amérindiens constituent une estimation de la fréquence de ces situations (toujours, parfois, rarement).

Globalement, on observe que 8,1% d'élèves indiquent qu'ils travaillent toujours au salon en regardant la télévision, 56,7% indiquent que cela arrive parfois et finalement 35,1% indiquent qu'ils ne travaillent jamais au salon en regardant la télévision. Le tableau 4.33 présente ces données selon le sexe et le degré scolaire

Tableau 4.33
Répartition des données relatives à l'appréciation de la fréquence d'exécution des travaux scolaires au salon selon le sexe et le degré scolaire

	Sexe						Total		
	Garçons			Filles			N	%	
	N	%		N	%				
Toujours	4	8,3	56,2	5	7,9	71,3	9	8,1	64,8
Parfois	23	47,9		40	63,4		63	56,7	
Jamais	21	43,7	43,7	18	28,5	28,5	39	35,1	35,1
Total	48	100		63	100		111	100	

	Degré scolaire										Total		
	Primaire				Secondaire				N	%			
	N 5 ^e	N 6 ^e	Total	%		N 1	N 2	Total			%		
Toujours	3	1	4	7,8	68,5	4	1	5	8,3	61,6	9	8,1	64,8
Parfois	17	14	31	60,7		23	9	32	53,3		63	56,7	
Jamais	7	9	16	31,3	31,3	15	8	23	38,3	38,3	39	35,1	35,1
Total	27	24	51	100		42	18	60	100		111	100	

Ainsi on observe que 8,3% des garçons et 7,9% des filles mentionnent qu'ils travaillent toujours au salon en regardant la télévision. 47,9% des garçons et 63,4% des filles disent qu'ils travaillent parfois au salon en regardant la télévision. Selon les données recueillies on

observe que 43,7% des garçons et 28,5% des filles disent qu'ils ne travaillent jamais au salon en regardant la télévision. Ces derniers chiffres étonnent un peu : que signifie exactement ce taux 43,7% des garçons qui disent ne jamais travailler au salon en regardant la télévision ?

Les élèves du primaire, soit 7,8% d'entre eux, et ceux du secondaire, soit 8,3% d'entre eux, disent qu'ils travaillent toujours au salon en regardant la télévision. 60,7% des élèves du primaire et 53,3% des élèves du secondaire indiquent qu'ils travaillent parfois au salon en regardant la télévision.

Finalement, les données indiquent que 31,3% des élèves du primaire et 38,3% des élèves du secondaire disent qu'ils ne travaillent jamais au salon en regardant la télévision.

Les élèves ont aussi répondu à une question relative à l'exécution des travaux scolaires sur la table de la cuisine. En général, on remarque que 24,3% des élèves indiquent qu'ils travaillent toujours sur la table de la cuisine, tandis que 59,4% disent qu'ils y travaillent parfois et 16,2% indiquent qu'ils ne travaillent jamais sur la table de la cuisine pour faire leurs devoirs.

On remarque que 30,1% des filles par rapport à 16,6% des garçons disent toujours travailler sur la table de la cuisine. Et comme dans le cas du travail devant la télévision, plus ou moins 60% des 111 répondants disent travailler parfois dans cet environnement

Si la majorité des élèves exécutent leurs travaux scolaires dans les espaces communs de la maison familiale, il est intéressant d'explorer leur point de vue sur la disponibilité d'un bureau de travail personnel. Les données relatives à l'appréciation que les élèves amérindiens font quant à la présence d'un bureau de travail dans leur chambre pour faire les devoirs est exprimée par oui ou par non.

Globalement, 24,7% des élèves indiquent qu'ils ont un bureau de travail dans leur chambre pour faire leurs devoirs tandis que 75,2% d'entre eux, donc les trois quarts des élèves, mentionnent qu'ils n'en ont pas.

Le tableau 4.34 montre que 19,5% des garçons et que 28,5% des filles disposent de ces conditions pour leur travail scolaire. C'est donc 80,4% des garçons et 71,4% des filles qui ne disposent pas d'un bureau de travail dans leur chambre pour faire leurs devoirs.

Tableau 4.34

Répartition des données relatives à l'existence d'un bureau de travail dans la chambre selon le sexe et le degré scolaire

	Sexe						
	Garçons			Filles		Total	
	N	%	N	%	N	%	
Oui	9	19,5	18	28,5	27	24,7	
Non	37	80,4	45	71,4	82	75,2	
Total	46	100	63	100	109	100	

	Degré scolaire									
	Primaire				Secondaire				Total	
	N 5 ^e	N 6 ^e	Total	%	N 1	N 2	Total	%	N	%
Oui	6	4	10	19,6	13	4	17	29,3	27	24,7
Non	21	20	41	80,3	27	14	41	70,6	82	75,2
Total	27	24	51	100	40	18	58	100	109	100

Le tableau 4.34 présente les mêmes données selon la variable degré scolaire. Ainsi on remarque que 19,6% des élèves du primaire et 29,3% des élèves du secondaire indiquent qu'ils ont un bureau de travail dans leur chambre pour faire leurs devoirs. C'est donc 80,3% des élèves du primaire et 70,6% des élèves du secondaire qui disent ne pas avoir un bureau de travail dans leur chambre pour faire leurs devoirs. Nous pouvons ainsi observer qu'environ 20% à 30% des élèves disent avoir un bureau de travail dans leur chambre, tandis que les autres disent utiliser une pièce commune de la maison.

L'ambiance de travail à la maison peut aussi être affectée par la visite des amis. Il est habituel que les amis des élèves se visitent mutuellement. Ces visites sont spontanées. Il peut donc fort bien arriver que des amis viennent visiter pendant la période des travaux scolaires. Les données relatives à l'appréciation que les élèves amérindiens donnent en rapport avec les visites des amis pendant l'exécution de leurs travaux scolaires sont présentées selon leur fréquence : toujours, parfois, jamais.

Selon les données recueillies, une minorité des élèves, soit 4,5%, révèlent que les amis viennent toujours les voir, d'autres élèves soit 48,6%, révèlent que les amis viennent parfois les voir et les derniers 46,8% indiquent que les amis ne viennent jamais les voir pendant qu'ils travaillent dans leurs devoirs.

Ainsi le tableau 4.35 présente les données recueillies selon le sexe. On observe que 6,2% des garçons et 3,1% des filles disent que les amis viennent toujours les voir pendant qu'ils travaillent dans leurs devoirs. Il s'agit d'une minorité par rapport à ceux qui disent recevoir des visites occasionnelles, soit 45,8% des garçons et 50,7% des filles. Et on remarque que 47,9% des garçons et 46% des filles disent que les amis ne viennent jamais les voir pendant qu'ils travaillent dans leurs devoirs.

Les mêmes données analysées selon la variable degré scolaire, indiquent qu'une minorité des élèves du primaire, soit 5,8%, et du secondaire, 3,3%, disent que les amis viennent les voir souvent (toujours) pendant qu'ils travaillent dans leurs devoirs. Quant aux visites occasionnelles, 47% des élèves du primaire et 50% de ceux du secondaire disent que les amis viennent parfois les voir pendant qu'ils travaillent dans leurs devoirs.

Tableau 4.35

Répartition des données relatives à l'appréciation des visites des amis pendant que l'élève travaille à ses devoirs scolaires selon le sexe et le degré scolaire

	Sexe									
	Garçons				Filles				Total	
	N		%		N		%		N	%
Toujours	3		6,2		2		3,1		5	4,5
Parfois	22		45,8		32		50,7		54	48,6
Jamais	23		47,9		29		46		52	46,8
Total	48		100		63		100		111	100

	Degré scolaire											
	Primaire					Secondaire					Total	
	N 5 ^e	N 6 ^e	Total	%		N 1	N 2	Total	%		N	%
Toujours	1	2	3	5,8	52,8	1	1	2	3,3	53,3	5	4,5
Parfois	15	9	24	47	47	26	4	30	50	53,3	54	48,6
Jamais	11	13	24	47	47	15	13	28	46,6	46,6	52	46,8
Total	27	24	51	100		42	18	60	100		111	100

On observe donc que les élèves du primaire, soit 47%, et ceux du secondaire, soit 46,6%, disent que les amis ne viennent jamais les voir pendant qu'ils travaillent dans leurs devoirs. Bref, les données recueillies, presque la moitié des élèves ne seraient pas dérangés par les amis. D'autres répondants, soit 4,5% qui répondent « toujours » alors que 48,6% parmi eux répondent « parfois », mérite attention : n'y a-t-il pas lieu de se demander si ces visites ne sont pas un empêchement de bien étudier ou de faire les devoirs ?

4.3.1.3 Le temps consacré aux devoirs

Les élèves apportent généralement du travail scolaire à la maison pour approfondir leurs connaissances de ce qu'ils ont appris en classe durant la journée. D'autres élèves qui n'ont pas fini leurs travaux peuvent les faire lorsqu'ils sont de retour à la maison. Il est intéressant de connaître combien de temps les élèves questionnés consacrent à leurs devoirs pour connaître ainsi leur intérêt. Ainsi, les données des tableaux 4.36 et 4.37 indiqueront combien de temps les élèves disent consacrer à leurs travaux scolaires. Ces données sur le temps accordé à leurs devoirs sont présentées selon les catégories de réponses suivantes : 15 minutes par soir, 30 minutes par soir, 1 heure par soir, 1 heure et plus par soir et je ne fais pas mes devoirs.

Ainsi, on observe que 45,2% des 106 élèves qui ont répondu à la question disent prendre quinze minutes, une partie des élèves, soit 34,9%, indiquent qu'ils prennent trente minutes, d'autres dans une proportion de 13,2% déclarent qu'ils prennent une heure et quelques-uns, soit 2,8%, indiquent qu'ils prennent une heure et plus. 3,7% des répondants indiquent qu'ils ne font pas leurs devoirs à la maison.

Le tableau 4.36 présente les données recueillies selon la variable sexe. Ainsi les garçons déclarent dans une proportion de 53,1% et les filles, de 38,9% prendre quinze minutes par soir pour faire leurs devoirs à la maison. 29,7% des garçons et 38,9% des filles affirment qu'ils prennent trente minutes par soir. D'autres données indiquent que les garçons dans une proportion de 10,6% et 15,2% des filles disent qu'ils prennent une heure par soir

pour faire leurs devoirs à la maison. Finalement, on observe que 2,1% des garçons et 3,3% des filles, soit un garçon et deux filles, signifient qu'ils prennent une heure et plus par soir pour faire leurs devoirs à la maison.

Tableau 4.36
Répartition des données relatives à l'appréciation du temps consacré aux devoirs selon le sexe

	Sexe		Filles		Total	
	Garçons					
	N	%	N	%	N	%
15 minutes par soir	25	53,1	23	38,9	48	45,2
30 minutes par soir	14	29,7	23	38,9	37	34,9
1 heure par soir	5	10,6	9	15,2	14	13,2
1 heure et plus par soir	1	2,1	2	3,3	3	2,8
Je ne fais pas mes devoirs	2	4,2	2	3,3	4	3,7
Total	47	100	59	100	106	100

D'autres élèves déclarent qu'ils ne font pas leurs devoirs à la maison. C'est le cas de 4,2% chez les garçons et de 3,3% chez les filles. Lors de la passation du questionnaire dans la classe, un enseignant a mentionné qu'il ne sert à rien de donner des devoirs aux élèves parce que ceux-ci ne les font pas à la maison, mais ce n'est pas le cas de tous les élèves selon l'enseignant.

Le tableau 4.37 présente les mêmes données selon la variable degré scolaire. Ainsi on remarque que 66.6% des élèves du primaire et 27.5% des élèves du secondaire mentionnent qu'ils prennent quinze minutes par soir pour faire leurs devoirs à la maison. Ainsi, selon les données, les élèves du primaire, dans une proportion de 25%, et 43,1% des élèves du secondaire affirment qu'ils prennent trente minutes par soir pour faire leurs devoirs à la maison, 6,2% des élèves du primaire et 18,9% de ceux du secondaire mentionnent qu'ils prennent une heure par soir pour faire leurs devoirs à la maison. Aucun élève du primaire (0%) et 5,1% des élèves du secondaire, soit 3 élèves, disent qu'ils prennent une heure et plus par soir pour faire leurs devoirs à la maison.

Tableau 4.37
Répartition des données relatives à l'appréciation du temps consacré aux devoirs selon le degré scolaire

	Degré scolaire									
	Primaire				Secondaire				Total	
	N 5 ^e	N 6 ^e	Total	%	N 1	N 2	Total	%	N	%
15 minutes /soir	19	13	32	66,6	12	4	16	27,5	48	45,2
30 minutes / soir	7	5	12	25	17	8	25	43,1	37	34,9
1 heure / soir	0	3	3	6,2	5	6	11	18,9	14	13,2
1 heure et plus / soir	0	0	0	0	3	0	3	5,1	3	2,8
Je ne fais pas mes devoirs	0	1	1	2	3	0	3	5,1	4	3,7
Total	26	22	48	100	40	18	58	100	106	100

Et une partie des élève du primaire ou 2% et ceux du secondaire soit 5,1% d'entre eux déclarent qu'ils ne font pas leurs devoirs à la maison.

En observant ce tableau, on note que plus le degré scolaire est avancé, plus la durée des devoirs est longue, c'est-à-dire qu'on peut prendre une heure et plus pour faire les devoirs C'est le cas de 6,2% des élèves du primaire et 18,9% des élèves du secondaire. La question se pose aussi quant à savoir si les élèves peuvent compléter les travaux scolaires dans une ambiance favorable étant donné que nombre d'entre eux, soit 8,1%, travaillent toujours sur la table de la cuisine ou dans le salon.

L'heure du coucher est également un aspect de la gestion du temps de la vie des élèves. Nous avons demandé aux élèves à quelle heure ils se couchent. Se couchent-ils généralement à des heures convenables ? Est-ce qu'à la maison les élèves sont « respectueux » de l'heure du coucher? Les données relatives à l'appréciation que les élèves amérindiens donnent en rapport avec l'heure du coucher sont présentées selon un éventail allant de 21 heures à plus de 23 heures.

Globalement, 22,4% des élèves indiquent qu'ils se couchent à 9 heures. 42% des élèves déclarent qu'ils se couchent à 10 heures, une partie des élèves, soit 22,4%, indiquent qu'ils se couchent à 11 heures et une minorité des élèves, soit dans une proportion de 13% des 107 répondants à cette question, disent qu'ils se couchent plus tard que 11 heures.

Le tableau 4.38 présente les données recueillies selon le sexe. Ainsi 14,8% des garçons et 28,3% des filles indiquent qu'ils se couchent à 9 heures. 53,1% des garçons et 33,3% des filles indiquent qu'ils se couchent à 10 heures. On observe que 21,2% des garçons et 23,3% des filles disent qu'ils se couchent à 11 heures. Et on note que 10,6% des garçons et 15% des filles indiquent qu'ils se couchent plus tard que 11 heures.

Tableau 4.38
Répartition des données relatives à l'appréciation de l'heure du coucher selon le sexe

Je me couche à ...	Sexe					
	Garçons		Filles		Total	
	N	%	N	%	N	%
9 heures	7	14,8	17	28,3	24	22,4
10 heures	25	53,1	20	33,3	45	42
11 heures	10	21,2	14	23,3	24	22,4
Autre plus tard	5	10,6	9	15	14	13
Total	47	100	60	100	107	100

Le tableau 4.39 présente les mêmes données selon le degré scolaire. Ainsi les données des élèves du primaire, soit 38,7%, et de ceux du secondaire, soit 8,6%, révèlent qu'ils se couchent à 9 heures. 44,8% des élèves du primaire et 39,6% de ceux du secondaire disent qu'ils se couchent à 10 heures. On observe que 8,1% des élèves du primaire et 34,4% des élèves du secondaire disent qu'ils se couchent à 11 heures.

Tableau 4.39
Répartition des données relatives à l'appréciation de l'heure du coucher selon le degré scolaire

Je me couche à...	Degré scolaire									
	Primaire				Secondaire				Total	
	N 5 ^e	N 6 ^e	Total	%	N 1	N 2	Total	%	N	%
9 heures	14	5	19	38,7	3	2	5	8,6	24	22,4
10 heures	10	12	22	44,8	20	3	23	39,6	45	42
11 heures	1	3	4	8,1	10	10	20	34,4	24	22,4
Autre plus tard	2	2	4	8,1	7	3	10	17,2	14	13
Total	27	22	49	100	40	18	58	100	107	100

Et on note que 8,1% des élèves du primaire, soit 4 élèves, et 17,2% des élèves du secondaire, soit 10 élèves, disent qu'ils se couchent plus tard que 11 heures.

Au cours de notre carrière d'enseignement, nous avons constaté, à plusieurs reprises, que les enfants qui se couchent tard sont fatigués le lendemain, moins attentifs et moins productifs au cours des activités d'apprentissage.

4.3.2 Support parental aux travaux scolaires de leurs enfants

Est-ce que les élèves estiment que le support parental est présent dans les travaux scolaires à la maison ? Est-ce que les élèves estiment que leurs parents s'impliquent dans le but d'aider à l'exécution des travaux scolaires ? Nombre de parents s'intéressent aux travaux des élèves, mais de quelle manière ? Quelle est l'approche favorisée par les parents pour venir en aide aux enfants lors des travaux scolaires à la maison ? Par exemple, le fait d'être présents lorsque les enfants font leurs devoirs est déjà considéré comme un indice de soutien de leur part.

Ainsi bon nombre de parents seront favorables à la scolarisation considérant que les enfants sont chanceux de fréquenter l'école. D'autres féliciteront leurs enfants lorsque ceux-ci travaillent d'une manière satisfaisante à l'école. Certains parents s'empresseront de s'informer si les jeunes ont des devoirs et de les regarder. Des parents aiment aider leurs enfants, selon leur possibilité et le temps dont ils disposent. C'est ce dont il est question dans la présentation des données concernant le support parental pendant l'exécution des travaux scolaires des élèves à la maison.

4.3.2.1 Appréciation du discours des parents sur l'école et les travaux scolaires

Les élèves agissent et pensent selon ce qu'ils entendent chez eux. Ainsi, si les parents disent que l'école est une bonne chose, les enfants auront une idée positive envers l'école. Dans le cas contraire, nous aurions tendance à supposer que l'enfant aura une perception négative de l'école.

Les données relatives à l'appréciation que les élèves amérindiens donnent en rapport avec la question du discours des parents à propos de l'école, expriment la chance qu'ils ont

d'aller à l'école ou au contraire leur laisse entendre que c'est une perte de temps. 109 élèves ont répondu à la question.

Globalement, 85,3% des répondants indiquent que leurs parents disent que les enfants sont chanceux d'aller à l'école alors que 14,6% d'entre eux indiquent que l'énoncé relatif à la perte de temps exprime le discours de leurs parents.

Le tableau 4.40 présente les données selon la variable sexe. Ainsi, la majorité des garçons, soit 93,7% et 78,6% des filles indiquent que les parents disent que leurs enfants sont chanceux d'aller à l'école.

Tableau 4.40

Répartition des données de l'appréciation du discours des parents à propos de l'école selon le sexe

	Sexe					
	Garçons		Filles		Total	
	N	%	N	%	N	%
Ils disent que nous sommes chanceux d'aller à l'école.	45	93,7	48	78,6	93	85,3
Ils disent:« Qu'est-ce que tu fais à l'école? Tu perds ton temps »	3	6,2	13	21,3	16	14,6
Total	48	100	61	100	109	100

C'est donc une faible proportion chez les garçons, soit 6,2%, qui indiquent que les parents tiennent un discours plutôt dévalorisant sur l'école. Par ailleurs, la proportion des filles est plus de trois fois plus élevée, soit 21,3%.

Les parents affirment l'importance de l'école en la valorisant dans leur discours auprès des enfants. Ceci constitue une approche favorable face à l'apprentissage. Ainsi on observe que la majorité des élèves ont tendance à exprimer que leurs parents manifestent de l'intérêt et du soutien à leurs enfants en leur disant qu'ils sont chanceux d'aller à l'école (93,7% chez les garçons contre 78,6% chez les filles). Nous observons cependant que plus de filles que de garçons entendraient dire que les enfants perdent leur temps à l'école. Est-ce à dire que

l'instruction serait plus importante pour les garçons que pour les filles aux yeux des parents? Nous n'avons pas posé cette question aux parents mais peut-être un jour quelqu'un la posera.

Le tableau 4.41 présente les mêmes données selon la variable degré scolaire. Ainsi chez les élèves du primaire, dans une proportion de 84,3%, et chez les élèves du secondaire, dans une proportion de 86,2%, les répondants indiquent que les parents disent que leurs enfants sont chanceux d'aller à l'école.

Tableau 4.41

Répartition des données de l'appréciation du discours des parents à propos de l'école selon le degré scolaire

	Degré scolaire									
	Primaire				Secondaire				Total	
	N 5 ^e	N 6 ^e	Total	%	N 1	N 2	Total	%	N	%
Ils disent que nous sommes chanceux d'aller à l'école.	22	21	43	84,3	33	17	50	86,2	93	85,3
Ils disent:« Qu'est-ce que tu fais à l'école? Tu perds ton temps. »	5	3	8	15,6	7	1	8	13,7	16	14,6
Total	27	24	51	100	40	18	58	100	109	100

Et on observe donc que le discours dévalorisant à l'égard de la fréquentation scolaire est rapporté par 15,6% des élèves du primaire et 13,7% des élèves du secondaire. De plus un tel discours dévalorisant semble plus présent chez les filles autant du primaire que du secondaire.

Les félicitations de la part des parents à leurs enfants concernant leur réalisation scolaire sont aussi un indicateur du discours positif de la part des parents face aux travaux scolaires. Les données relatives à l'appréciation que les élèves amérindiens donnent en rapport avec l'énoncé « Mes parents me félicitent quand mes travaux scolaires sont satisfaisants » présentent l'appréciation des élèves selon les choix de réponse suivants : souvent, quelquefois, jamais.

Globalement, les élèves reçoivent souvent des félicitations de la part de leurs parents dans une proportion de 50,4%; 45,8% d'entre eux indiquent que les parents les félicitent

quelquefois et une partie des élèves, soit ou 3,6%, indiquent que les parents ne les félicitent jamais quand les travaux scolaires sont satisfaisants.

Le tableau 4.42 présente ces données selon le sexe et le degré scolaire. Ainsi, les garçons indiquent dans une proportion de 50% que leurs parents les félicitent souvent. 50,8% des filles disent que les parents les félicitent souvent quand les travaux scolaires sont satisfaisants. Presque autant de répondants indiquent que les parents félicitent quelquefois leurs enfants lorsque les travaux scolaires sont satisfaisants, c'est le cas de 45,8% des garçons et de 45,9% des filles.

Finalement, d'autres données indiquent que les parents ne les félicitent jamais leurs enfants quand les travaux scolaires sont satisfaisants. Il en est ainsi chez 4,1% des garçons et chez 3,2% des filles, ce qui représente deux élèves dans chaque cas. Donc, en général, les parents félicitent leurs enfants quand leurs travaux sont satisfaisants.

Selon la variable degré scolaire, on observe que 49% des élèves du primaire et 51,7% des élèves du secondaire indiquent que les parents les félicitent souvent quand les travaux scolaires sont satisfaisants. Les données recueillies indiquent que 45% des élèves du primaire et 46,5% des élèves du secondaire disent que les parents les félicitent quelquefois quand les travaux scolaires sont satisfaisants.

Tableau 4.42

Répartition des données de l'appréciation des félicitations reçues pour des travaux scolaires satisfaisants selon le sexe et le degré scolaire

	Sexe											
	Garçons					Filles					Total	
	N		%			N		%			N	%
Souvent	24	50	95,8		31	50,8	96,7		55	50,4	96,3	
Quelquefois	22	45,8			28	45,9			50	45,8		
Jamais	2	4,1	4,1		2	3,2	3,2		4	3,6	3,6	
Total	48	100			61	100			109	100		

	Degré scolaire											
	Primaire					Secondaire					Total	
	N 5 ^e	N 6 ^e	Total	%		N 1	N 2	Total	%		N	%
Souvent	12	13	25	49	94		22	8	30	51,7	98,2	
Quelquefois	13	10	23	45			18	9	27	46,5		
Jamais	2	1	3	5,8	5,8		0	1	1	1,7	1,7	
Total	27	24	51	100		40	18	58	100		109	100

Les élèves du primaire, dans une proportion de 5,8%, et 1,7% des élèves du secondaire disent que les parents ne les félicitent jamais quand les travaux scolaires sont satisfaisants. On observe donc que les élèves du secondaire ont légèrement tendance à dire que leurs parents les félicitent davantage pour leurs travaux scolaires satisfaisants que les élèves du primaire.

L'impression des élèves quant à l'empressement des parents à s'informer des travaux scolaires qu'ils ont à faire à la maison est aussi un indicateur du support parental qui a été exploré. Cent onze élèves ont répondu à la question. Les données relatives à l'appréciation que les élèves amérindiens donnent en rapport avec l'énoncé « Mes parents s'empressent de me demander si j'ai des devoirs » sont également présentées selon la fréquence indiquée.

Globalement, 34,2% des élèves ont indiqué que les parents s'empressent toujours de demander si leurs enfants ont des devoirs. D'autres données montrent que 45% des élèves indiquent parfois et d'autres répondent dans une proportion de 20,7% que les parents ne s'empressent jamais de demander s'ils ont des devoirs.

Le tableau 4.43 présente ces données selon le sexe et le degré scolaire. Ainsi on observe que 27% des garçons et 39,6% des filles disent que les parents s'empressent toujours de demander s'ils ont des devoirs. Les données recueillies indiquent que 52% des garçons et 39,6% des filles disent que les parents s'empressent parfois de demander s'ils ont des devoirs.

Et on peut observer que 20,8% des garçons et 20,6% des filles montrent que les parents ne s'empressent jamais de demander s'ils ont des devoirs.

La variable selon le degré scolaire présente les données qui suivent. Ainsi on remarque que 33,3% des élèves du primaire et 35% de ceux du secondaire indiquent que les parents s'empressent toujours de leur demander s'ils ont des devoirs. On observe que 50,9% des élèves du primaire et 40% des élèves du secondaire disent que les parents s'empressent parfois de demander s'ils ont des devoirs.

Tableau 4.43

Répartitions des données de l'appréciation de l'empressement des parents à s'informer si leurs enfants ont des devoirs selon le sexe et le degré scolaire

	Sexe						Total		
	Garçons			Filles			N	%	
	N	%		N	%				
Toujours	13	27	79	25	39,6	79,2	38	34,2	79,2
Parfois	25	52		25	39,6		50	45	
Jamais	10	20,8	20,8	13	20,6	20,6	23	20,7	20,7
Total	48	100		63	100		111	100	

	Degré scolaire										Total		
	Primaire				Secondaire				N	%			
	N 5 ^e	N 6 ^e	Total	%		N 1	N 2	Total			%		
Toujours	10	7	17	33,3	84,2	16	5	21	35	75	38	34,2	79,2
Parfois	13	13	26	50,9		18	6	24	40		50	45	
Jamais	4	4	8	15,6	15,6	8	7	15	25	25	23	20,7	20,7
Total	27	24	51	100		42	18	60	100		111	100	

Et on observe que 15,6% des élèves du primaire et 25% des élèves du secondaire disent que les parents ne s'empressent jamais de leur demander s'ils ont des devoirs. C'est donc légèrement plus du tiers des élèves qui disent apprécier positivement la constance de leurs parents à s'intéresser à la réalisation de leurs devoirs.

4.3.2.2 Appréciation de l'aide aux devoirs reçue des parents

L'appréciation des élèves de l'intérêt que leurs parents leur manifestent pour les aider à réaliser leurs travaux scolaires aussi été explorée. Les données relatives à l'appréciation que les élèves amérindiens donnent en rapport avec l'énoncé « Mes parents aiment m'aider dans mes devoirs » sont présentées selon le sexe et le degré.

Même si parfois les parents ne comprennent pas les travaux scolaires de leurs enfants lorsqu'ils apportent leurs devoirs à la maison, le fait de regarder les devoirs, de s'intéresser à ce que les enfants font à l'école peut s'avérer une condition facilitante, un soutien moral pour eux. Les enfants peuvent ainsi se sentir moins solitaires pendant l'exécution de leurs devoirs. Le cas contraire peut s'avérer être des conditions non facilitantes de la réussite des élèves.

Les données relatives à l'appréciation que les élèves amérindiens expriment en rapport avec l'énoncé « Mes parents regardent si mes devoirs sont corrects » sont présentées selon les fréquences « chaque jour », « parfois » et « jamais ».

En général, on peut observer que 23,4% des élèves indiquent que les parents regardent chaque jour les devoirs; d'autres élèves, soit 49,5%, indiquent que les parents regardent parfois les devoirs; une partie, soit 27%, d'entre eux révèlent que les parents ne regardent jamais si les devoirs sont effectués correctement.

Le tableau 4.44 présente les données selon le sexe et le degré scolaire. Ainsi, on peut voir que 18,7% des garçons et 26,9% des filles révèlent que les parents regardent chaque jour si les devoirs sont effectués correctement. Par ailleurs, 52% des garçons et 47,6% des filles notent que les parents regardent parfois si les devoirs sont complétés. Et on peut noter que 29,1% des garçons et 25,3% des filles inscrivent que les parents ne regardent jamais si les devoirs sont effectués correctement.

À la variable degré scolaire, on observe que 25,4% des élèves du primaire et 21,6% des élèves du secondaire affirment que les parents regardent chaque jour si les devoirs sont

complétés. D'autres données révèlent que 50,9% des élèves du primaire et 48,3% des élèves du secondaire disent que les parents regardent parfois si les devoirs sont complétés.

Tableau 4.44

Répartition des données relatives à l'intérêt porté par les parents à la production correcte des devoirs selon le sexe et le degré scolaire

	Sexe						Total	
	Garçons			Filles			N	%
	N	%		N	%			
Chaque jour	9	18,7	70,7	17	26,9	74,5	26	23,4
Parfois	25	52		30	47,6		55	49,5
Jamais	14	29,1	29,1	16	25,3	25,3	30	27
Total	48	100		63	100		111	100

	Degré scolaire										Total	
	Primaire					Secondaire					N	%
	N 5 ^e	N 6 ^e	Total	%		N 1	N 2	Total	%			
Chaque jour	10	3	13	25,4	76,3	9	4	13	21,6	69,9	26	23,4
Parfois	14	12	26	50,9		22	7	29	48,3		55	49,5
Jamais	3	9	12	23,5	23,5	11	7	18	30	30	30	27
Total	27	24	51	100		42	18	60	100		111	100

Et on constate que 23,5% des élèves du primaire et 30% des élèves du secondaire disent que les parents ne regardent jamais si les devoirs sont complétés. Si plus des deux tiers des élèves disent que leurs parents ne regardent jamais ou que parfois les travaux scolaires effectués à la maison, les élèves concernés estiment-ils que leurs parents les aident à faire les devoirs ?

Les données relatives à l'appréciation des élèves amérindiens concernant l'aide apportée par les parents pendant les devoirs sont présentées selon les mêmes catégories de fréquence que précédemment.

Globalement, 16,2% des données des élèves indiquent que les parents les aident toujours à faire leurs devoirs, d'autres élèves, soit 64,8% d'entre eux, affirment que les parents les aident parfois à faire leurs devoirs et une partie des élèves, soit dans une proportion de 18,9%, pensent que les parents ne les aident jamais à faire leurs devoirs. Le tableau 4.45 présente les données recueillies selon le sexe et le degré scolaire.

Ainsi, 16,6% des garçons et 15,8% des filles indiquent que les parents les aident toujours à faire leurs devoirs. Les données montrent que 64,5% des garçons et 65% des filles disent que les parents les aident parfois à faire leurs devoirs. Et on peut noter que 18,7% des garçons et 19% des filles notent que les parents ne les aident jamais à faire leurs devoirs.

Selon le degré scolaire, 13,7% des élèves du primaire et 18,3% de ceux du secondaire disent que les parents les aident toujours à faire leurs devoirs. Les données indiquent que 68,6% des élèves du primaire et 61,6% des élèves du secondaire estiment que les parents les aident parfois à faire leurs devoirs.

Tableau 4.45

Répartition des données relatives à l'appréciation de l'aide reçue des parents pour faire les devoirs selon le sexe et le degré scolaire

	Sexe						Total		
	Garçons			Filles			N	%	
	N	%		N	%				
Toujours	8	16,6	81,1	10	15,8	80,8	18	16,2	81
Parfois	31	64,5		41	65		72	64,8	
Jamais	9	18,7	18,7	12	19	19	21	18,9	18,9
Total	48	100		63	100		111	100	

	Degré scolaire										Total		
	Primaire					Secondaire					N	%	
	N 5 ^e	N 6 ^e	Total	%		N 1	N 2	Total	%				
Toujours	4	3	7	13,7	82,3	7	4	11	18,3	79,9	18	16,2	81
Parfois	20	15	35	68,6		29	8	37	61,6		72	64,8	
Jamais	3	6	9	17,6	17,6	6	6	12	20	20	21	18,9	18,9
Total	27	24	51	100		42	18	60	100		111	100	

Et les élèves du primaire, soit 17,6% d'entre eux, et ceux du secondaire, soit 20%, affirment que les parents ne les aident jamais à faire leurs devoirs.

En observant le tableau 4.45, on réalise que presque le cinquième des élèves interrogés (plus précisément 18,9%) disent que leurs parents ne les aident jamais dans l'exécution leurs devoirs. Selon notre compréhension, plusieurs indices pourraient expliquer les circonstances de ce fait : le manque de temps, l'incompréhension du vocabulaire en français et en mathématique, le manque d'intérêt, le travail des parents hors de la maison, etc.

Par ailleurs, il peut arriver que les élèves disent qu'ils n'ont pas de devoirs. Selon notre expérience personnelle, on entend souvent les parents répéter que leurs enfants disent qu'ils n'ont pas de devoirs. Néanmoins, on remarque que 16,2% des élèves indiquent que les parents aident toujours leurs enfants dans leurs devoirs à la maison.

4.3.2.3 Le sentiment des élèves à l'égard des dispositions de leurs parents par rapport aux travaux scolaires

Généralement selon les données recueillies, on remarque que 37,2% des élèves disent que les parents aiment beaucoup les aider, d'autres élèves, soit 50% des répondants, indiquent que les parents aiment un peu les aider et 12,7% des données indiquent que les parents n'aiment pas du tout aider les enfants dans leurs devoirs.

Le tableau 4.46 présente les données recueillies le sexe et le degré scolaire. Ainsi les garçons, soit 31,2% d'entre eux, et 41,9% des filles précisent que les parents aiment beaucoup les aider dans leurs devoirs. Les données indiquent que 54,1% des garçons et 46,7% des filles croient que les parents aiment un peu les aider dans leurs devoirs.

Et on peut remarquer que 14,5% des garçons et 11,2% des filles pensent que les parents n'aiment pas du tout les aider dans leurs devoirs. On observe donc que, selon les élèves, un peu plus du tiers des parents aiment beaucoup aider les enfants dans les devoirs (37,2%).

Selon la variable du degré scolaire, les élèves du primaire, soit 47%, et ceux du secondaire, soit 28,8%, croient que les parents aiment beaucoup les aider dans leurs devoirs. Les données montrent que 43,1% des élèves du primaire et 55,9% des élèves du secondaire disent que les parents aiment un peu les aider dans leurs devoirs. Alors que 9,8% des élèves du primaire et 15,2% les élèves du secondaire pensent que les parents n'aiment pas du tout les aider dans leurs devoirs.

Tableau 4.46

Répartition des données de l'appréciation des élèves par rapport à l'intérêt des parents à les aider dans leurs devoirs selon le sexe et le degré scolaire

	Sexe						Total		
	Garçons			Filles			N	%	
	N	%		N	%				
Beaucoup	15	31,2	85,3	26	41,9	88,6	41	37,2	87,2
Un peu	26	54,1		29	46,7		55	50	
Pas du tout	7	14,5	14,5	7	11,2	11,2	14	12,7	12,7
Total	48	100		62	100		110	100	

	Degré scolaire										Total		
	Primaire					Secondaire					N	%	
	N 5 ^e	N 6 ^e	Total	%		N 1	N 2	Total	%				
Beaucoup	17	7	24	47	90,1	12	5	17	28,8	84,7	41	37,2	87,2
Un peu	8	14	22	43,1		26	7	33	55,9		55	50	
Pas du tout	2	3	5	9,8	9,8	3	6	9	15,2	15,2	14	12,7	12,7
Total	27	24	51	100		41	18	59	100		110	100	

L'impression que les élèves ont de la capacité des parents de les aider à réaliser leurs travaux scolaires est aussi un indicateur du support parental exploré auprès des élèves. Les données relatives à l'appréciation que les élèves amérindiens donnent en rapport avec l'énoncé indiquant que les parents sont capables de les aider dans les devoirs à la maison sont présentées par oui ou non.

Globalement les données indiquent que 87% des élèves disent que les parents sont capables d'aider leur(s) enfant(s) dans leurs devoirs et 12,9% que les parents ne sont pas en mesure de le faire.

Le tableau 4.47 présente ces données selon le sexe et le degré scolaire. Ainsi les garçons, soit 82,9%, et les filles, soit 90,1%, indiquent que les parents sont capables de les aider dans leurs devoirs et 17% des garçons et 9,8% des filles disent que les parents ne sont pas capables de les aider dans leurs devoirs. En observant ce tableau, on remarque donc que la majorité des 108 répondants (87%) indiquent que les parents sont capables d'aider les enfants dans leurs devoirs à la maison.

La variable selon le degré scolaire présente les données suivantes. Ainsi les élèves du primaire, soit 86%, et ceux du secondaire, soit 87,9%, disent que les parents sont capables de les aider dans leurs devoirs.

Tableau 4.47

Répartition des données de l'appréciation des élèves par rapport à la capacité de leurs parents de les aider dans leurs devoirs selon le sexe et le degré scolaire

	Sexe						
	Garçons			Filles		Total	
	N	%	N	%	N	%	
Oui	39	82,9	55	90,1	94	87	
Non	8	17	6	9,8	14	12,9	
Total	47	100	61	100	108	100	

	Degré scolaire									
	Primaire				Secondaire				Total	
	N 5 ^e	N 6 ^e	Total	%	N 1	N 2	Total	%	N	%
Oui	24	19	43	86	36	15	51	87,9	94	87
Non	3	4	7	14	4	3	7	12	14	12,9
Total	27	23	50	100	40	18	58	100	108	100

C'est donc 14% des élèves du primaire et 12% de ceux du secondaire qui mentionnent que les parents ne sont pas capables de les aider dans leurs devoirs. On observe donc que les élèves apprécient positivement la capacité de leurs parents de les aider dans la réalisation de leurs travaux scolaires à la maison.

Le support parental implique que les parents aient le temps d'aider leurs enfants dans leurs travaux scolaires. Quelle est l'appréciation des élèves à cet égard ? Les données relatives à l'appréciation que les élèves amérindiens font du temps que leurs parents ont de les aider dans leurs devoirs, sont présentées selon les catégories oui et non.

Globalement, les données indiquent que 68,8% des élèves apprécient positivement le temps dont leurs parents disposent pour les aider. On observe que 31,1% des élèves s'expriment négativement par rapport à cette question.

Le tableau 4.48 présente ces données selon le sexe et le degré scolaire. On peut noter que 70,8% des garçons et 67,2% des filles apprécient positivement le temps que leurs parents ont pour les aider dans leurs travaux scolaires et que 29,1% des garçons et 32,7% des filles donnent une réponse négative à cette question.

Selon la variable degré scolaire, on peut noter ainsi que 66% des élèves du primaire et 71,4% des élèves du secondaire déclarent que les parents ont le temps d'aider les élèves dans l'exécution de leurs devoirs.

Tableau 4.48

Répartition des données de l'appréciation par rapport au temps disponible des parents pour les aider dans leurs devoirs selon le sexe et le degré scolaire

	Sexe					
	Garçons		Filles		Total	
	N	%	N	%	N	%
Oui	34	70,8	39	67,2	73	68,8
Non	14	29,1	19	32,7	33	31,1
Total	48	100	58	100	106	100

	Degré scolaire									
	Primaire				Secondaire				Total	
	N 5 ^e	N 6 ^e	Total	%	N 1	N 2	Total	%	N	%
Oui	18	15	33	66	26	14	40	71,4	73	68,8
Non	9	8	17	34	12	4	16	28,5	33	31,1
Total	27	23	50	100	38	18	56	100	106	100

Les données montrent que 34% élèves du primaire et 28,5% élèves du secondaire répondent négativement à la question concernant leur appréciation du temps disponible de leurs parents pour les aider dans leurs travaux scolaires.

On observe ici que plus de 30% des élèves pensent que les parents n'ont pas le temps de leur aider dans les travaux scolaires à la maison.

Le point de vue des élèves à l'égard du soutien parental aux travaux scolaires a été exploré en rapport avec le discours et les actions des parents par rapport aux devoirs à faire à la maison. Le sentiment personnel des élèves à l'égard de l'attitude générale des parents en matière de soutien aux travaux scolaires a également été exploré. Certaines données ont

indiqué que, du point de vue des élèves, les parents se montrent empressés et aiment aider à l'exécution des devoirs, que des parents ont la capacité d'aider tandis que d'autres élèves ont indiqué le contraire. Certaines actions des parents méritent qu'on les souligne. C'est le cas de ceux qui prennent le temps d'aider, de ceux qui regardent les devoirs et aident à leur exécution. Si ces conditions facilitantes ne sont pas au rendez-vous, certains signes avant-coureurs pourraient surgir.

Pour conclure la dimension du travail scolaire à la maison, il est important de souligner que les parents ont la responsabilité de favoriser une ambiance relative aux apprentissages en conformité avec les exigences scolaires. Ainsi nous considérons que le fait de créer une ambiance favorable à l'apprentissage, de favoriser la mise en place de conditions concrètes pour bien établir un climat d'apprentissage lors des travaux scolaires leur appartient. Nous nous devons de mentionner aussi ce qu'on sous-entend par cette dernière phrase : C'est le fait de créer un climat raisonnablement propice et positif par rapport à l'apprentissage et l'exécution des travaux scolaires. Il est important également que les parents fassent montre d'une attitude favorable ne serait-ce que par la valorisation de l'école dans leurs discours ou en félicitant leurs enfants pour leurs travaux scolaires. Ainsi Dargatz (1996) suggère qu'on doit tout faire pour que l'enfant ait une attitude positive envers l'école pour réussir son expérience scolaire.

4.3.3 Interprétation des résultats

Nous présentons l'interprétation des données recueillies chez les élèves amérindiens à partir du questionnaire relatif à l'expérience scolaire vécue en salle de classe, au fait d'aller à l'école ainsi qu'à l'expérience du vécu des travaux scolaires à la maison.

4.3.3.1 L'expérience scolaire vécue en salle de classe

Sur la base des données de l'expérience scolaire vécue en salle de classe, nous interprétons que bon nombre d'élèves amérindiens comprennent l'utilité des apprentissages proposés en classe pour l'avancement dans le cheminement scolaire puisque presque les deux

tiers des élèves disent avoir la facilité à comprendre les consignes et les informations communiquées par l'enseignant en classe. Il reste quand même environ le tiers des élèves qui disent ne pas avoir la facilité de bien les comprendre, ce qui donnerait dans ce dernier cas un signe avant-coureur de l'abandon scolaire

Les données recueillies auprès des élèves indiquent que généralement, concernant le cours de langues, les élèves disent comprendre dans une proportion de 57,2% pendant le cours de français; pendant le cours d'anglais cette proportion se situe à 42,7%. En algonquin, 40,9% des élèves indiquent ne pas bien comprendre et presque soixante (59%) disent bien comprendre le vocabulaire utilisé par l'enseignant. Quant au cours de mathématique, nous remarquons que plus du tiers des élèves estiment que leur compréhension du vocabulaire utilisé pendant la classe est partielle ou presque absente. Nous observons donc que les élèves amérindiens ont des difficultés de compréhension et un certain malaise au niveau des trois langues de la scolarisation.

La question se pose relativement à la compréhension du vocabulaire utilisé par l'enseignant en cours d'activités. On suppose que certains élèves, ceux qui comprennent moins bien, ont tendance à se diriger mentalement vers la voie de l'abandon scolaire, étant donné que ceux-ci vivent l'incompréhension du vocabulaire en classe. Pourtant, selon les indications des élèves, ils sont nombreux à faire des efforts pour bien écouter les explications afin de réussir. C'est le cas des garçons dans une proportion de 87,4% et des filles dans une proportion de 85,4%. On observe par ailleurs, selon les données compilées, que bon nombre ont recours au dictionnaire ou prennent en note le mot non compris pour le vérifier; ils indiquent ainsi prendre des moyens pour réussir. Malgré leurs efforts, certains élèves ne comprennent pas les mots difficiles. Cette incompréhension, malgré les efforts consentis, constitue peut-être un signe avant-coureur de l'abandon scolaire. De plus, les situations de malaise ressenti lors des explications données, en raison de la non-compréhension du message communiqué dans une langue où les élèves ne sont pas tout à fait à l'aise, pendant les cours de français ou de mathématique, nous apparaissent être des signes avant-coureurs d'abandon scolaire.

L'appréciation des comportements des autres élèves réfère aux attitudes de l'entourage immédiat pendant la présence des élèves en classe. Certains élèves vivent ces situations péniblement. Ainsi on observe globalement que presque 60% parmi les élèves interrogés indiquent que le comportement des autres élèves les dérange. Et nos observations permettent de constater que certains élèves n'aiment pas travailler avec les pairs (13,3%). Ces observations laissent supposer que certains élèves sont inconfortables au milieu de leurs pairs, ce qui peut s'avérer peut-être un autre signe avant-coureur de l'abandon scolaire. Par ailleurs, les situations bruyantes dans la classe, les autres élèves qui dérangent ou qui agacent faisant ainsi perdre d'une façon progressive les explications de l'enseignant peuvent aussi être considérées comme des signes avant-coureurs de l'abandon scolaire.

4.3.3.2 L'expérience d'aller à l'école

Nous abordons maintenant ce que les élèves expriment à l'égard de leur expérience d'aller à l'école. Le sens de l'école par rapport à la préparation pour l'avenir, le sens donné à l'école au quotidien et finalement le sens donné à la discipline qui y règne.

Les élèves ont donc identifié le sens qu'ils donnent à leur expérience d'aller à l'école. Pour 57% d'autre eux, l'école est un milieu où on apprend de nouvelles choses. Plus du tiers des élèves mentionnent que l'école demeure le seul endroit pour se préparer à exercer un métier pour l'avenir. Dans les données recueillies, on remarque que les métiers déjà existants dans la communauté sont les plus « cotés » ou préférés par certains élèves, c'est ce qu'ils voient dans leur vécu communautaire (comme policiers, enseignantes pour les filles). Les autres constatent que si on ne va pas à l'école, cela pourrait conduire à ne pas travailler plus tard dans la vie. Bien que les élèves semblent trouver un sens au fait d'aller à l'école, les difficultés constatées ci-haut comme le fait de moins comprendre le vocabulaire en classe, par une partie des élèves ne justifient-elles pas de se questionner sur des signes avant-coureurs de l'abandon scolaire ?

De plus, en ce qui a trait à l'encouragement à la réalisation de leurs rêves de la part de leur enseignant, les données recueillies montrent que presque 60% (57,2%) des élèves

indiquent qu'ils reçoivent un tel encouragement. Nous supposons que ce fait leur donne des élans vers la réussite scolaire. Dans un même ordre d'idées, on peut supposer que le contraire, ce qu'affirment 42,7% d'élèves, peut conduire à ne pas aimer l'école et donc amener ces élèves à sentir un signe avant-coureur de l'abandon scolaire.

En ce qui concerne le travail des élèves avec des spécialistes en éducation, les données compilées indiquent que plus du tiers des élèves des écoles de Pikogan et du Lac Simon rencontrent des professionnels de l'éducation autres que leurs enseignants. Ce constat permet de soulever un questionnement : pourquoi tant d'élèves, soit plus du tiers des élèves interrogés, travaillent-ils avec les professionnels ? Le fait que cette proportion élevée d'élèves ait besoin d'aide donne lieu à penser que les élèves ont des « besoins » spécifiques d'accompagnement et de soutien dans leur cheminement scolaire. Le cheminement scolaire est parfois parsemé d'embûches, de problèmes de comportement, de difficultés d'apprentissage lors de l'appropriation de savoirs académiques. Un manque de soutien lorsque le besoin se présente peut placer l'élève sur la voie de l'abandon scolaire.

Nous avons posé la question à savoir si les élèves appréhendent leur avenir d'étudiant lorsque qu'ils seront à l'extérieur de leur famille. Selon les données recueillies, il ressort que beaucoup d'élèves pensent s'ennuyer pendant leurs études plus avancées. La perspective de l'ennui à l'extérieur de la famille pourrait-elle conduire à l'abandon scolaire et donc en être un signe avant-coureur ? C'est le cas de 44,5% des élèves, soit près de la moitié d'entre eux, pour qui la perspective de l'ennui serait un signe à l'effet qu'ils se dirigent graduellement à abandonner l'école. Par ailleurs, le manque d'argent est aussi une des difficultés anticipées alors qu'ils seront à l'extérieur de la famille. Ce serait un signe avant-coureur de l'abandon scolaire, car les élèves présentent une perspective assez sombre concernant leurs futures études. Bien que plusieurs ne sont évidemment pas encore fixés concernant le choix de leur futur métier, il apparaît que la perspective de l'éloignement de la famille et la crainte de l'ennui constituent une préoccupation des élèves à prendre en considération.

Pour ce qui est de l'utilité de l'école, aucun élève du primaire ne déclare que l'école est un endroit inutile à fréquenter. Seuls deux élèves du secondaire optent pour ce choix qui nous laisse supposer qu'ils ont commencé à devenir moins intéressés par la fréquentation

scolaire et à se questionner en vue d'abandonner l'école. Comme le mentionnait un enseignant autochtone de l'école secondaire « L'école des adultes existe pour eux aussi. » Les jeunes ont entendu parler de l'existence de programmes de soutien à la poursuite des études à l'éducation des adultes. Ainsi, certains élèves espèrent aller plus tard dans une école où ils peuvent recevoir de l'aide financière. Puisqu'ils croient possible de recevoir de l'aide financière pour étudier passé l'âge de la fréquentation obligatoire, quel serait donc l'intérêt et l'utilité pour eux d'aller à l'école avec les plus jeunes au secondaire? En quoi cette observation permet-elle d'éclairer la question?

Notre interprétation quant au sens donné de l'école au quotidien concerne aussi la fréquentation scolaire. Les données indiquent que la majorité des élèves du primaire, sont souvent présents à l'école. Il demeure donc environ 15% des élèves qui disent être souvent absents de l'école. Dans notre pratique en enseignement, nous avons constaté que les absences répétitives peuvent se transformer en un processus d'abandon pour les élèves mais dans cette recherche peu d'élèves disent être souvent absents. Par ailleurs, on observe que les élèves disent que les parents se préoccupent davantage de leurs absences lorsqu'ils sont dans un degré scolaire comme c'est le cas de certains élèves du secondaire.

Il est aussi intéressant de remarquer que même si certains élèves déclarent ne pas avoir de plaisir à l'école (8.4%) et la majorité des élèves déclarent qu'ils ont du plaisir à l'école dans une proportion de plus de 90%. Mais pour ceux qui déclarent ne pas aimer l'école ou de ne pas saisir l'utilité de la fréquenter serait-il un indice à l'effet que les élèves qui vivent ce type d'expérience se dirigent mentalement vers l'abandon de ses études?

Finalement, les élèves du secondaire ont tendance à croire que la discipline de leur école est plus sévère que celle du primaire. D'autres données révèlent que la violence physique est présente surtout chez les filles. Par ailleurs les élèves mentionnent qu'il y a plus de violence verbale dans leur entourage à l'école. Le malaise ressenti relativement à la violence physique ou verbale à l'école peut-il conduire à un signe avant-coureur de l'abandon scolaire?

En conclusion à cette dimension du vécu à l'école, nous retenons que le sens donné à l'école par les élèves est que l'école est un milieu où on apprend de nouvelles choses et aussi qu'elle demeure le seul endroit pour se préparer à exercer un métier, elle est également l'endroit où les projets relatifs à l'exercice de métiers se préparent. Plusieurs élèves croient recevoir de l'encouragement venant de leur enseignant concernant la réalisation de leurs rêves. Plus du tiers des élèves sont obligés de travailler avec les spécialistes en éducation. Dans un autre ordre d'idées, nos observations permettent de constater, avec un certain questionnement, que bon nombre d'élèves s'attendent à s'ennuyer lorsqu'ils seront hors du milieu familial pour les études supérieures c'est-à-dire au cégep ou à l'université. Une autre inquiétude qui semble être une préoccupation, est le manque d'argent pendant les futures études. C'est le cas de presque 20% des élèves amérindiens interrogés. Nous retenons que la majorité des élèves indiquent qu'ils ne sont pas souvent absents de l'école, sauf pour maladie.

4.3.3.3 L'expérience des travaux scolaires effectués à la maison

Que retenir de la dimension du travail scolaire effectué à la maison? L'ambiance du milieu familial, les conditions concrètes de réalisation et le support parental retiennent notre attention.

Nous croyons que le fait de créer une ambiance répondant aux exigences scolaires est une condition pour bien réaliser les travaux scolaires d'une manière responsable par rapport à l'apprentissage. Ainsi selon les données, 10% des élèves disent qu'ils n'ont jamais d'espace réservé disponible pour leurs travaux scolaires. Par contre près de la moitié des élèves disent que le manque d'espace ne les empêche pas de bien travailler. La grande majorité des élèves disent par ailleurs avoir assez d'espace pour bien travailler (91,7%). Ces données quant à la suffisance d'espace soulèvent un questionnement par rapport à l'abandon scolaire.

Les conditions concrètes de réalisation des travaux scolaires à la maison impliquent également la présence de la télévision, la disponibilité d'un bureau de travail et le temps dédié à cette activité.

Les données indiquent que bon nombre d'élèves disent regarder la télévision au salon pendant leurs travaux scolaires. Un grand nombre d'élèves (75% environ) déclarent ne pas avoir de bureau dans leur chambre pour faire les devoirs. Presque la moitié des répondants (45,2%) consacrent environ 15 minutes par soir, à cette activité alors peu d'élèves consacrent une heure par soir. L'ambiance du milieu familial lors de la réalisation des travaux scolaires peut aussi comporter la visite des amis. Une proportion de 53,1% des répondants ont indiqué recevoir ces visites au moment de faire leurs devoirs. Presque 20% des élèves disent se coucher à 21 heures et 42% vers 22 heures. Si les enfants ne se couchent pas de bonne heure, ils seront fatigués le lendemain, ce qui pourrait aboutir à la difficulté d'attention et par le fait même affecter la compréhension des explications. Ces conditions de travail peuvent parfois pour certains élèves conduire vers la voie de l'abandon scolaire.

Par ailleurs, plusieurs élèves (14,6%) entendent leurs parents dire « Qu'est-ce tu fais à l'école, tu perds ton temps ? ». Même si nombre d'élèves disent être félicités par les parents, l'influence de ce type d'opinions des parents n'influence-t-il pas la signification de l'école dans le sens de l'abandon ? D'autres données mentionnent que plus du tiers des parents s'empressent toujours de demander s'ils ont des devoirs alors que les élèves indiquent qu'en général plus du quart des parents ne regardent jamais si leurs devoirs sont corrects. Certains élèves disent que les parents les aident toujours (16,2%) à faire leurs devoirs et d'autres jamais (64,8%). Les données de l'appréciation des élèves par rapport à l'intérêt des parents à les aider dans leurs devoirs se situent à 37,2%. Ces conditions non facilitantes pourraient provoquer des signes avant-coureurs de l'abandon scolaire.

En ce qui a trait à la capacité d'aide des parents, les données montrent qu'une minorité de parents ne sont pas capables d'aider leurs enfants dans les devoirs. Plus de 30% des données indiquent que les parents ont le temps d'aider dans les devoirs. Donc le support parental devient important lors des devoirs; sans ce support certains élèves peuvent manifester des faiblesses scolaires qui peuvent les conduire vers l'abandon scolaire. Par ailleurs, même si 15% des filles disent garder les plus jeunes enfants deux fois par semaine, nous ne croyons pas que cet aspect de la vie des élèves à la maison constitue un signe avant-coureur de l'abandon scolaire si ce n'est pas sur une base régulière.

Les situations constitutives de l'expérience des travaux scolaires à la maison laissent supposer qu'il peut y avoir des signes d'abandon lorsque qu'il y a l'absence des conditions propres aux exigences du travail scolaire comme c'est le cas de l'espace de travail disponible, du temps consacré à la réalisation des travaux et du support venant des parents.

4.3.3.4. Pistes de réflexion

Nous présentons dans cette partie quelques réflexions personnelles sur les résultats en lien avec l'apport de certains chercheurs en éducation. Dans le contexte de notre expérience personnelle dans l'enseignement, nous entendons parfois certains parents exprimer le sentiment de perdre la culture et la langue, qu'ils transmettent moins à leurs enfants car ces derniers sont à l'école pour apprendre la langue française qui est différente de la leur. L'école demeure un lieu où peuvent se manifester les valeurs d'une société. L'expérience des pensionnats amérindiens d'autrefois peut demeurer présente se référant parfois à l'assimilation ou l'acculturation. Notre réflexion se porte également sur la compréhension par les élèves du langage véhiculé dans la classe pendant qu'ils travaillent à leur tâche ou pendant qu'ils écoutent les explications de l'enseignant. Ainsi Rivière (1996) dira que l'élève pourrait abandonner les études à cause de l'insuccès scolaire.

Si pour bon nombre d'élèves, l'intégration dans la vie scolaire ne pose pas de problèmes majeurs, d'autres cependant peuvent présenter des difficultés qui affectent leur personnalité identitaire. Ainsi à partir des recherches de Peshkin (2000), nous nous interrogeons sur l'idée voulant que les gens qui vont à l'école deviennent des personnes avec une mentalité moins indienne. Selon Peshkin (2000), le fait de recevoir la culture de l'un et l'autre amène certains individus à ne pas savoir quelle est la meilleure façon de vivre. En effet, selon une partie des individus, l'école favoriserait une double identité chez certains étudiants amérindiens. Par ailleurs, l'existence de l'école primaire dans les communautés amérindiennes est considérée par certains parents comme une base incontournable pour les études futures. Certaines personnes perçoivent la scolarité comme une possibilité de promotion (Daniel Thin, 1998 p. 12-13). Il en est de même dans les communautés, quoique l'école représente parfois l'image d'un lieu où il est facile de perdre la culture amérindienne ou encore celui de vivre dans deux mondes. Alan Peshkin (2000, p.5-6) pose la problématique de la double identité provoquée par la scolarisation hors de la culture:

I was determined to study the phenomenon of dual identity. Had I thought that Indians ought to live in two worlds, or that they should do so in a certain way. I would have known that I began the shaping of my forthcoming interpretations with a

particular state of mind and its particular implications. Believing that I did not have such a state of mind. I imagined that I was, relatively speaking, truly open to learning. However, when I name the phenomenon of my study as « dual-world identity ». [...] To my questions about the nature and meaning of living in two worlds. (Alan Peshkin, 2000, p. 5-6)

Selon le chercheur Peshkin, (2000), l'école confronterait les élèves à une double identité, les placerait entre deux cultures ou entre deux voies. Vivre dans deux mondes ferait perdre la culture première et amènerait certains élèves à décrocher de l'école. Cependant, à l'âge où nous les interrogeons, les élèves ne sont pas conscients de cette réalité.

On se pose la question aujourd'hui du lien existant entre l'abandon scolaire des jeunes et l'acculturation subie dans les pensionnats (Elkouri, La Presse, Montréal, 22 novembre 1999). Une partie des gens pourraient considérer qu'il serait peut-être mieux de garder et conserver sa culture traditionnelle que de fréquenter l'école avec les structures étrangères et complexes, parfois sans signification pour les jeunes éloignés de la culture de scolarisation. Ainsi lorsqu'il est question d'acculturation nous pouvons mentionner que l'enfant qui quitte ses parents se retrouve dans un milieu qui ne lui est pas familier. La socialisation de sa petite enfance se diversifie. Ainsi Berthoud-Aghili (1991) souligne que :

Le concept d'acculturation désigne pour nous essentiellement un processus d'échange culturel en cours et se distingue de l'assimilation qui désigne le stade final auquel peut aboutir, dans certains des cas, un processus d'acculturation lorsque l'une des cultures en présence cède complètement la place à l'autre. (Berthoud-Aghili, 1991, p.195)

N'est-ce pas là une piste de compréhension pour saisir le problème de l'abandon scolaire chez l'élève amérindien? Nous considérons qu'on perçoit une identité. Le jeune ne semble plus savoir où se diriger et quelle voie choisir.

Donc les élèves sont appelés à construire leur identité avec l'école et même à côté d'elle afin de se préparer pour le futur en développant leurs potentiels. Les élèves ne sont pas tous égaux dans l'apprentissage scolaire. D'une part, certains réussissent très bien et d'autre part, une partie parmi eux peut présenter des échecs. Échouer peut représenter pour

l'élève une diminution de la qualité de l'intérêt scolaire. Plusieurs jeunes ne sont pas en mesure de combiner les perspectives de leur vie étudiante au plan de leur propre identité et aussi au plan de leur vie sociale. Comme par exemple, la perspective du manque d'argent lors de la poursuite de longues études, ou encore celle de l'éloignement des parents et amis entrave la réalisation d'un projet d'études. Ce qui diffère entre les groupes d'individus, ce sont les modes de la pensée faite des représentations relatives à la scolarisation. Chaque personne vit des expériences différentes dans le cheminement scolaire; en vivant des situations scolaires d'une manière heureuse alors que d'autres la situent dans la souffrance et l'aliénation en accumulant des échecs. Selon Robert et Tondreau (1997) on pourrait même supposer que certains élèves tentent de vivre en opposition à l'école ou encore de vivre en dehors d'elle, un retrait mental de l'école.

Les données recueillies auprès des élèves laissent croire que certains élèves questionnés ne possèdent pas assez de vocabulaire pour suivre à l'aise le contenu du cours auquel ils participent, ce qui serait à l'origine de leur incompréhension vis-à-vis du travail scolaire. Ainsi, Robert et Tondreau (1997) soulignent qu'un signe avant-coureur parmi d'autres est la difficulté académique éprouvée lors de l'appropriation de notions durant le cours de français.

Lorsqu'il est question de la compréhension, par les élèves amérindiens, du vocabulaire utilisé par l'enseignant, pour une partie des élèves, la compréhension de ce vocabulaire durant les cours de français ou de mathématique, soit durant les cours de formation académique, les lie d'une façon mitoyenne à la frontière linguistique franco-amérindienne et parfois anglo-amérindienne. Également certains élèves possèdent une langue localement parlée. Par exemple, les règles de grammaire de la langue parlée à la maison n'ont pas la même structure par rapport aux autres langues. On peut déduire que l'élève aura de fortes tendances à transposer ce qu'il connaît d'une langue à l'autre. Cette tendance à la « mitoyenneté » de la langue peut expliquer plusieurs situations et se manifester en tant que signes avant-coureur de l'abandon scolaire. Il importe de noter aussi que l'école amérindienne a comme double mandat, soit d'« amérindianiser » le contenu éducatif pour sauvegarder la culture et en même temps de franciser les élèves amérindiens afin qu'ils

puissent devenir des élèves compétents dans une autre culture qui ne leur semble pas familière. Mais cette problématique ne fait pas l'objet de la présente recherche.

Alors nous avons tendance à croire les propos de Bernard Rivière (1996) où il est question de deux sortes de décrocheurs. Le premier est dit « démissionnaire » s'il abandonne à la suite d'insuccès scolaires causés par une insuffisance d'habiletés intellectuelles, ou de faiblesses scolaires ou à cause d'une intégration sociale excessive qui l'aura incité à reléguer ses études au second plan. Le deuxième sera dit « décrocheur volontaire » s'il abandonne en raison de difficultés d'intégration au milieu ou si le climat intellectuel proposé par l'institution entre en conflit avec ses valeurs personnelles et qu'il ne retire pas assez de compensation pour l'énergie dépensée.

Dans le milieu familial, nombre de parents seraient en faveur d'un enseignement de qualité, soit par le contrôle des absences, par la mise en place de conditions facilitant l'apprentissage par l'amélioration de l'approche éducative auprès de leurs enfants. Il en est ainsi à bien des égards comme l'aide et l'empressement dans l'exécution des travaux apportés à la maison. Cependant, il existe une collaboration insuffisante de la part de certains parents dans la production des travaux scolaires car certains élèves ont tendance à indiquer que les conditions non facilitantes peuvent se présenter lors du travail à la maison.

CONCLUSION

Notre projet de recherche vise à explorer les signes avant-coureurs de l'abandon scolaire. Nous avons interrogé les élèves amérindiens par rapport à trois dimensions de leur expérience scolaire. Il fallait d'abord définir les dimensions du concept de l'expérience scolaire des élèves amérindiens, soit le vécu dans la salle de classe, à l'école et lors des travaux scolaires effectués à la maison. Les participants à notre étude ce sont élèves du 3^e cycle du primaire et du 1^{er} cycle du secondaire des communautés du Lac Simon et de Pikogan. Ils sont invités à répondre à un questionnaire d'enquête de leur expérience scolaire. Notons que le questionnaire passé aux élèves ne traite pas des problèmes sociaux comme l'alcoolisme, la délinquance et les difficultés familiales. La compilation, l'analyse et l'interprétation des données sont exclusivement basées sur les réponses des élèves qui ont fait connaître leurs opinions face à leur situation de vie d'élève.

Nous observons que généralement, nombre d'élèves (76,3%) apprécient positivement l'utilité des apprentissages proposés en classe par rapport à leur avancement dans leur cheminement scolaire. Par ailleurs, certains élèves vivent parfois des situations difficiles pendant qu'ils sont dans les salles de classe. Ces difficultés concernent principalement la langue. Pendant les cours en salle de classe, certains élèves amérindiens déclarent ne pas bien comprendre les informations données. Les difficultés surgissent aussi lorsque les élèves amérindiens rencontrent les mots abstraits ou nouveaux pour eux, que ce soit le vocabulaire utilisé au plan de la compréhension orale ou écrite. Nous pouvons remarquer personnellement que certains parmi eux ont tendance à mélanger les langues c'est-à-dire qu'ils ne peuvent s'exprimer correctement dans ni l'une ni l'autre des langues utilisées dans leur entourage. Toutefois, ce n'est pas le cas de tous les élèves. Certains élèves interrogés disent prendre le dictionnaire et font des efforts pour bien comprendre. Il apparaît donc qu'une partie des élèves interrogés se situent parfois à la mitoyenneté de la langue française et de la langue algonquine. Les difficultés relatives à la maîtrise de la langue d'enseignement apparaît donc comme un indicateur de signes avant-coureurs de l'abandon scolaire. La culture amérindienne traditionnelle était basée sur le mode de transmission orale alors que

maintenant la scolarisation fait place à l'écrit. Ceci semble placer nombre d'entre eux dans une situation complexe par rapport à l'écriture.

Plusieurs élèves diront qu'ils rêvent à l'exercice d'un métier dans l'avenir et aussi d'y être encouragés. Mais ils disent aussi parfois rencontrer des difficultés académiques et à faire alors appel aux ressources professionnelles données par l'école soit en orthopédagogie, orthophonie, psychoéducation et parfois à l'apport d'un psychologue. Plusieurs s'adaptent facilement au vécu scolaire, cependant ce n'est pas toujours le cas : le parcours scolaire de ces derniers est parsemé de déceptions, de non réussite ou d'échecs.

Pendant leur séjour à l'école, une partie des élèves du primaire indiquent que la discipline y est sévère et qu'elle l'est davantage au secondaire. Malgré cela, ils mentionnent que la violence verbale est présente dans la cours de récréation, davantage que la violence physique. Dans cette recherche, selon les répondants, les données indiquent que les parents des élèves du primaire se préoccupent moins des absences de l'école tandis que plus de la moitié des élèves du secondaire trouvent que les parents s'en préoccupent davantage. Ces données soulèvent un questionnement : au primaire, les parents croient-ils davantage leurs enfants présents à l'école? Les parents des élèves du secondaire les surveillent-ils davantage? Faut-il comprendre que les parents se préoccuperaient davantage d'eux lorsque qu'ils sont au secondaire?

La dimension des travaux scolaires effectués à la maison traite de l'ambiance dans les familles lorsque l'élève retourne chez lui avec des devoirs. Dans la vie courante à la maison, soit dans des conditions concrètes, les données des élèves interrogés indiquent que plusieurs ne manquent jamais d'espace pour bien travailler à la maison. Par ailleurs d'autres, soit 10%, déclarent avoir un espace réservé pour leurs travaux scolaires. D'autres déclarent que les amis viennent parfois à la maison pendant les travaux scolaires. Une partie des élèves déclarent travailler toujours au salon en regardant la télévision ou sur la table de la cuisine disant ne pas avoir de bureau de travail dans leur chambre pour accomplir leurs devoirs. En fait il s'agit de sonder un peu le terrain sur l'appréciation des conditions de réalisation des

travaux scolaires à la maison, car celles-ci apparaissent importantes pour la réussite des études.

Plus de 85% des élèves déclarent que leurs parents les estiment chanceux d'aller à l'école. Aussi environ la moitié des élèves indiquent que leurs parents les félicitent toujours quand leurs travaux sont satisfaisants. Plus du tiers des élèves questionnés disent que leurs parents s'empressent toujours de leur demander s'ils ont des devoirs. Toujours selon les élèves, beaucoup de parents aiment aider leurs enfants dans leurs devoirs; les parents sont capables de les aider (dans les devoirs), c'est le cas de 87% des répondants, c'est-à-dire des élèves. Cependant, les parents n'ont pas été consultés. Cette chance n'est pas donnée à tout le monde. C'est alors que nos observations auraient tendance à laisser croire que les élèves qui ne reçoivent pas de support parental peuvent présenter des difficultés scolaires et se diriger vers la voie d'abandon scolaire.

Certains éléments de l'expérience des élèves sont plutôt négatifs et peuvent constituer des signes avant-coureurs de l'abandon scolaire. Des élèves ont mentionné que les pairs peuvent parfois les déranger en classe par leur comportement perturbateur. Ce constat nous amène à soulever la question suivante : un climat de travail défavorable en classe ne constituerait-il pas un facteur plaçant les élèves sur la voie d'abandonner ou de décrocher du cadre scolaire? Les observations permettent de supposer que durant les cours en classe, une certaine déstabilisation peut apparaître chez une partie des élèves. Il en découlerait des difficultés pouvant amener des élèves à penser que l'école est un lieu où on est susceptible d'être stigmatisé de « pas bon à l'école » et par conséquent d'abandonner. Être moins performant pourrait constituer un indice que l'élève peut abandonner mentalement l'école. Ainsi après une lecture sélective sur les facteurs d'abandon scolaire, une constatation émanant des conséquences de la non réussite des élèves permet de s'interroger sur la place de ce facteur en relation avec le constat du haut taux d'abandon. D'autres élèves ont tendance à exprimer de l'inquiétude face à leur avenir scolaire, en particulier par rapport à la poursuite des études au-delà du secondaire. Bon nombre d'entre eux anticipent certaines difficultés en situation d'éloignement de leur famille, que ce soit la perspective de l'ennui pour presque la moitié des élèves interrogés et le manque d'argent pour d'autres. Par ailleurs, un enseignant

autochtone qui observe le taux élevé d'abandon scolaire de l'école régulière qui est obligatoire et incontournable jusqu'à l'âge de seize ans, pose la question de l'attrait de l'Éducation des adultes en raison des conditions d'assouplissement d'individualisation du parcours scolaire de même que de rémunération. Les élèves savent qu'en quittant l'école régulière à seize ans, ils peuvent poursuivre leur cours secondaire à l'Éducation des adultes.

Statistiquement, la présence des amérindiens se fait plutôt rare dans les hauts niveaux de la scolarisation. Cette situation est en lien avec le fait que la scolarisation chez les Amérindiens en Abitibi-Témiscamingue a débuté depuis environ une cinquantaine années. Plusieurs parents et grands-parents des communautés concernées par cette recherche ont toutefois fréquenté l'école. Il y a eu la venue de l'écriture avec l'école d'été, avec l'arrivée des premiers missionnaires⁸, et la scolarisation systématique dans les pensionnats amérindiens. Aujourd'hui la fréquentation quotidienne des bancs d'école a lieu dans le milieu de vie des Amérindiens. La scolarisation a amené un changement de la manière d'apprendre chez les enfants amérindiens. Ce changement relativement récent a relégué au second plan une forme de communication traditionnelle qui n'existe plus maintenant qui est la littératie orale. De plus, l'école n'étant établie que récemment dans les communautés, les élèves ont peu l'occasion de s'identifier à des modèles de personnes scolarisées. Cette absence de modèle, n'est sans doute pas sans lien avec le faible taux de persévérance scolaire jusqu'à la fin du secondaire et au niveau post-secondaire.

Peut-on faire quelque chose pour contrer l'abandon scolaire? Selon le Programme de formation de l'école québécoise (2001) l'école qui reçoit l'élève a pour mission d'instruire, avec une volonté réaffirmée, de socialiser pour apprendre à mieux vivre ensemble et de qualifier, selon des voies diverses (Ministère de l'Éducation du Québec, 2001). Or l'enseignant qui enseigne à des élèves, souvent en difficulté, dans une langue autre que sa maternelle, est appelé à considérer les besoins particuliers des élèves. La pratique de

⁸ Pour ce qui est des gens de la communauté de Pikogan, autrefois se rassemblant pendant les missions au Lac Abitibi, les missionnaires ont enseigné aux enfants l'écriture et ce, à chaque été d'où le nom « d'école d'été ». On doit aussi ajouter que quelques laïcs de la compagnie de la Baie d'Hudson ont également enseigné l'écriture aux jeunes Amérindiens toujours au Lac Abitibi pendant les périodes de la vente des fourrures (source : Albert et Anna Mowatt)

l'enseignant exigera alors plus de temps en vue de tenir compte de la réalité de la clientèle amérindienne. Le temps à consacrer à la réalisation du matériel pédagogique et spécifique sera important en termes d'investissement essentiel à l'intégration des élèves amérindiens. Serait-ce là une des pistes pour diminuer les abandons scolaires? Un autre souhait serait le maintien du soutien aux enseignants engagés pour travailler avec les élèves en difficulté. L'apport de ce support est primordial pour remédier aux besoins particuliers surtout dans l'enseignement de la langue et en mathématique.

On pourrait penser que l'abandon scolaire avec ses multiples signes avant-coureurs est une perte pour le futur de la société dans laquelle la personne évolue. On pourrait dire que décrocher c'est ce fait d'abandonner l'école avant d'avoir terminé une formation académique en vue de l'obtention d'un diplôme. Les conséquences futures de l'abandon scolaire se situent dans un questionnement social ou dans un futur investissement. En effet, un jeune qui ne poursuit pas ses études est en face d'une privation pour la collectivité. Au moment où on quitte les bancs d'école, ce n'est guère dramatique en soi mais à long terme, les bénéfices de la scolarisation des jeunes peuvent se répercuter dans le développement social pour la communauté. Ainsi combien d'élèves, très à l'aise dans l'apprentissage des matières académiques, pourraient se retrouver comme professeurs, dentistes, infirmières, avocats, chimistes ou autres, métiers existants dans la communauté pour n'en nommer que quelques-uns, et ainsi apporter des ses bienfaits pour la communauté locale. Nous nous devons de mentionner que l'abandon scolaire prive la nation amérindienne de talents insoupçonnés. Et lorsqu'il est question de problème social, l'abandon des études pourrait aussi amener l'augmentation plus tard des groupes d'assistés sociaux vu le manque des qualifications de ceux qui ont décroché. Comme le soulignent Boucher et Cleary (1993), les gens peu scolarisés sont les cibles les plus faciles, les plus vulnérables aux variations de l'économie, au chômage, au sous-emploi en raison de manque de qualifications professionnelles, de diplômes académiques. Et nous considérons que l'école est un milieu où il bon d'apprendre que le jeune est appelé à travailler pour avoir un métier qu'il désire et on doit dire qu'il sera appelé plus tard à subvenir à ses besoins et ce qu'on peut considérer comme réussi si on possède une qualification pour gagner honorablement sa vie plus tard. Il importe aussi de mentionner que les jeunes ne doivent pas se décourager parce qu'il y a parfois des problèmes

scolaires car travailler avec application donner souvent des résultats satisfaisants. Ce qu'on sème aujourd'hui on le récolte plus tard.

Et pour terminer que certains parents nous ont confié au cours des entretiens exploratoires avoir le sentiment que leurs enfants perdent leur culture amérindienne lors de la fréquentation scolaire. Ces problématiques feront peut-être partie d'une autre recherche par un autre chercheur car les signes avant-coureurs d'abandon scolaire sont personnels et multiples.

APPENDICE B

Questionnaire

Coche la case appropriée qui correspond à ton idée :

1. Ce que j'apprends en classe m'aide à avancer dans mon cheminement scolaire.

Pas du tout	Peu	Moyen	Beaucoup	Très fortement

2. Je comprends le vocabulaire utilisé par le professeur ou l'enseignant(e) lors des consignes et des informations durant le cours de français :

Pas du tout	Peu	Moyen	Beaucoup	Très fortement

3. Je comprends le vocabulaire utilisé par le professeur ou l'enseignant(e) lors des consignes et des informations durant le cours de mathématique :

Pas du tout	Peu	Moyen	Beaucoup	Très fortement

4. Je comprends le vocabulaire utilisé par le professeur ou l'enseignant(e) lors des consignes et des informations durant le cours d'anglais :

Pas du tout	Peu	Moyen	Beaucoup	Très fortement

5. Je comprends le vocabulaire utilisé par le professeur ou l'enseignant(e) lors des consignes et des informations durant le cours de la langue algonquine :

Pas du tout	Peu	Moyen	Beaucoup	Très fortement

6. **Ton professeur ou ton enseignant(e) te donne des directives pour bien fonctionner durant les cours en classe. Est-ce facile pour toi de comprendre ce qu'il (elle) dit?**

Pas du tout	Peu	Moyen	Beaucoup	Très fortement

7. **Il t'arrive d'être distrait pendant que tu es dans la classe. Coche la case appropriée selon l'état de tes pensées.**

Lorsque je suis distrait :

- Je préférerais être avec mes parents.

Pas du tout	Peu	Moyen	Beaucoup	Très fortement

- Je pense aux problèmes de la maison.

Pas du tout	Peu	Moyen	Beaucoup	Très fortement

- Je suis dans la lune car j'ai l'esprit ailleurs.

Pas du tout	Peu	Moyen	Beaucoup	Très fortement

- J'aimerais faire du sport.

Pas du tout	Peu	Moyen	Beaucoup	Très fortement

- Je veux quitter l'enseignant(e).

Pas du tout	Peu	Moyen	Beaucoup	Très fortement

- J'ai hâte que l'école finisse.

Pas du tout	Peu	Moyen	Beaucoup	Très fortement

S'il y a une raison, écris-là ici.

Pour les questions suivantes, coche la case appropriée :

8. En classe, tu fais des « efforts » pour bien écouter les explications afin de réussir.

Pas du tout	Peu	Moyen	Beaucoup	Très fortement

9. Lorsque je suis à l'école, mon professeur ou mon enseignant(e) m'encourage à bien travailler pour réaliser mes rêves d'avenir.

Pas du tout	Peu	Moyen	Beaucoup	Très fortement

10. Lorsque je suis à l'école, le directeur ou la directrice m'encourage à bien travailler pour réaliser mes rêves d'avenir.

Pas du tout	Peu	Moyen	Beaucoup	Très fortement

11. On dit que l'école est une préparation pour l'avenir. Qu'en penses-tu?
Choisis en cochant la réponse qui te convient le mieux.

A. L'école est un milieu où j'apprends de nouvelles choses.

B. L'école demeure le seul endroit pour se préparer un métier.

C. Si je ne vais pas à l'école : « Pas d'école, je ne peux travailler plus tard. »

12. Que penses-tu des énoncés suivants : Choisis en cochant la réponse qui te convient le mieux.

A. Certaines personnes se débrouillent quand même sans avoir été à l'école.

B. Mes parents se débrouillent même s'ils ne sont pas allés longtemps à l'école.

C. Parfois les personnes qui sont allées longtemps à l'école n'ont pas le travail désiré lorsqu'elles commencent à travailler.

Pour les questions suivantes, coche la case appropriée :

13. Je trouve que la discipline à l'école est sévère.

Pas du tout	Peu	Moyen	Beaucoup	Beaucoup trop

14. Je trouve qu'il y a de la violence physique (bataille, chicane) dans mon entourage à l'école.

Pas du tout	Peu	Moyen	Beaucoup	Beaucoup trop

15. Je trouve qu'il y a de la violence verbale (paroles blessantes, surnom ridicule, intimidation) dans mon entourage à l'école.

Pas du tout	Peu	Moyen	Beaucoup	Beaucoup trop

16. Lorsque je travaille dans mes devoirs à la maison, j'ai un endroit réservé pour bien exécuter mes travaux scolaires.

Toujours	Parfois	Jamais

17. Lorsque je travaille dans mes devoirs à la maison, le manque d'espace m'empêche de bien travailler.

Toujours	Parfois	Jamais

18. Je travaille sur la table de la cuisine pour faire mes devoirs.

Toujours	Parfois	Jamais

19. La télévision joue pendant que j'étudie.

Toujours	Parfois	Jamais

20. Je travaille au salon en regardant la télévision.

Toujours	Parfois	Jamais

21. Les amis viennent me voir pendant que je travaille dans mes devoirs.

Toujours	Parfois	Jamais

22. **Mes parents m'aident à faire mes devoirs.**

Toujours	Parfois	Jamais

23. **Mes parents s'empressent de me demander si j'ai des devoirs.**

Toujours	Parfois	Jamais

24. **Mes parents se préoccupent de mes absences de l'école.**

Toujours	Parfois	Jamais

25. **Coche la case appropriée :**

1. **À la maison, le déjeuner est prêt à l'heure habituelle.**

Toujours	Parfois	Jamais

2. **À la maison, le dîner est prêt à l'heure habituelle.**

Toujours	Parfois	Jamais

3. **À la maison, le souper est prêt à l'heure habituelle.**

Toujours	Parfois	Jamais

26. Coche la case appropriée :

À la maison, je prépare les repas moi-même.

Toujours	Parfois	Jamais
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

27. À la maison, chacun mange quand ça lui tente.

Toujours	Parfois	Jamais
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

28. Mes parents regardent si mes devoirs sont corrects.

Chaque jour	Parfois	Jamais
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

29. Mes parents aiment m'aider dans mes devoirs.

Beaucoup	Un peu	Pas du tout
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

30. Mes parents sont capables de m'aider dans mes devoirs.

Oui	Non
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

31. J'ai un bureau de travail dans ma chambre pour faire mes devoirs.

Oui	Non
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

32. Est-ce que tu as assez d'espace chez toi pour bien travailler dans les devoirs et leçons?

Oui	Non

33. Mes parents ont le temps de m'aider dans mes devoirs.

Oui	Non

34. Es-tu souvent absent(e) de l'école?

Oui	Non

- Maladie
- Manque l'autobus
- Pas de lunch
- Les autres m'agacent

Pourquoi?

35. Choisis la phrase qui est vraie pour toi en cochant la case appropriée au sujet de tes travaux scolaires.

- Mes parents me félicitent souvent quand mes travaux scolaires sont satisfaisants.
- Mes parents me félicitent quelques fois lorsque je travaille fort à l'école.
- Mes parents ne me félicitent pas jamais.

36. **Qu'est-ce que tes parents te disent à propos de l'école? Choisis la phrase qui est vraie pour toi en cochant la case appropriée.**

- Ils disent que nous sommes chanceux d'aller à l'école.
- Ils disent : « Qu'est-ce que tu fais à l'école? Tu perds ton temps. »

37. **Plusieurs ont l'habitude de garder les jeunes enfants à la maison. Indique si cela arrive.**

- 1 fois par semaine 2 fois par semaine 3 fois par semaine
- Plus de 3 fois par semaine Jamais

38. **Ton professeur ou ton enseignant(e) te parle parfois en utilisant des mots nouveaux. Quels moyens prends-tu pour bien comprendre? Choisis une seule phrase, celle qui te convient la mieux parmi les énoncés suivants.**

Coche la case appropriée :

- Je prends le dictionnaire.
- Je consulte mes amis.
- Je ne dis rien.
- Je n'ai pas le temps. (Ça va trop vite en classe.)
- Je prends en note le mot inconnu ou nouveau et je vérifie plus tard.

39. **À l'école, tu travailles avec le professeur ou l'enseignant(e). Est-ce que d'autres personnes travaillent avec toi? Indique avec quelle(s) personne(s) tu travailles en cochant la ou les cases appropriées.**

- orthopédagogue
- orthophoniste
- psychoéducateur
- psychologue
- autre _____
- aucun

40. Généralement, aller à l'école signifie apprendre et s'instruire. Que signifie pour toi aller à l'école? Choisis l'énoncé qui t'apparaît le plus vrai selon toi.

L'école est un endroit où :

- Les enfants passent leur enfance.
- On est obligé d'aller quand on est enfant.
- On doit écouter le professeur ou l'enseignant(e) pour être instruit et apprendre le plus possible de nouvelles choses.
- Il est inutile d'y aller.

41. Tu choisis parmi les énoncés suivants, lequel est vrai selon ton idée.

- J'ai du plaisir à l'école quand je réussis parce que je vois mes efforts récompensés.
- J'ai du plaisir à l'école quand je travaille fort pour m'enrichir.
- J'ai du plaisir à l'école quand mes amis m'aident.
- J'ai du plaisir à l'école car j'ai le goût d'apprendre.
- Je n'ai pas de plaisir à l'école.

42. Combien de temps « ça prend » pour faire tes devoirs.

- 15 minutes par soir
- 30 minutes par soir
- 1 heure par soir
- 1 heure et plus par soir
- Je ne fais pas mes devoirs.

43. Généralement, je me couche à :

- 9 heures du soir
- 10 heures du soir
- 11 heures du soir
- Autre plus tard : _____

44. Le comportement des autres élèves te dérange-t-il en salle de classe?

Oui <input type="checkbox"/>	Non <input type="checkbox"/>
<p>Choisis la ou les raisons qui sont vraies pour toi si tu as coché la réponse oui.</p> <ul style="list-style-type: none"><input type="checkbox"/> Les autres élèves font du bruit.<input type="checkbox"/> Les autres élèves parlent ou chuchotent pendant le cours.<input type="checkbox"/> Les autres élèves se croient tout permis.<input type="checkbox"/> Les autres élèves agacent.<input type="checkbox"/> Les autres élèves me dérangent et m'énervent.<input type="checkbox"/> Autre : _____	<p>Choisis la ou les raisons qui sont vraies pour toi si tu as coché la réponse non.</p> <ul style="list-style-type: none"><input type="checkbox"/> Les autres élèves ne me dérangent pas.<input type="checkbox"/> J'ai beaucoup d'amis en classe.<input type="checkbox"/> En classe, je suis le meneur.<input type="checkbox"/> Autre : _____

45. Tu aimes travailler avec les autres élèves.

Oui <input type="checkbox"/>	Non <input type="checkbox"/>
<p>Choisis la ou les raisons qui sont vraies pour toi si tu as coché la réponse oui.</p> <p><input type="checkbox"/> Les autres élèves vont m'aider.</p> <p><input type="checkbox"/> Cela me permet de travailler plus rapidement.</p> <p><input type="checkbox"/> Cela me donne l'occasion de travailler avec quelqu'un qui travaille fort et bien.</p> <p><input type="checkbox"/> J'aime et j'ai le goût de travailler avec mes ami(es).</p> <p><input type="checkbox"/> Cela me permet de connaître d'autres amis.</p>	<p>Choisis la ou les raisons qui sont vraies pour toi si tu as coché la réponse non.</p> <p><input type="checkbox"/> Je n'ai pas le goût de travailler avec les autres.</p> <p><input type="checkbox"/> Les autres élèves me retardent quand je travaille avec eux.</p> <p><input type="checkbox"/> Lorsque nous faisons équipe, c'est toujours moi qui travaille plus que les autres élèves.</p>

46. Tu as probablement un but pour plus tard, tu veux exercer un métier dans la vie. Coche parmi les éléments suivants le métier que tu crois faire.

- | | | |
|--|---|--|
| <input type="checkbox"/> Professeur ou enseignant(e) | <input type="checkbox"/> Camionneur | <input type="checkbox"/> Secrétaire |
| <input type="checkbox"/> Médecin | <input type="checkbox"/> Infirmière | <input type="checkbox"/> Technicienne en laboratoire |
| <input type="checkbox"/> Chef d'entreprise | <input type="checkbox"/> policier | <input type="checkbox"/> Métier de la construction |
| <input type="checkbox"/> Vendeuse | <input type="checkbox"/> Je ne sais pas | |
| <input type="checkbox"/> Autre _____ | | |

47. Penses-tu faire de longues études : selon toi, qui crois-tu paiera tes études si tu veux aller au Cégep?

Ton âge : _____ Quelle année scolaire : _____

Fille : _____

Garçon : _____

Combien d'enfants y a t-il chez toi? _____

Ton rang dans la famille : _____

Quelle est la langue parlée à la maison? _____

APPENDICE C

Le métier idéal identifié par les élèves selon le sexe

	Sexe		
	Garçons	Filles	Total
Architecte	1	0	1
Armée	2	0	2
Avocat(e)	1	5	6
Célèbre (être célèbre)	0	1	1
Chanteur/chanteuse	2	1	3
Chimiste	0	1	1
Coiffeuse	0	1	1
Dentiste	0	1	1
Être riche	1	0	1
Garderie	0	4	4
Joueur de basket	1	0	1
Joueur de hockey	5	1	6
Informatique	1	0	1
Libre	1	0	1
Marieuse	0	1	1
Pharmacienne	0	1	1
Pilote d'avion	1	0	1
Pompier	1	0	1
Psychologue	0	1	1
Pusher (pot)	2	0	2
S.W.A.T.	1	0	1
Travailler au restaurant	0	1	1
Vétérinaire	0	1	1
Total	20	20	40

Le métier idéal identifié par les élèves selon le degré scolaire

	Degré scolaire						
	Primaire			Secondaire		Total	
	N 5 ^e	N 6 ^e	Total	N 1	N 2	N	Total
Architecte	0	1	1	0	0	0	1
Armée	1	0	1	0	1	1	2
Avocat(e)	1	1	2	3	1	4	6
Célèbre (être célèbre)	1	0	1	0	0	0	1
Chanteur/chanteur	2	1	3	0	0	0	3
Chimiste	0	0	0	1	0	1	1
Coiffeuse	0	1	1	0	0	0	1
Dentiste	1	0	1	0	0	0	1
Être riche	0	0	0	1	0	1	1
Garderie	1	1	2	2	0	2	4
Joueur de basket	0	0	0	1	0	1	1
Joueur de hockey	0	3	3	2	1	3	6
Informatique	0	0	0	1	0	1	1
Libre	0	1	1	0	0	0	1
Marieuse	0	0	0	1	0	1	1
Pharmacienne	0	0	0	1	0	1	1
Pilote d'avion	0	0	0	0	1	1	1
Pompier	1	0	1	0	0	0	1
Psychologue	0	0	0	1	0	1	1
Pusher	0	0	0	1	1	2	2
S.W.A.T.	0	1	1	0	0	0	1
Travailler au restaurant	1	0	1	0	0	0	1
Vétérinaire	0	1	1	0	0	0	1
Total	9	10	19	16	5	21	40

BIBLIOGRAPHIE

Angers, M. (1992). *Initiation pratique à la méthodologie des sciences humaines*. Montréal : Éd. CEC collégial et universitaire.

Bastien, L. (1992). Sans l'éducation spéciale... *Revue Conseil en éducation des Premières Nations*, Édition spéciale. p.1-2.

Barriault, Y. (1971). *Mythes et rites chez les Indiens Montagnais*. Québec : Presses de l'Imprimerie Laflamme.

Battiste, M. (1986). Micmac Literacy and Cognitive Assimilation. Dans Barman-Hébert-McCaskill (Dir.), *Indian Education in Canada*, (Vol. 1 the Legary, p. 23-41). Colombie Britannique : University of British Columbia Press.

Bergeron, C. et Maheux, G. (2001). L'éducation au tournant du nouveau millénaire. Dans G. Lemoyne et C. Lessard (Dir.), *Actes du sixième Congrès des sciences de l'éducation de langue française (AFDEC) : Le difficile défi de la scolarisation des Inuit du Québec* (p.271-285). Montréal, Québec : Université de Montréal.

Berthoud-Aghili, N. (1991). Identité culture et changement social. Dans M. Lavallée, F. Ouellet, F. Larose (Dir.) *Acte du troisième colloque de L'Aric : Des écoliers en exil: Étude de cas d'enfants requérants d'asile et réfugiés scolarisés à Genève*. (p. 193-202). Paris: Éd. L'Harmattan, Espaces interculturels.

Boucher, N. et Cleary C. (1993). *Une école de la réussite pour le Nouveau-Québec*. (Notes de recherche N°27). Québec, Québec : CEQ.

Bouthat, C. (1993). *Guide de présentation des mémoires et thèses*. Montréal : Université du Québec à Montréal.

Boyer, M. (1999). *Une analyse psychosociale du décrochage scolaire autochtone*, Sainte-Foy, Québec : Faculté des sciences de l'Éducation, Université Laval.

Bradet, R. et Chenard, P. (1991). L'état de la scolarisation en Abitibi-Témiscamingue. Volet 1. Rouyn-Noranda, p.79-82.

Campenhoudt, L. V. et Quivy, R. (1995). *Manuel de recherche en sciences sociales* (2e éd.) Paris: Édition revue et augmentée.

Couture, Y. H. (1983). *Les Algonquins*. Coll. Racines amérindiennes. Val-d'Or, Québec : Éditions Hyperborée.

Cuche, D. (1996). *La notion de culture dans les sciences sociales*. Coll. « Repères » no 205, Paris: Édition La Découverte.

Dargatz, J. L. (1996). *52 façons d'aider votre enfant à mieux réussir à l'école*. Montréal : Éd. Un monde différent ltée, p.10-17.

Dictionnaire Harrap's. (1990). Pocket French-English Dictionary-Dictionnaire, Plus de 100 000 traductions.

Drapeau, L. (1992). *Rapport final sur le projet-pilote de Betsiamites, Étude longitudinale (1982-1990)*. Montréal : Université du Québec à Montréal.

Dubar, C. (1998). *Socialisation et construction - L'identité - L'individu -Le groupe - La société*. Ruano-Borbalan, J.-C. (Dir.) France, p. 135-141.

Dubet, F. (1994). Sociologie de l'expérience. Dans *L'expérience sociale et l'action* (p. 91-117) Paris: Éditions Seuil, Coll. La couleur des idées.

Dumas, L. (1999). Aperçu de la situation scolaire autochtone : La situation scolaire autochtone. *Revue Rencontre*, 21(2), 12-13.

Elkouri, R. (1999). *Pour briser le cycle de la violence hérité des pensionnats religieux*, La Fondation autochtone de guérison publie son rapport annuel. (2 novembre, p.A 16), Montréal: La Presse.

Fraternité des indiens du Canada (1972). *La maîtrise indienne de l'éducation indienne, déclaration de principe*, présentée au ministre des affaires indiennes et du Nord Canadien. Ottawa : Fraternité des indiens du Canada.

Gessain, Dr. R. (1953). *Les Esquimaux du Groënland à l'Alaska*. Paris : Éditions Bourrelier.

Larue, A. et Chenard, P. (1992). L'état de la scolarisation en Abitibi-Témiscamingue. Dans *Rapport explicatif, Service de la recherche institutionnelle*. (Volet 2, p.34-35). Rouyn-Noranda, Québec : Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue.

Laville, C. et Dionne, J. (1996). *La construction des savoirs*, Montréal: Éditions Chenelière/McGraw-Hill.

Legendre, R. (2005), *Dictionnaire actuel de l'éducation*, (3e éd.) Montréal : Guérin.

Maheux, G., da Silveira, Y. et Simard, D. (2004). La question de l'inuttitut en formation des enseignants inuit : analyse d'une expérience de travail depuis 1984. *Cahiers d'histoire*, XXIV (1), 107-129.

Mailhot, J. (1996) L'écrit comme facteur d'épanouissement de la langue innue. *Recherches amérindiennes au Québec*, XXVI (3-4), 23-27.

Masny, D. (2001). La culture de l'écrit. Dans *Le défi à l'école et au foyer*. Montréal: Les Éditions Logiques.

Ministère de l'Éducation, Gouvernement du Québec. (2004). *Indicateurs de l'éducation. Décroche tes rêves*. Québec: Les Publications du Québec.

Ministère de l'Éducation, Gouvernement du Québec. (2004). *Bulletin statistique de l'éducation*. Québec : Les Publications du Québec.

Ministère de l'Éducation, Gouvernement du Québec. (2003). *Bulletin statistique de l'éducation. Abandon scolaire et décrochage : les concepts*. Québec : Les Publications du Québec. Mars 2003 n°25.

Ministère de l'Éducation, Gouvernement du Québec. (2001). *Les Amérindiens et les Inuits du Québec: Onze nations contemporaines*. Édition: Secrétariat aux affaires autochtones.

Ministère de l'Éducation, Gouvernement du Québec. (2001). *Programme de formation de l'École québécoise*. Québec: Les Publications du Québec.

Ministère de l'Éducation, Gouvernement du Québec. (2000). *Programme de formation de l'École québécoise*. Québec: Les Publications du Québec.

Ministère de l'Éducation, Gouvernement du Québec. (1998). *Bulletin statistique de l'éducation: Un portrait statistique de l'évolution de la situation scolaire de la population autochtone du Québec*. Québec: Les Publications du Québec. Direction des statistiques et des études quantitatives.

Nadeau, J.B. (2004). Abolir la loi sur les Indiens? *L'Actualité*, 15 Octobre, 78-85.

Peshkin, A. (2000). The Nature of Interpretation in Qualitative Research. *Education researcher* December, 5-6.

Rivière, B. (1996). *Le décrochage scolaire au collégial, le comprendre et le prévenir*. Coll. Agora, Montréal, Québec : Beauchemin

Robert, M. et Tondreau, J. (1997). *L'école québécoise, Débats, enjeux et pratiques sociales*. Montréal, Québec: CEC.

Rocher, G. (1992). *Introduction à la sociologie générale. 1.L'action sociale 2.L'organisation sociale 3.Le changement social* (3e éd.) Montréal, Québec: Éditions JMH.

Royer, E., Moisan, S., Payer C. et Vincent S. (1995). *L'ABC de la réussite scolaire*. Montréal, Québec : CEQ (CRIRES), p.17.

Savoie-Zajc, L. et Lanaris, C. (2005). Regards et réflexions d'une communauté face au problème de l'abandon scolaire : le cas d'une recherche dans une école secondaire de l'Outaouais, *Revue des sciences de l'éducation*, 31(2), 297-316.

Tarabulsy, G. M. et Tessier, R. (1997). *Enfance et famille : Contextes et développement*. Québec, Québec : PUQ.

Thin, D. (1998). *Quartiers populaires: L'école et les familles*. Lyon: Presses universitaires de Lyon.

Tondreau, J. (2000). *Inventaire d'outils sur la violence : dans les communautés, chez les jeunes, dans les écoles, dans les milieux de travail*, Montréal, Québec : CSQ.

Vallerand, R. J. et Hess. U. (2000). *Méthodes de recherche en psychologie*. Montréal, Québec : Éditions Gaëtan Morin.

Vincent, S. (1992). La révélation d'une force politique : Les Autochtones. Dans G. Daigle (Dir.) et G. Rocher (coll.), *Le Québec en jeu. Comprendre les grands défis*. Montréal, Québec : Les Presses de l'Université de Montréal.