

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

MÉMOIRE PRÉSENTÉ À
L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES

COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION

PAR
CHRISTINE BERGEVIN

INFLUENCE RÉCIPROQUE DES CARACTÉRISTIQUES DU CHEMINEMENT SCOLAIRE,
DE L'ESTIME DE SOI ET DE LA MOTIVATION SCOLAIRE D'ÉLÈVES AUTOCHTONES
DU SECONDAIRE ÉPROUVANT DES DIFFICULTÉS D'APPRENTISSAGE ET
SCOLARISÉS EN MILIEU ALLOCHTONE

2008

Université du Québec à Trois-Rivières

Service de la bibliothèque

Avertissement

L'auteur de ce mémoire ou de cette thèse a autorisé l'Université du Québec à Trois-Rivières à diffuser, à des fins non lucratives, une copie de son mémoire ou de sa thèse.

Cette diffusion n'entraîne pas une renonciation de la part de l'auteur à ses droits de propriété intellectuelle, incluant le droit d'auteur, sur ce mémoire ou cette thèse. Notamment, la reproduction ou la publication de la totalité ou d'une partie importante de ce mémoire ou de cette thèse requiert son autorisation.

INFLUENCE RÉCIPROQUE DES CARACTÉRISTIQUES DU CHEMINEMENT SCOLAIRE,
DE L'ESTIME DE SOI ET DE LA MOTIVATION SCOLAIRE D'ÉLÈVES AUTOCHTONES
DU SECONDAIRE ÉPROUVANT DES DIFFICULTÉS D'APPRENTISSAGE ET
SCOLARISÉS EN MILIEU ALLOCHTONE

REMERCIEMENTS

Tout d'abord, je remercie le Fonds québécois de recherche sur la société et la culture (FQRSC) en partenariat avec le ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport (MELS) puisque cette recherche s'inscrit à l'intérieur d'un projet de recherche subventionné dans le cadre du programme Actions concertées « Persévérence et réussite scolaires ». Le titre du projet de recherche ayant obtenu le financement est « *Persévérence et réussite scolaires chez les jeunes autochtones à risque ou en difficulté : soutien aux enseignants dans le développement d'interventions pédagogiques efficaces* ». L'insertion du mémoire dans le cadre de ce projet de recherche a été rendue possible grâce à Madame Annie Presseau, directrice du projet de recherche et directrice de ce mémoire. Il est impératif de souligner en quoi les données de recherche, les infrastructures en place et les nombreux échanges avec les membres de l'équipe ont largement contribué à la réalisation du mémoire. Je suis donc reconnaissante d'avoir pu bénéficier d'un laboratoire de travail équipé d'ordinateurs performants et de logiciels spécialisés. Sur cet aspect, un merci particulier à monsieur Stéphane Martineau, responsable du Laboratoire d'analyse en insertion professionnelle (LADIPE) pour m'avoir permis à plusieurs reprises de reporter mes heures de travail dans le but de poursuivre la rédaction du mémoire en plus de m'avoir permis d'utiliser l'ordinateur portable et le local de travail ces deux dernières années. En outre, ma reconnaissance s'étend aussi aux différents membres de l'équipe de recherche qui ont collecté et traité les données du projet plus vaste dont les données du mémoire sont tirées. Ces données concernent les entrevues menées, les questionnaires administrés et la photocopie des dossiers scolaires. Plus encore, mon travail a également été facilité par la possibilité de travailler à partir de données déjà traitées comme les transcriptions d'entrevue, l'analyse des questionnaires avec *Excel* et l'analyse des dossiers scolaires avec *Excel* et *Word*. Pour ce qui vient d'être mentionné, puis pour une part non négligeable de la recension des écrits sur l'éducation en milieu autochtone, et pour la validation de la grille d'analyse de la motivation qu'il a réalisée, un merci particulier est adressé à monsieur Jean-François Dragon avec qui les nombreux échanges en matière de recherche ont été forts profitables.

Des remerciements s'imposent également aux élèves autochtones ayant participé à la recherche, particulièrement ceux de ma recherche connus sous les pseudonymes de Thierry et Sandrine qui m'ont accompagné en pensée au cours de ces quatre dernières années.

Ensuite, je tiens à exprimer ma sincère gratitude à madame Annie Presseau de m'avoir fait confiance en m'engageant à l'intérieur du projet de recherche à titre d'assistante de recherche, assurant ainsi la poursuite de mes études supérieures, et pour avoir accepté la direction de ce mémoire. Le processus de recherche a donné lieu à de nombreuses versions préliminaires et dans ce contexte, un merci tout spécial doit donc être adressé à madame Presseau pour la lecture minutieuse des nombreuses versions, pour les commentaires rigoureux, pour les nombreuses suggestions pertinentes, pour la correction du français et pour les encouragements donnés ce qui a, sans aucun doute, augmenté la qualité de ce mémoire. De plus, je tiens à transmettre à madame Presseau toute ma reconnaissance pour m'avoir intégré à l'équipe de recherche du projet plus vaste, en tant qu'auxiliaire de recherche, me permettant ainsi de faire mes premières expériences professionnelles en recherche au sein d'une équipe de recherche compétence et professionnelle. Cette expérience m'a également donné l'opportunité de participer à divers congrès, même outre-mer, tout en me fournissant des occasions de collaborer à de nombreuses publications et communications.

Enfin, je veux remercier d'autres personnes non mentionnées jusqu'à présent qui ont cru en moi jusqu'à la toute fin, qui m'ont soutenu par l'entremise de leur compréhension pour les heures passées à rédiger et par leur encouragement à mener à terme ce projet qui me tenait tant à cœur. Ces personnes sont d'abord mes amies qui sont passées par le même cheminement (Myriam, Kathleen et Carine), d'autres amies comme Geneviève et Valérie dont la compréhension du processus était tout autre et se résumait à l'encouragement à la « Persévérance ». Énorme merci à Myriam qui a effectué une dernière lecture de révision grammaticale du mémoire. En dernier lieu, un merci spéciale est réservé à ma famille qui m'a soutenue tout au long de ce processus, c'est-à-dire mes deux sœurs Anny et Julie, mes amours Florence, Jacob et Charlotte ainsi que ma mère Monique et mon père de là-haut, Normand.

TABLE DES MATIÈRES

| | |
|--|------|
| REMERCIEMENTS | II |
| TABLE DES MATIÈRES..... | IV |
| LISTE DES FIGURES..... | VII |
| LISTE DES TABLEAUX..... | VIII |
| RÉSUMÉ | IX |
| INTRODUCTION | 1 |
| CHAPITRE I : PROBLÉMATIQUE DE RECHERCHE | 5 |
| 1.1 SITUATION ACTUELLE DE LA RÉUSSITE SCOLAIRE DES ÉLÈVES AUTOCHTONES À TRAVERS LEUR CHEMINEMENT SCOLAIRE..... | 5 |
| 1.2 PARTICULARITÉS DE LA POPULATION DES ÉLÈVES AUTOCHTONES EN DIFFICULTÉ D'APPRENTISSAGE AU SECONDAIRE..... | 8 |
| 1.3 ASPECTS AFFECTIFS SUSCEPTIBLES D'INFLUER SUR LA PERSÉVÉRANCE SCOLAIRE..... | 10 |
| 1.3.1 <i>Question générale de recherche</i> | 19 |
| 1.3.2 <i>Pertinence scientifique</i> | 19 |
| 1.3.3 <i>Pertinence sociale</i> | 20 |
| CHAPITRE II : CADRE DE RÉFÉRENCE..... | 22 |
| 2.1 CONCEPT D'ESTIME DE SOI | 22 |
| 2.1.1 <i>Sentiment de confiance en soi</i> | 27 |
| 2.1.2 <i>Connaissance de soi</i> | 27 |
| 2.1.3 <i>Sentiment d'appartenance à un groupe</i> | 29 |
| 2.1.4 <i>Sentiment de compétence</i> | 30 |
| 2.2 MOTIVATION SCOLAIRE | 32 |
| 2.2.1 <i>Contexte</i> | 35 |
| 2.2.2 <i>Déterminants</i> | 37 |
| 2.2.2.1 <i>Perception de la valeur d'une activité</i> | 40 |
| 2.2.2.2 <i>Perception de sa compétence</i> | 41 |
| 2.2.2.3 <i>Perception de la contrôlabilité</i> | 43 |
| 2.2.2.4 <i>Perceptions attributionnelles</i> | 44 |
| 2.2.3 <i>Indicateurs</i> | 45 |
| 2.2.3.1 <i>Choix</i> | 45 |
| 2.2.3.2 <i>Persévérance et engagement cognitif</i> | 47 |
| 2.2.3.3 <i>Performance</i> | 47 |
| 2.3 CHEMINEMENT SCOLAIRE | 48 |
| 2.3.1 <i>Visée poursuite : la réussite scolaire</i> | 49 |
| 2.3.2 <i>Caractéristiques du cheminement scolaire</i> | 51 |
| 2.3.2.1 <i>Cheminement régulier</i> | 52 |
| 2.3.2.2 <i>Cheminement avec retard scolaire</i> | 52 |
| 2.4 OBJECTIFS DE RECHERCHE..... | 60 |
| CHAPITRE III : CADRE MÉTHODOLOGIQUE..... | 62 |
| 3.1 TYPE DE RECHERCHE | 62 |
| 3.1.1 <i>Recherche qualitative/interprétative</i> | 63 |
| 3.1.2 <i>Étude de cas multiples</i> | 63 |
| 3.2 TECHNIQUES DE COLLECTE DE DONNÉES..... | 65 |
| 3.2.1 <i>Outils de collecte</i> | 65 |
| 3.2.1.1 <i>Entrevue</i> | 65 |
| 3.2.1.2 <i>Questionnaire</i> | 66 |
| 3.2.1.3 <i>Dossier scolaire</i> | 67 |

| | |
|--|------------|
| 3.2.2 Caractéristiques et nombre de sujets pour l'étude de cas multiples | 68 |
| 3.3 TRAITEMENT ET ANALYSE EN FONCTION DES OUTILS DE COLLECTE DE DONNÉES | 69 |
| 3.3.1 Traitement et analyse des données pour répondre aux objectifs spécifiques | 69 |
| 3.3.1.1 Entrevue et questionnaire | 69 |
| 3.3.1.2 Dossier scolaire | 71 |
| 3.3.2 Traitement et analyse des données pour répondre à l'objectif général | 73 |
| 3.4 CRITÈRES DE RIGUEUR MÉTHODOLOGIQUE | 76 |
| 3.4.1 Crédibilité et validité interne | 77 |
| 3.4.2 Transférabilité, représentativité et validité externe | 78 |
| 3.4.3 Fiabilité ou fidélité | 79 |
| 3.5 DÉONTOLOGIE | 80 |
| CHAPITRE IV : PRÉSENTATION DES RÉSULTATS..... | 81 |
| 4.1 CAS DE THIERRY | 81 |
| 4.1.1 Description des principales caractéristiques du cheminement scolaire | 81 |
| 4.1.1.1 Description de l'élève, de son cheminement scolaire et de ses résultats scolaires | 82 |
| 4.1.1.2 Description des difficultés d'apprentissage et de comportement | 85 |
| 4.1.2 Portrait de l'estime de soi | 88 |
| 4.1.3 Profil motivationnel | 95 |
| 4.1.4 Influence réciproque des caractéristiques du cheminement scolaire, de l'estime de soi et de la motivation scolaire de Thierry scolarisé en milieu allochtone | 99 |
| 4.1.4.1 Liens entre les caractéristiques du cheminement scolaire et l'estime de soi | 101 |
| 4.1.4.2 Liens entre l'estime de soi et la motivation | 102 |
| 4.1.4.3 Liens entre la motivation scolaire et les caractéristiques du cheminement scolaire | 104 |
| 4.2 CAS DE SANDRINE | 107 |
| 4.2.1 Description des principales caractéristiques du cheminement scolaire | 107 |
| 4.2.1.1 Description de l'élève, de son cheminement scolaire et de ses résultats scolaires | 107 |
| 4.2.1.2 Description des difficultés d'apprentissage et de comportement | 110 |
| 4.2.2 Portrait de l'estime de soi | 113 |
| 4.2.3 Profil motivationnel | 121 |
| 4.2.4 Influence réciproque des caractéristiques du cheminement scolaire, de l'estime de soi et de la motivation scolaire de Sandrine scolarisée en milieu allochtone | 127 |
| 4.2.4.1 Liens entre les caractéristiques du cheminement scolaire et l'estime de soi | 129 |
| 4.2.4.2 Liens entre l'estime de soi et la motivation | 130 |
| 4.2.4.3 Liens entre la motivation scolaire et les caractéristiques du cheminement scolaire | 132 |
| 4.3 COMPARAISON DES CAS | 135 |
| 4.3.1 Liens entre les caractéristiques du cheminement scolaire et l'estime de soi | 136 |
| 4.3.2 Liens entre l'estime de soi et la motivation scolaire | 140 |
| 4.3.3 Liens entre la motivation scolaire et les caractéristiques du cheminement scolaire | 144 |
| 4.3.4 Principales conclusions | 148 |
| 4.3.4.1 Premier constat : l'estime de soi et les caractéristiques du cheminement s'influencent mutuellement chez l'élève autochtone scolarisé en milieu allochtone | 149 |
| 4.3.4.2 Second constat : l'estime de soi et la motivation scolaire sont liées chez l'élève autochtone scolarisé en milieu allochtone | 150 |
| 4.3.4.3 Troisième et quatrième constats : la motivation scolaire, comme l'estime de soi, est fortement influencée par la trajectoire scolaire empruntée par l'élève autochtone et une relation forte semble exister entre une estime de soi positive, un profil motivationnel élevé et la persévérance scolaire de l'élève | 151 |
| CHAPITRE V : DISCUSSION DES RÉSULTATS | 153 |
| 5.1 L'ESTIME DE SOI ET LES CARACTÉRISTIQUES DU CHEMINEMENT S'INFLUENCENT MUTUELLEMENT CHEZ L'ÉLÈVE AUTOCHTONE SCOLARISÉ EN MILIEU ALLOCHTONE..... | 153 |
| 5.1.1 Faible estime de soi et facteurs associés au décrochage scolaire | 155 |
| 5.1.2 Estime de soi élevée et persévérence scolaire | 158 |
| 5.2 L'ESTIME DE SOI ET LA MOTIVATION SCOLAIRE SONT LIÉES CHEZ L'ÉLÈVE AUTOCHTONE SCOLARISÉ EN MILIEU ALLOCHTONE..... | 161 |
| 5.2.1 Estime de soi négative et impuissance acquise | 161 |
| 5.2.2 Estime de soi élevée et surévaluation du sentiment de compétence | 166 |

| | |
|--|-----|
| 5.3 LA MOTIVATION SCOLAIRE, COMME L'ESTIME DE SOI, EST FORTEMENT INFLUENCÉE PAR LA TRAJECTOIRE SCOLAIRE EMPRUNTÉE PAR L'ÉLÈVE AUTOCHTONE SCOLARISÉ EN MILIEU ALLOCHTONE..... | 168 |
| 5.3.1 <i>Faible motivation scolaire et absence d'intervention précoce</i> | 170 |
| 5.3.2 <i>Motivation scolaire élevée puis diagnostic et intervention précoce</i> | 172 |
| 5.4 UNE RELATION FORTE SEMBLE EXISTER ENTRE UNE ESTIME DE SOI POSITIVE, UN PROFIL MOTIVATIONNEL ÉLEVÉ ET LA PERSÉVÉRANCE SCOLAIRE DE L'ÉLÈVE AUTOCHTONE SCOLARISÉ EN MILIEU ALLOCHTONE | 175 |
| 5.5 INFLUENCE RÉCIPROQUE DES DIFFÉRENTS CONCEPTS : QUELLES SPÉCIFICITÉS RELATIVES AUX ÉLÈVES AUTOCHTONES ? | 177 |
| CONCLUSION | 180 |
| RÉFÉRENCES | 188 |
| APPENDICES..... | 204 |
| APPENDICE A : INFLUENCE RÉCIPROQUE ENTRE LES CARACTÉRISTIQUES DU CHEMINEMENT SCOLAIRE, L'ESTIME DE SOI ET LA MOTIVATION SCOLAIRE D'ÉLÈVES AUTOCHTONES SCOLARISÉS EN MILIEU SCOLAIRE ALLOCHTONE | 205 |
| APPENDICE B : SCHÉMA D'ENTREVUE..... | 206 |
| APPENDICE C : QUESTIONNAIRE..... | 208 |
| APPENDICE D : LIENS THÉORIQUES POUR LE CAS DE THIERRY..... | 222 |
| APPENDICE E : LIENS THÉORIQUES POUR LE CAS DE SANDRINE..... | 223 |
| APPENDICE F : DESCRIPTION DES DIFFICULTÉS D'APPRENTISSAGE ET DE COMPORTEMENT DE THIERRY..... | 224 |
| APPENDICE G : GRILLE DE L'ESTIME DE SOI DE THIERRY..... | 227 |
| APPENDICE H : DÉTERMINANTS ET INDICATEURS DE LA MOTIVATION DE THIERRY | 228 |
| APPENDICE I : DESCRIPTION DES DIFFICULTÉS D'APPRENTISSAGE ET DE COMPORTEMENT DE SANDRINE..... | 231 |
| APPENDICE J : GRILLE DE L'ESTIME DE SOI DE SANDRINE..... | 235 |
| APPENDICE K: DÉTERMINANTS ET INDICATEURS DE LA MOTIVATION SCOLAIRE DE SANDRINE | 236 |

LISTE DES FIGURES

| | |
|--|-----|
| <i>Figure I.</i> Quatre composantes de l'estime de soi (Duclos, 2000)..... | 26 |
| <i>Figure II.</i> Modèle de la motivation scolaire (Viau, 1994)..... | 34 |
| <i>Figure III.</i> Liens théoriques entre les différents concepts à l'étude..... | 75 |
| <i>Figure IV.</i> Influence réciproque entre les caractéristiques du cheminement scolaire, l'estime de soi et la motivation scolaire chez Thierry..... | 100 |
| <i>Figure V.</i> Influence réciproque entre les caractéristiques du cheminement scolaire, l'estime de soi et la motivation scolaire chez Sandrine..... | 128 |

LISTE DES TABLEAUX

| | |
|---|-----|
| Tableau I : Composantes de la motivation scolaire communes à trois modèles : Viau (1994); Tardif (1992) et Chouinard, Plouffe et Archambault (2006)..... | 39 |
| Tableau II : Système de cotation..... | 73 |
| Tableau III : Rendement scolaire en français et mathématique de Thierry..... | 83 |
| Tableau IV : Rendement scolaire en science de la nature et sciences humaines de Thierry..... | 83 |
| Tableau V : Rendement scolaire en éducation physique, arts plastiques et enseignement moral de Thierry..... | 84 |
| Tableau VI : Rendement scolaire en français et mathématique de Sandrine..... | 108 |
| Tableau VII : Rendement scolaire en science de la nature et sciences humaines de Sandrine..... | 108 |
| Tableau VIII : Rendement scolaire en éducation physique, arts plastiques et enseignement de la morale de Sandrine..... | 109 |
| Tableau IX : Aspects comparés pour les deux cas..... | 135 |

RÉSUMÉ

La problématique de recherche montre que l'écart au niveau de la scolarisation des Autochtones et des Canadiens est encore trop marqué. Ainsi, la situation actuelle de la réussite scolaire des élèves autochtones à travers leur cheminement scolaire révèle que les élèves autochtones fréquentant une école allochtone accusent souvent du retard scolaire à l'arrivée au secondaire puis redoublent plus souvent et fréquentent dans une plus forte proportion les classes spéciales. Ces caractéristiques influencent leur persévérance scolaire puisqu'ils ont un faible taux d'obtention du diplôme d'études secondaires et décrochent davantage. Les difficultés d'apprentissage s'accompagnent souvent de difficultés d'ordre comportemental et plus les élèves cheminent dans leur parcours scolaire, plus les difficultés augmentent et compromettent ainsi leur persévérance scolaire. Outre le cheminement scolaire, certains aspects affectifs sont susceptibles d'influencer la persévérance scolaire et parmi eux, la motivation scolaire et l'estime de soi. Or, les liens pouvant exister entre les aspects affectifs et les caractéristiques du cheminement scolaire semblent avoir peu été explorés chez cette population. À partir de ce constat, nous cherchons à comprendre les liens qui s'établissent entre les différentes caractéristiques du cheminement scolaire, l'estime de soi et la motivation scolaire des élèves autochtones en difficultés d'apprentissage fréquentant une école secondaire en milieu allochtone. Le cadre de référence prend appui sur des écrits issus de trois domaines : 1) l'estime de soi (André et Lelord, 1999; Duclos, 2000); 2) la motivation scolaire (Chouinard, Plouffe et Archambault, 2006; Tardif, 1992; Viau, 1994) et 3) le cheminement scolaire dans une visée de réussite scolaire. Le cadre de référence nous conduit à voir que l'estime de soi et la motivation scolaire sont susceptibles d'influencer le cheminement et la persévérance scolaires. Par conséquent, il nous amène à vouloir comprendre l'influence réciproque des caractéristiques du cheminement scolaire, de l'estime de soi et de la motivation scolaire des élèves autochtones du secondaire scolarisés en milieu allochtone. La recherche a été menée à partir de données secondaires et est de nature qualitative/interprétative. L'approche méthodologique utilisée est la comparaison multi-cas et deux cas sont retenus (Lessard-Hébert, Goyette, et Boutin, 1996). Trois outils de collecte de données sont utilisés : dossiers scolaires, entrevues et questionnaires. Ces différents outils permettent une triangulation des méthodes. L'analyse des données s'est faite à partir de différentes grilles (cheminement scolaire, estime de soi, motivation scolaire). Une première analyse individuelle a été effectuée puis s'en est suivi une deuxième analyse, celle-là comparative. Quatre constats sont alors dégagés : 1) l'estime de soi et les caractéristiques du cheminement s'influencent mutuellement chez l'élève autochtone scolarisé en milieu allochtone; 2) l'estime de soi et la motivation scolaire sont liées chez l'élève autochtone scolarisé en milieu allochtone; 3) la motivation scolaire, comme l'estime de soi, est fortement influencée par la trajectoire scolaire empruntée par l'élève autochtone scolarisé en milieu allochtone; 4) une relation forte semble exister entre une estime de soi positive, un profil motivationnel élevé et la persévérance scolaire de l'élève autochtone scolarisé en milieu allochtone. Relativement au premier constat, la forte identité scolaire de l'apprenant intervient favorablement sur son estime de soi et sa persévérance scolaire (Duclos, 2000) et à l'inverse, une faible identité scolaire rend l'élève à risque de décrocher (Cossette, Potvin, Marcotte, Fortin, Royer et Leclerc, 2004; Potvin, Fortin et Lessard, 2006). Quant au second résultat, il montre que l'estime de soi est fortement liée à la motivation scolaire. D'abord, l'estime de soi négative serait le résultat des expériences scolaires passées négatives (Goupil, 1997; Lamia, 1998) et conséquemment mènerait à

l'impuissance acquise sur le plan motivationnel, cognitif et émotionnel (Vienneau, 2005) tandis que l'estime de soi positive aurait une valeur motivationnelle notamment sur le sentiment de compétence (Léonardis et Lescarret, 1998). Ensuite, pour ce qui est des deux derniers constats, ils révèlent d'abord que la motivation scolaire et l'estime de soi sont largement tributaires du type de cheminement scolaire suivi et qu'une relation forte existe entre une estime de soi positive, une motivation scolaire élevée et la persévérance scolaire. Ainsi, un cheminement scolaire marqué par l'absence de diagnostic des difficultés d'apprentissage et la mise en place tardive de mesures de soutien affecte négativement l'estime de soi et la motivation scolaire par la mise en place de mesures alternatives tels le redoublement (Ziegler, 1999) et la fréquentation de classe spéciale (Compas, 1991). De telles mesures contribuent à la marginalisation de l'élève et deviennent un facteur de risque de décrochage scolaire (Pouliot et al., 2006). À l'inverse, le dépistage précoce des difficultés d'apprentissage et le soutien pédagogique auraient une influence certaine sur la réussite scolaire par la promotion assistée d'un soutien pédagogique (Langevin, 1994), le suivi de l'élève (MEQ, 2003b) et son intégration en classe ordinaire ou encore à l'intérieur de voies de formation orientante (MEQ, 2003b). En conséquence, un sentiment d'appartenance à l'école se développe et devient un motif supplémentaire pour fréquenter l'école (Viau, 1994). Pour conclure, certaines spécificités relatives aux élèves autochtones sont présentées : difficultés d'apprentissage occasionnées notamment par la non maîtrise de la langue d'enseignement (Presseau, Martineau, Bergevin et Dragon, 2006); l'absence de mesures de soutien officielles intégrées au milieu scolaire allochtone pour pallier ces mêmes difficultés; l'acculturation vécue par les élèves accentuée par le manque de prise en compte de la langue et de la culture au sein du milieu scolaire allochtone (Larose et al., 2001); la présence de facteurs de risque pour le décrochage scolaire s'expliquant par la provenance d'un milieu socio-économique défavorisé (Statistique Canada, 2001) et enfin une perception de la réussite scolaire axée sur la persévérance et non sur le rendement scolaire (Commission de l'éducation, 2007).

INTRODUCTION

Tout d'abord, le mémoire s'inscrit dans un projet de recherche plus vaste financé par le Fonds québécois de la recherche sur la société et la culture (FQRSC) dans le cadre du programme *Persévérance et réussite scolaires*. Le projet *Persévérance et réussite scolaires chez les jeunes autochtones à risque ou en difficulté*¹ présente comme premier objectif de recherche :

« (...) de décrire, analyser et comprendre l'expérience et le cheminement scolaire de filles et de garçons autochtones en difficultés d'apprentissage ou à risque en tenant compte des variables liées aux enseignants, aux élèves eux-mêmes et au contexte dans lequel ils vivent dans le but d'identifier des moyens susceptibles de contrer les phénomènes d'échec et d'abandon scolaire. »².

L'utilisation du terme Autochtone³ renvoie à tous les Autochtones qui vivent au Canada de manière collective, mais notre recherche porte plus précisément sur des élèves autochtones vivant au Québec (AINC, 2002). La population des Premières Nations du Québec se répartit entre Amérindiens et Inuits⁴. Les Inuits forment une seule nation tandis que les Amérindiens se subdivisent en dix peuples distincts : les Abénaquis, les Algonquins, les Attikameks, les Cris, les

¹ Sous la direction de la professeure, madame Annie Presseau.

² Repris textuellement de la description du projet de recherche initial (Presseau, 2002, p.3).

³ Tout d'abord, le terme *autochtone* fait référence aux premiers peuples au Canada ainsi que leurs descendants, comme le soulignent les Affaires indiennes du Nord Canada (AINC, 2002).

⁴ Précisons en début de recherche qu'une entente a été conclue entre les dirigeants de la communauté autochtone du Québec impliquée dans le projet de recherche et les chercheurs universitaires afin que soit préservé l'anonymat de la communauté participant au projet ainsi que la confidentialité des propos tenus par les différents sujets ayant participé à la recherche. Par conséquent, aucune référence à l'identité particulière du peuple autochtone associé à la recherche ne sera faite. À la lumière de ce qui précède, le lecteur sera en mesure de comprendre que le recours à des termes qui décrivent les peuples de façon plus collective n'a que pour seul but de respecter l'entente conclue avec la communauté associée au projet et ne vient en aucun cas remettre en question l'aspect unique de chacun de ces peuples. Quelques précisions seront aussi apportées pour situer les différents termes utilisés lorsqu'il est question des Autochtones en regard des différentes études citées au cours de ce mémoire.

Hurons-Wendat, les Innus (Montagnais), les Malécites, les Micmacs, les Mohawks et les Naskapis (MEQ, 1998a; MEQ, 2004a). En matière d'éducation, c'est le gouvernement fédéral qui a la seule responsabilité juridique de l'éducation des Indiens jusqu'en 1978 en vertu des traités et de la Loi sur les Indiens de 1876. La Convention de la Baie James et du Nord-Québécois et la Convention du Nord-Est sont signées dans les années 1970 et celles-ci mènent à la création de la Commission scolaire Crie et Kativik, pour les Inuits, et d'une école pour les Naskapie. En ce qui concerne les autres nations, le gouvernement fédéral continue de financer les services d'enseignement, mais ce sont dorénavant les conseils de bande qui gèrent l'enseignement dispensé dans les écoles de bande. Le financement est également octroyé aux écoles publiques et provinciales qui reçoivent des enfants autochtones sans toutefois qu'une politique officielle accompagne leur intégration au sein du système scolaire (Commission de l'éducation, 2007; Commission royale d'enquête sur les peuples autochtones, 1996). Alors dans le but d'assurer un enseignement de qualité auprès des enfants des Premières Nations du Québec, le Conseil en Éducation des Premières Nations (CEPN) est créé en 1985 avec pour vision que seules les Premières Nations soient en mesure de mettre au point un système d'éducation axé sur les valeurs des Premières Nations⁵.

Les élèves de notre recherche fréquentent une école située en milieu allochtone où l'enseignement est basé sur le programme du ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport au Québec (MELS) où, qui plus est, l'enseignement est donné exclusivement, ou presque, par des enseignants allochtones. L'essentiel des recherches consultées qui portent sur les élèves autochtones qui fréquentent les écoles provinciales trace l'historique de l'intégration des élèves, recense les lacunes existantes en termes de formation des maîtres, d'interventions pédagogiques et de matériels pédagogiques sans faire état, officiellement, de l'approche plus globale préconisée par le MELS. Pourtant, la *Politique d'intégration et d'éducation interculturelle* (1998b) adopte des principes et préconise des orientations claires en ce qui concerne les immigrants du Québec. Des principes et orientations de cet ordre existent néanmoins puisqu'ils ont été définis par

⁵ Tiré intégralement du site de l'organisme à l'adresse suivante : http://www.cepn-fnec.com/index_f.aspx

l'Assemblée des Premières Nations avec la rédaction de principes directeurs. Ces derniers sont d'instruire l'élève autochtone sur ses origines, son histoire, son système de valeurs, ses coutumes et sa langue afin qu'il ait une juste perception de lui-même, de ses capacités, de son potentiel dans le but de développer une fierté identitaire (Fraternité des Indiens du Canada, 1972; Commission de l'éducation, 2007). Ajoutons que par son rôle, le CEPN recommandait récemment au MELS d'inclure la lutte contre le racisme et la discrimination dans sa mission et son mandat notamment pour les jeunes autochtones qui fréquentent le réseau scolaire provincial (CEPN, 2007). En outre, le gouvernement fédéral reconnaît que la fréquentation des écoles provinciales par les élèves autochtones figure parmi les obstacles à surmonter pour réduire l'écart considérable entre le niveau de scolarisation des Premières Nations et celui de la société canadienne en général (AINC, 2005). Au Québec, en 2001-2002, 87,8 % des élèves amérindiens et inuit étaient formés dans le réseau scolaire autochtone (MEQ, 2004a, p. 7). Ce pourcentage pour la population des Indiens inscrits vivant dans les réserves, à l'échelle canadienne en 2001-2002, se situe plutôt autour de 60,6 % (MAINC, 2003, p. 31). Enfin, les Affaires indiennes et du Nord canadien (AINC) indiquaient qu'un travail de concertation devait s'effectuer entre le gouvernement fédéral, les Premières nations puis les provinces et territoires pour permettre « (...) aux élèves des Premières nations de bénéficier des mêmes possibilités d'apprentissage et d'obtenir les mêmes résultats scolaires que l'ensemble des Canadiens » (AINC, 2005, p. 1).

Il ressort donc du discours public et politique que les élèves autochtones doivent surmonter plusieurs barrières pour réussir et persévérer au même titre que les élèves allochtones. Ces obstacles, qu'ils soient historiques (pensionnat), sociaux (retards scolaires, faibles rendements scolaires), géographiques et démographiques (éloignement de la communauté), culturels (manque d'adaptation du système scolaire à la culture, aux traditions, valeurs et à la langue autochtone) puis individuels et personnels (faible estime de soi, manque de motivation et faible support parental) nuisent à la réussite et la persévérence scolaire des élèves autochtones (Malatest et Associates, 2004). Dans ces conditions, la réussite et la persévérence scolaires des élèves autochtones résultent évidemment de l'interaction de plusieurs facteurs. À l'intérieur de cette recherche, qui vise à comprendre l'expérience et le cheminement scolaire de filles et de

garçons autochtones en difficulté d'apprentissage au secondaire qui fréquentent une école provinciale, la compréhension par l'entremise des facteurs sociaux, culturels puis individuels et personnels est privilégiée.

Le mémoire se divise en cinq chapitres. D'abord, le premier chapitre fait état du problème de recherche partant de la situation actuelle de la réussite scolaire des élèves autochtones pour aller vers la problématique plus spécifique à notre objet d'étude, c'est-à-dire les particularités de la population des élèves autochtones en difficulté d'apprentissage au secondaire fréquentant une école en milieu allochtone. À partir de ce portrait, les aspects affectifs et motivationnels pouvant influencer la persévérance scolaire sont présentés. En découlent la question de recherche et la pertinence scientifique et sociale de la recherche. Le deuxième chapitre expose le cadre de référence. Y sont présentés différents concepts utilisés à savoir le concept d'estime de soi, le modèle de la motivation scolaire et les caractéristiques du cheminement scolaire. Pour chaque concept, une définition est présentée, laquelle brosse un tour d'horizon des écrits théoriques s'y rapportant. Nous terminons ce chapitre par l'objectif général et les objectifs spécifiques qui ont guidé la recherche. Le troisième chapitre explique la méthodologie utilisée, c'est-à-dire le type de recherche, le choix des sujets, les outils de collecte de données et l'analyse privilégiée. Puis, les résultats correspondant aux trois objectifs spécifiques et à l'objectif général suivent au quatrième chapitre. Celui-ci présente les résultats pour chacun des cas à l'étude et ensuite compare les cas. Dans un premier temps, pour chacun des cas sont présentés les résultats des objectifs spécifiques puis de l'objectif général. À la suite des deux cas vient la troisième partie qui établit les ressemblances et les différences entre les deux cas en fonction des liens conceptuels déjà établis pour chacun d'entre eux. Le chapitre cinq propose une discussion de ces mêmes résultats à partir du cadre d'analyse. En conclusion, les quatre principales conclusions de la recherche émergeant de l'objectif général sont reprises. Finalement, les retombées sur le plan scientifique et social sont avancées et les limites de la recherche sont exposées en même temps que des pistes de recherches sont proposées.

CHAPITRE I : PROBLÉMATIQUE DE RECHERCHE

1.1 Situation actuelle de la réussite scolaire des élèves autochtones à travers leur cheminement scolaire

Certaines études montrent qu'il y a eu une amélioration au niveau de l'éducation des élèves autochtones si l'on se réfère au pourcentage des retards scolaires pour les élèves autochtones entre 1996-1997 et 2001-2002 comparé à l'ensemble des élèves du Québec. Toutefois, la situation demeure tout de même préoccupante puisqu'en 2001-2002, seulement 28,1 % des élèves autochtones de première année du secondaire n'avaient pas de retard scolaire, contre 71,3 % pour l'ensemble du Québec (MEQ, 2004a, p.13)⁶. Cet écart laisse entrevoir la fréquence élevée du recours au redoublement ou à la fréquentation d'une classe spéciale au

⁶ Plusieurs auteurs font état des difficultés associées à l'utilisation des données statistiques en milieu autochtone et la présente étude n'y fait pas exception. Les statistiques concernant la fréquentation scolaire, le redoublement, le retard scolaire ou même le décrochage scolaire des élèves autochtones proviennent des recensements. Jusqu'au recensement de 1981, une distinction était établie entre *Indiens inscrits* et *Indiens non inscrits* ce qui permettait d'obtenir aisément des informations sur les premiers peuples. Or, depuis 1986 cette distinction est disparue et il est alors plus difficile d'obtenir un portrait réaliste de la situation scolaire des élèves autochtones dans la mesure où certains ne déclarent pas leur origine amérindienne. Dans ces conditions, une certaine portion de la population autochtone est difficile à cerner au niveau des sources administratives. Malgré l'amélioration, le problème d'exhaustivité des informations fait encore obstacle faute de données recensées clairement identifiées et complètes des Autochtones au Canada. Cette situation s'explique par l'absence d'information sur l'origine ethnique et de consensus clair sur la définition de la population scolaire autochtone dans le système provincial. Bien qu'il soit possible de se rapprocher de la réalité en combinant différentes données, comme les élèves autochtones qui fréquentent une école de la commission scolaire Crie et Kativik ou une école située sur le territoire d'une réserve ou encore les élèves fréquentant une autre école et qui sont de langue maternelle autochtone ou bien qui font l'entente de financement entre le ministère des Affaires indiennes et du Nord canadien (MAINC) et un organisme scolaire, force est de constater que les statistiques utilisées dans le cadre de cette recherche doivent être interprétées avec une certaine prudence (Ouellette, 1991, p.10-11). La deuxième source d'information d'importance pour rendre compte de la situation scolaire des élèves autochtones est le ministère des Affaires indiennes du Nord canadien où les problèmes d'identification et d'exhaustivité semblent absents, mais où il faut demeurer prudent dans la comparaison des données avec celles obtenues par le MELS car les systèmes de classement de données diffèrent : « ... le fédéral classe systématiquement plus d'élèves au secondaire qu'au primaire dans les classes charnières. Ainsi, là où le MEQ classe des effectifs en 7^e primaire, le MAINC ne classe à peu près personne puisqu'il les reporte en 1^{er} secondaire. » (Ouellette, 1991, p. 11).

primaire pour les élèves autochtones, et ce, malgré le fait que certaines recherches démontrent les effets négatifs de ces mesures sur la réussite et la persévérance scolaires des élèves (Leblanc, 2000; Paradis et Potvin, 1993; Paul, 1996). À ce propos, Ouellette (1991) a déjà mis en évidence la progression différente que vivent les élèves autochtones dans leur cheminement scolaire et qui rend leur parcours scolaire plus ardu. D'autres auteurs arrivent aussi aux mêmes résultats en notant que le cheminement scolaire chez les élèves autochtones est la plupart du temps marqué par le retard scolaire, le redoublement et la fréquentation de classe spéciale (Commission de l'éducation, 2007; Hénaire, Bernard, Larochelle et Turcotte, 1979; MEQ, 1998a; 2004a). Une recherche américaine menée dans un contexte similaire à la communauté participant à cette recherche présente aussi les mêmes résultats (Iwamoto, 1998). Des données plus récentes concernant le cheminement scolaire des élèves autochtones de la communauté à l'étude aboutissent aux mêmes conclusions (Presseau, Martineau, Bergevin et Dragon, 2006)⁷.

Les difficultés associées à la maîtrise de la langue d'enseignement expliquent souvent que plusieurs élèves autochtones se retrouvent en classe spéciale. « *De nombreux étudiantes, étudiants sont mal classés au niveau secondaire. À cause de difficultés qu'ils ont à comprendre une langue seconde, les élèves autochtones sont souvent classés au secondaire allégé.* » (Jean, 1991, p. 27). En lien toujours avec le passage au secondaire, une étude plus récente indique que la transition vécue par les élèves autochtones entre le primaire et le secondaire demeure fragile et qui plus est, leur cheminement scolaire s'avère trois fois plus long que celui des élèves allochtones (MEQ, 2004a). Cela entraîne nécessairement des conséquences sur le taux d'obtention du diplôme d'études secondaires chez les Autochtones. À cet égard, le ministère de l'Éducation du Québec évaluait que le taux d'obtention d'un diplôme au secondaire avant l'âge de 20 ans pour l'ensemble du Québec était de 70,7 % en 2000-2001 (MEQ, 2003a, p. 105)⁸. Bien que la proportion des élèves autochtones qui ont terminé leurs études secondaires ait subi une

⁷ Cette recherche a été effectuée auprès d'un échantillon de 125 élèves du secondaire issus de deux communautés autochtones différentes. Elle a analysé le cheminement scolaire des élèves et arrive à des conclusions similaires (Presseau et al., 2006).

⁸ « ...On trouve ce taux dans les Indicateurs (fiche 5.2 de l'édition 2002). C'est l'un des indicateurs les plus importants de la réussite au secondaire. [...] Si le taux d'obtention mesure la probabilité qu'une personne obtienne un diplôme au cours de sa vie, alors son complément mesure la probabilité qu'une personne n'obtienne jamais de diplôme. » (MEQ, 2003a).

hausse partant des années 1990 à 2000, allant d'environ 30,15 % de diplômés à 36,05 %⁹, l'écart reste important et le nombre de diplômés insuffisant (AINC, 2005, p. 3; MAINC, 2003, p. 34). Dans le même ordre d'idées, certains auteurs relèvent que l'écart entre la réussite des élèves autochtones aux États-Unis et la réussite des élèves américains est aussi notable (Gauthier, 2005; Girard-Philippe; 1995).

Partant des résultats montrant chez les élèves autochtones un cheminement scolaire plus long, il apparaît que les élèves autochtones doivent faire preuve de persévérance scolaire pour obtenir leur diplôme d'études secondaires. Mais pour les élèves qui accèdent au niveau secondaire, de tels retards scolaires influencent nécessairement leur persévérance scolaire et de surcroît, les rendent plus susceptibles de décrocher (Brais, 1992; Langevin, 1999; MELS, 2006; MEQ, 2004a).

Les recherches menées depuis plusieurs années sur le décrochage scolaire et les facteurs associés arrivent à la conclusion que le décrochage scolaire est un phénomène multidimensionnel (Potvin, Fortin et Lessard, 2006). Pour ces auteurs, différents facteurs de risque interfèrent directement dans le cheminement scolaire de l'élève. Parmi les facteurs de risque se trouvent : des facteurs individuels, scolaires et familiaux (Potvin et al., 2006). D'un point de vue individuel, plusieurs éléments sont à considérer comme le sexe, les difficultés scolaires, le redoublement, le faible rendement scolaire, la faible motivation, des cognitions négatives sur soi et les troubles de comportement. Ajoutons que du point de vue scolaire, le sentiment d'appartenance envers l'école constitue également un aspect jouant sur la persévérance de l'élève. Ensuite, concernant les facteurs familiaux plusieurs éléments interfèrent sur la persévérance tels les conditions socio-économiques, le niveau de scolarité des parents et les attentes éducationnelles de ces derniers (Potvin et al., 2006). Au niveau des écrits en milieu autochtone, Gauthier (2005) fait ressortir que plusieurs facteurs (*« (...) âge, sexe, toxicomanie, comportements déviants, violence familiale,*

⁹ Les pourcentages d'élèves diplômés varient pour les deux études consultées : Le ministère des Affaires indiennes et du Nord canadien mentionne que le pourcentage d'étudiants diplômés au niveau des études secondaires, étant inscrits aux classes de 12^e et 13^e année, vivant dans les réserves était de 28,9 % en 1994-1995 et de 30,7 % en 2000-2001 (MAINC, 2003, p. 34). Toutefois, selon les Affaires indiennes et du Nord canadien (2005, p. 3), les élèves des Premières nations vivant dans une réserve qui ont terminé leurs études secondaires étaient de 31,4 % en 1991 et de 41,4 % en 2001.

problèmes de santé, la faible estime de soi, les familles dysfonctionnelles, l'absentéisme à l'école, les faiblesses linguistiques associées aux difficultés ou abandon scolaire ») sont également utilisés pour expliquer le décrochage scolaire (Gauthier, 2005, p. 27). Or, si ces éléments sont essentiels pour comprendre le contexte dans lequel évoluent les élèves, comme le souligne Gauthier (2005), ces données ne suffisent pas à expliquer à elles seules les difficultés scolaires des jeunes autochtones. Enfin, la Commission royale d'enquête sur les peuples autochtones (1996) faisait le constat que la persévérence scolaire ou encore le décrochage scolaire des élèves autochtones était davantage un processus tirant ses origines des premières expériences scolaires que d'une situation ponctuelle. C'est pourquoi une compréhension étendue de leur cheminement scolaire s'impose tant du point de vue du rendement scolaire que de la nature des difficultés éprouvées.

1.2 Particularités de la population des élèves autochtones en difficulté d'apprentissage au secondaire

Comme il vient d'être illustré, les élèves autochtones affichent un retard scolaire à l'entrée au secondaire et peu réussissent à faire leurs études secondaires (AINC, 2005; Larose, 1984; MEQ, 2004a, p. 19). Ouellette (1991) montre d'ailleurs une concentration des élèves au début du secondaire accompagnée d'une forte décroissance du nombre d'élèves jusqu'en cinquième secondaire. « *Cette concentration des effectifs à la frontière du primaire et du secondaire indique que la transition entre les deux ordres d'enseignement est particulièrement difficile pour les élèves autochtones.* » (Ouellette, 1991, p. 14). Cette transition est non seulement difficile pour les élèves autochtones (Anderson, 1995) mais particulièrement pour les élèves éprouvant des difficultés d'apprentissage (MEQ, 2003b, p. 4).

L'étude menée par le CEPN (2002a) démontre que 52 % des élèves qui fréquentent les écoles des communautés ont des problèmes particuliers qui peuvent être qualifiés de légers à graves. Même si l'étude est restreinte aux élèves fréquentant les écoles des communautés, l'auteur note que s'il fallait étendre les chiffres à tous les élèves autochtones du pays, cela serait sans doute aussi élevé. La création par le ministère des Affaires indiennes du Nord canadien

(MAINC) d'une politique permanente sur l'éducation spéciale pour les Premières Nations en 2006 témoigne des nombreux besoins des élèves autochtones (Lainé, 2007).

À plus petite échelle, un rapport interne sur la population globale des élèves étudiés dans le cadre de ce mémoire établit que les élèves de la communauté éprouvent aussi des difficultés d'apprentissage, particulièrement en français. Ces difficultés sont également accompagnées de problèmes d'ordre comportemental¹⁰. Le rapport fait état d'une augmentation des difficultés chez les élèves plus ils avancent dans leur cheminement scolaire. Considérant que le taux de réussite chez les élèves éprouvant de graves difficultés est très bas (MEQ, 1999, p. 5) cela a pour conséquence de compromettre la poursuite des études secondaires et postsecondaires chez ces élèves autochtones. Dans la mesure où certaines recherches ont avancé que les performances scolaires des élèves autochtones s'avéraient plus faibles en français et en mathématique (Freeman et Fox, 2005; Presseau et *al.*, 2006), l'intérêt et la pertinence de s'intéresser au cheminement scolaire des élèves maintenant arrivés au secondaire s'imposent. De plus, St-Amant (2003) fait état de la présence d'un écart de réussite entre les garçons et les filles chez les peuples autochtones. À ce stade, il apparaît essentiel de s'intéresser à l'influence de telles difficultés sur leur persévérance scolaire.

Parallèlement, les élèves ayant des difficultés d'apprentissage sont souvent susceptibles de développer des troubles de comportements qui accentuent le risque de décrochage scolaire (Chouinard, Plouffe et Archambault, 2006; Fortin et Picard, 1999). Si les difficultés d'apprentissage découlent parfois de problèmes de comportement, ces derniers peuvent aussi être à l'origine de celles-ci (MEQ, 2003b). L'analyse des difficultés comportementales d'élèves autochtones du secondaire montre que plusieurs d'entre eux adoptent des comportements nuisant à leur réussite scolaire et pour certains, se retrouvent expulsés et suspendus à de nombreuses reprises (Presseau et *al.*, 2006). Chez les élèves autochtones, en classe spéciale, l'absentéisme est d'ailleurs plus élevé (Presseau et *al.*, 2006). Parmi tous les groupes d'élèves comparés (amérindiens, hispaniques, noirs, asiatiques), Freeman et Fox (2002) arrivent au résultat que ce

¹⁰ Ces données sont issues d'un document inédit (2002, p. 15 et 20).

sont les Amérindiens qui s'absentent le plus fréquemment. Bruce (1990) explique ce comportement par le manque d'appartenance des élèves autochtones envers le milieu scolaire allochtone et comme un sentiment d'aliénation envers ce dernier. À cet égard, la fréquentation d'une école en milieu allochtone semble avoir des effets moins positifs dans la construction de l'identité des élèves autochtones (Commission de l'éducation, 2007). D'ailleurs, pour la Commission royale d'enquête sur les peuples autochtones (1996), les conséquences qui en découlent se traduisent par l' « *assimilation* » ou l' « *acculturation* » chez ces élèves. Certes, ces aspects figurent également parmi une série de facteurs agissant au niveau de la persévérance scolaire des élèves.

1.3 Aspects affectifs susceptibles d'influer sur la persévérance scolaire

Il vient d'être démontré que la persévérance et la réussite scolaires chez les élèves autochtones demeurent encore insuffisantes et que de nombreux facteurs tendent à caractériser leur cheminement scolaire. Ces facteurs, comme le retard scolaire, le redoublement, les difficultés d'apprentissage, notamment en français, et les difficultés de comportement agissent comme facteurs de risque dans la trajectoire scolaire des élèves et ainsi, ils deviennent à risque de décrocher ou encore décrochent (Potvin et al. 2006). De même, plusieurs aspects du cheminement scolaire semblent jouer un rôle majeur dans la réussite et la persévérance scolaires des élèves autochtones, mais d'autres éléments paraissent également importants à considérer. Parmi les aspects qui influent sur le cheminement scolaire, certains sont d'ordre affectif. Tel est le cas de la motivation scolaire et de l'estime de soi. Voyons ce qu'il en est de ces aspects chez les élèves autochtones.

▪ La motivation scolaire

Tout d'abord, la motivation scolaire apparaît comme un facteur indéniable dans la réussite et la persévérance scolaires des élèves autochtones s'y l'on réfère d'abord à la recension des écrits sur l'éducation en milieu autochtone menée par Girard-Philippe (1995). Celle-ci met en évidence d'une part, que les échecs scolaires des élèves autochtones sont attribuables en bonne

partie au manque de motivation des élèves et d'autre part, qu'une motivation scolaire élevée incite à la persévérance scolaire. Or, il apparaît que l'absence de motivation des élèves autochtones serait d'ailleurs une des quatre causes mentionnées par les intervenants éducatifs pour expliquer le décrochage scolaire chez les Autochtones (Pelletier, 1996), ce qui rejoint également les conclusions des travaux de Malatest et al. (2004, p. 17). Ainsi, la motivation est un concept faisant référence à plusieurs composantes et à cet effet, certains facteurs environnementaux qu'ils soient familiaux, scolaires ou personnels interagissent sur la dynamique motivationnelle de l'élève (Viau, 1999).

Au chapitre des facteurs d'ordre familial, il ressort que la valeur accordée par les parents autochtones à la réussite scolaire de leur enfant influence positivement leur persévérance scolaire (Anderson, 1995; Girard-Philippe, 1995; Hains, 2001; Turner, 1997). En effet, les élèves de la Bande des Montagnais du Lac-Saint-Jean identifient eux-mêmes comme élément motivant l'intérêt porté par leurs parents à leur éducation (Girard-Philippe, 1995). Toutefois, la participation des parents reste faible puisque le système leur paraît encore étranger et parce qu'une certaine méfiance demeure en raison des services laissés à leur peuple avec la fréquentation obligatoire des internats (CEPN, 2002b; Commission de l'éducation, 2007; Sarrasin, 1998). De plus, la présence de nombreuses problématiques psychosociales au sein de certaines communautés n'aide en rien la participation des parents au sein du milieu scolaire (CEPN, 2002b; Giroux, 1997; Larose, Bourque, Bernard et Kurtness, 2001). Or, certaines recherches menées en milieu autochtone nous amènent à évaluer différemment l'apport des parents à leur enfant. Par exemple, Vinette (1996) a montré qu'il existait différentes manières d'accompagner les enfants chez les parents autochtones et que leurs perceptions de l'école seraient fonction de leur propre expérience scolaire¹¹.

¹¹ Les écrits scientifiques sur la collaboration entre la famille et l'école en milieu autochtone sont presque inexistant au Québec. Vinette (1996) est le principal auteur que nous avons recensé ayant travaillé spécifiquement sur le thème. C'est un administrateur scolaire qui a œuvré en milieu cris de 1986-1995. À partir de son expérience de terrain, il a regroupé les parents en trois groupes distincts. Vinette (1996) fait référence à des parents se sentant étrangers au système puisqu'ils sont assez âgés et n'entretiennent aucun lien avec l'école. Puis, il réfère à ceux qui entretiennent un rapport de négociation avec l'école puisqu'ils sont plus instruits et plus familiers avec le système. Enfin, certains parents auraient plutôt un rapport d'hostilité à l'école en raison de l'expérience négative qu'ils y ont vécue comme décrocheurs.

Dans un autre ordre d'idée, Anderson (1995) insiste sur le fait que ce ne sont pas tant les actions mises en place par les parents qui ont un impact sur la persévérance scolaire de l'élève, mais davantage le discours des parents quant à l'importance de la scolarisation. Allant dans le même sens, d'autres auteurs identifient le support parental en milieu autochtone comme facteur de motivation et de persévérance scolaires (Hains, 2001; Turner, 1997).

Concernant les facteurs reliés à l'environnement scolaire, notons que le contexte de fréquentation d'une école provinciale joue autrement sur la motivation scolaire des élèves autochtones en raison des relations interculturelles en jeu. À cet égard, les recherches montrent qu'un lien de confiance important doit s'instaurer avant que se développe un rapport pédagogique entre l'élève autochtone et l'enseignant (Hains, 2001; Peacock, 2002; Presseau et *al.*, 2006; Turner, 1997). Malgré des orientations axées sur l'éducation interculturelle et sur le savoir-vivre ensemble (MEQ, 1998b), rien ne garantit que les élèves autochtones soient exempts de racisme de la part des autres élèves (Collier, 1993; Hains, 2001; Jean, 1991; Larimore, 2000) ou de pratiques discriminatoires à leur endroit (Commission royale d'enquête sur les peuples autochtones, 1996; CEPN, 2007). Or, le racisme serait une des causes évoquées par les élèves pour expliquer leurs échecs et le décrochage (Bazylak, 2002; Hains, 2001) au même titre que l'absence de l'enseignement de la culture (Hains, 2001; Peacock, 2002). De plus, le manque d'adaptation du système scolaire aux valeurs, traditions et à la culture et la langue serait davantage marqué plus le nombre d'élèves autochtones est faible au sein d'une école (Kirkness et Bowman, 1992). Dès lors, il apparaît que la prise en compte des spécificités culturelles des élèves autochtones est encore insuffisante (Commission de l'éducation, 2007) et que l'intégration des élèves autochtones en milieu scolaire allochtone reste difficile à mettre en place (Friesen et Friesen, 2004). En conséquence, ces conditions agissent sur la motivation et la persévérance scolaire des élèves.

Parmi les spécificités culturelles recensées, plusieurs auteurs mettent aussi en avant-plan le mode d'apprentissage holistique des élèves autochtones (Commission royale d'enquête sur les peuples autochtones, 1996; Klug et Whitfield, 2003; Peacock, 2006; Pelletier, 1996; Pinette, 1996; Stairs, 1995; White, 2001). Or, les études misant sur cette approche pour expliquer les

échecs dans le cheminement scolaire des élèves et le décrochage scolaire ne tiennent pas compte selon Hains (2001) du fait que chaque individu possède ses propres spécificités.

Par ailleurs, bien que la faible motivation soit évoquée lorsqu'il est question des difficultés des élèves autochtones dans leur cheminement scolaire et par extension à persévérer, force est de constater que leur motivation est alimentée en partie par les mêmes aspects que les élèves allochtones. Ainsi, des attentes élevées de la part des enseignants, des activités signifiantes (Aguilera, 2003; Girard-Philippe, 1995) dont l'utilité apparaît aux élèves (Iwamoto, 1998) et basées sur la vie réelle ainsi que le recours à différentes stratégies d'enseignement et apprentissage motivent les élèves autochtones (Hains, 2001; Peacock, 2006).

« Teachers will improve their students' chances for academic achievement and finishing school if they use the techniques described above. They must provide a rich environment for learning, engage students in doing "significant work," provide well-managed classrooms, have high expectations, provide authentic (based on real-life) learning experiences, engage students in regular reading and writing, know their subject matter, use multiple teaching methods, connect school to students' lives, and focus on higher order cognitive skills. » (Peacock, 2006, p. 10).

De même, les perceptions motivationnelles sont similaires à celles observées en milieu allochtone à la différence que les situations d'apprentissage et d'enseignement tenant compte de leurs valeurs, cultures, traditions et langues autochtones semblent agir positivement dans leur expérience scolaire et leur désir de compléter leur cinquième secondaire (Giroux, 1997; Peacock, 2002). Aussi une différence quant à la nature des buts poursuivis en lien avec les perspectives d'avenir montre qu'ils poursuivent moins des buts de performance que des buts collectifs pour maintenir une forme d'allégeance et de solidarité au groupe [traduction libre] (McInerney et McInerney, 2000). De plus, la valeur des activités est plutôt envisagée en fonction de perspectives à court terme qu'à long terme en raison du rapport culturel avec le futur.

« Their valuing of tradition encourages them to see little point in change; while their belief in the need to maximise and enjoy their present life means that they see no purpose is investing effort and time for anticipated future. Indeed for the traditional American

Indian, thinking too much about the future in considered a taboo (McInerney, Ardington et DeRachewitz, 1997). As a consequence of this it is believed that these children seek gratification in this form immediate payback for what they achieve rather than delaying gratification for the satisfaction of some future need. » (McInerney et McInerney, 2000, p. 5).

Ainsi, les buts et les orientations que poursuivent les élèves autochtones diffèrent en raison du contexte culturel différent dans lequel ils grandissent (McInerney et McInerney, 2000). Cependant, dans l'ensemble McInerney et McInerney (2000) arrivent à la conclusion que les profils motivationnels des différents groupes d'élèves étudiés renferment plus de similitudes que de différences. Ajoutons que la plupart des élèves autochtones fréquentent l'école pour obtenir de meilleures possibilités pour eux (McInerney et McInerney, 2000, p. 8). L'engagement des élèves autochtones serait déterminé par leur désir de participer ainsi que par leur sentiment de compétence : « *Prefer to participate out loud when comfortable enough with the subject (Kaulback 1984:32-3). They must sens that they can competently perform or answer the teacher before they will venture to do so (Philips 1983:113). »* (White, 2001, p. 23), ce qui rejoint les résultats des études sur le sujet (Viau, 1994). Or, pour Iwamoto (1998), le sentiment de compétence n'entretient pas de lien avec l'estime de soi. Ensuite, en ce qui concerne l'explication de leur performance, ils n'attribuent pas leurs échecs à un manque d'intelligence (Presseau et al., 2006) tandis qu'ils perçoivent leurs efforts comme la cause de leurs réussites (Iwamoto, 1998). Selon Chouinard et al. (2006), ce type d'attribution contribue d'ailleurs à rehausser l'estime de soi chez l'élève. Soulignons cependant que Gauthier (2005) note, chez les dix-huit élèves ayant participé à ses travaux, une absence de motivation intrinsèque et arrive aux résultats que l'engagement de la plupart des élèves se traduit plutôt par une réponse minimale aux exigences proposées.

En somme, certains facteurs environnementaux, ayant une influence sur la motivation, tendent à jouer dans le cheminement scolaire des élèves autochtones et sur leur persévérance scolaire. Dans cet ordre d'idées, le rôle parental, l'environnement scolaire incluant l'enseignement sont à considérer au même titre que les perceptions motivationnelles des élèves et leur engagement scolaire.

■ L'estime de soi

Concernant l'estime de soi, une des explications qui retient l'attention des chercheurs et qui domine la littérature est le lien établi entre la faible estime de soi, la faible identité culturelle et les échecs scolaires (AINC, 2005; Girard-Philippe, 1995). Ces liens sont préoccupants dans la mesure où l'estime de soi s'avère très tôt déterminante dans la réussite scolaire et qu'il existe une relation étroite entre les échecs scolaires et l'estime de soi (Léonardis et Lescarret, 1998). Ainsi, les élèves autochtones ayant le plus tendance à réussir sont ceux qui ont une identité culturelle forte : « *Similarly students who perceive their Indian-ness as an important personal asset more often succeed in completing schooling than those students who do not have a strong cultural identity (Deyhle, 1996).* » (Aguilera, 2003, p. 26). Sachant que l'estime de soi se développe à travers le processus d'identification (Duclos, 2000, 2004; Jendoubi, 2002) il n'est pas étonnant de constater que faible identité culturelle et faible estime de soi se combinent. Dans ces conditions, inculquer un sentiment d'identité culturelle et permettre l'apprentissage de la langue permettrait d'une part de contourner certains problèmes liés à la scolarisation des élèves autochtones et d'alimenter positivement l'estime de soi tout en rehaussant le sentiment identitaire selon Girard-Philippe (1995) et Klug et Whitfield (2003). C'est exactement ce que la Commission scolaire de Kativik a mis en place pour améliorer l'estime de soi des élèves (AINC, 2005). C'est aussi ce que privilégie l'Assemblée des Premières Nations depuis les années 1970.

« *S'il ne connaît pas ses origines, c'est-à-dire l'histoire de son peuple, son système de valeurs, ses coutumes et sa langue, l'enfant n'arrivera jamais à une juste perception de lui-même, de ses possibilités et de tout son potentiel humain. (...) Les cours qu'il reçoit et, en fait, toute son expérience scolaire doit contribuer à renforcer l'image qu'il a de lui-même en tant qu'Indien.* » (Fraternité des Indiens du Canada, 1972, p. 7)

Girard-Philippe (1995) explique le manque d'estime de soi des élèves de niveau secondaire par l'absence presque totale d'instruction sur l'héritage culturel. Ensuite, Dreyer et Havighurst (1970) montrent que l'estime de soi des Indiens est plus faible que celle des non Indiens et que celle-ci tend à diminuer à partir de l'âge de 8 ans jusqu'à 14 ans et de manière plus marquée chez les filles. Le contexte scolaire allochtone dans lequel les élèves se trouvent influencerait grandement le type de perception que se fait l'Indien de lui-même : « (...) both

minority groups had significantly lower « self-esteem » rating than rural and small city Indians who were in the majority of students in their schools. » (Dreyer, 1970, p. 8). Dans le même ordre d'idées, Giroux (1997) note également que les élèves Chippewa fréquentant une école allochtone hors réserve présentent une faible estime de soi. Le rapport de la Commission royale d'enquête sur les peuples autochtones concède également que ce contexte scolaire est plus propice au développement d'une faible estime de soi.

« Ces jeunes se trouvent à un âge vulnérable et sont soumis à des pressions sociales intenses et lorsqu'ils se trouvent dans les écoles publiques, ils sont souvent en butte à des attitudes racistes et à des comportements qui sapent leur estime de soi. » (Commission royale d'enquête sur les peuples autochtones, 1996).

Dès lors, d'après Giroux (1997) l'insensibilité du milieu à l'égard des particularités culturelles et le manque d'adaptation du système scolaire non autochtone à la réalité des jeunes autochtones jouent par conséquent un rôle important sur l'estime de soi des élèves autochtones. Si le processus identitaire se développe à travers les relations familiales, interpersonnelles puis par le contact et l'apprentissage de sa culture et de sa langue (Commission de l'éducation, 2007), il y a lieu de s'interroger sur son développement en milieu scolaire allochtone. À cet égard, le gouvernement fédéral reconnaît qu'il s'agit d'une problématique majeure (AINC, 2005). Mentionnons cependant que des sommes importantes ont été investies au Québec pour mettre en valeur la langue et la culture (AINC, 2005)¹². Toutefois, la situation actuelle permet d'arriver à un double constat : d'une part, les élèves autochtones arrivent difficilement à construire leur identité en milieu allochtone et d'autre part, cela nuit également au sentiment d'appartenance développé à l'égard du milieu scolaire ayant également un impact négatif sur l'estime de soi des élèves (Duclos, 2000; Harter, 1998; Reasoner, 1995). Il apparaît donc important dans le développement d'une estime de soi positive que l'élève réussisse à développer un sentiment d'appartenance envers son école qui se traduit par de bonnes relations avec ses pairs et ses enseignants. Toutefois, particulièrement en contexte où les élèves autochtones se retrouvent minoritaires au sein de leur école, des différences culturelles (Larimore, 2000) peuvent

¹² Le Québec dans le cadre de la réforme (*Rassembler nos forces*, 1998) a investi 3 millions sur un montant alloué de 5,2 millions pour mettre en valeur la langue et la culture (AINC, 2005).

compliquer les relations menant même jusqu'au racisme (Commission royale d'enquête sur les peuples autochtones, 1996; Hains, 2001; Presseau et al., 2006). Pour faciliter la cohabitation, plusieurs recommandations ont été dictées dans cette voie par les gouvernements (Commission de l'éducation, 2007; Commission royale d'enquête sur les peuples autochtones, 1996). Malgré cela, une certaine dualité culturelle persiste. Il semble donc qu'il reste du travail à accomplir même si certaines initiatives voient le jour pour renforcer le sentiment identitaire des élèves autochtones.

Considérant ce qui précède, il apparaît que l'estime de soi de l'élève influence à différents degrés la réussite scolaire. Or, comme certains auteurs viennent de le mettre en évidence, il semble que certains aspects contribuent au développement d'une estime de soi plutôt négative. Iwamoto arrive au même résultat en indiquant que les élèves autochtones ont une faible estime d'eux-mêmes, de leurs capacités et de leurs habiletés et que cela nuit à leur cheminement scolaire. « *Self esteem was a significant predictor for this group on academic achievement.* » (Iwamoto, 1998, p. 95). Gauthier (2005) en référence à une étude de Clarke (1994) mentionne d'ailleurs que 57 % des étudiants autochtones ayant décroché avaient une faible estime de soi. Toutefois, les résultats divergent. À cet égard, Pelletier (1996), à travers une étude qui vise à mieux comprendre où se situent les difficultés associées à la scolarisation des enfants autochtones au deuxième cycle du primaire et à explorer le concept de soi, constate que les données livrent un portrait du concept de soi qui se situe dans la moyenne. Peacock (2002), de son côté, remarque au plan de l'estime de soi (*self-image*) que les élèves du secondaire, qu'ils aient persévééré ou décroché, ne semblent pas se sous-évaluer ou se sous-estimer. En outre, l'image qu'ils ont d'eux-mêmes semble même plutôt positive. Aiguilera (2003) et Turner (1997) soulignent aussi que les élèves autochtones avec une forte identité culturelle persévérent et réussissent davantage. Ces résultats contradictoires montrent l'importance de s'attarder à nouveau sur le sujet.

Ainsi, la réussite et la persévérance scolaires entretiennent un lien avec l'estime de soi de l'élève autochtone sans pour autant que les résultats de recherche fassent l'unanimité.

Plusieurs facteurs expliqueraient la persévérence des élèves autochtones et parmi eux, soulignons l'encouragement reçu par les parents et le désir de faire plaisir à ces derniers (Anderson, 1995; Gauthier, 2005; Girard-Philippe, 1995; McInerney et McInerney, 2000). D'autres motifs auraient également un impact sur la motivation et la persévérence scolaire comme entretenir des défis personnels ou bien s'entendre avec un membre du personnel (Girard-Philippe, 1995). Peacock (2002) constate que la persévérence des élèves serait également associée à la présence de cours sur la culture et la langue autochtone au sein de l'institution, à la place importante accordée au sport dans cette dernière et à l'intérêt porté envers les élèves. Cependant, le soutien des enseignants ne constituerait pas un facteur de persévérence de première importance (Anderson, 1995). La recherche menée par Anderson (1995) sur un ensemble de facteurs sociaux favorisant l'implication des élèves dans leurs apprentissages, dans un contexte similaire au nôtre, met aussi en évidence que l'appui des enseignants aurait moins d'impact que l'aide des parents (Radda, Iwamoto et Patrick, 1998) dans la décision de persévéérer, particulièrement celui des mères (Bouchard et St-Amant, 2000). Ce support n'est pas nécessairement associé au fait de jouer un rôle coercitif auprès du jeune (surveillance et supervision des devoirs, de la fréquentation scolaire), mais est surtout lié à la tenue d'un discours quant à l'importance de la scolarisation (Anderson, 1995, p. 79). Enfin, la faible estime de soi et le manque de motivation scolaire apparaissent comme obstacles à la persévérence scolaire (Malatest et al., 2004). Girard-Philippe (1995, p. 353), quant aux trajectoires scolaires de jeunes autochtones en milieu scolaire provincial, met en évidence deux parcours possibles impliquant l'estime de soi et la motivation scolaire : le premier alimenté par une estime de soi positive et duquel résulte la réussite puis le second, alimenté par une faible motivation et des comportements associés à l'abandon scolaire menant à un éventuel décrochage. Pelletier (1996), qui a également travaillé sur l'estime de soi et la motivation, arrive à des résultats qui ne permettent pas d'établir de liens entre une faible estime de soi et un bas niveau de motivation. Ces constats justifient la pertinence de poursuivre une recherche s'attardant aux liens entre l'estime de soi et la motivation scolaire.

Considérant ce qui précède et sachant que la motivation scolaire est un facteur lié de près à la réussite scolaire (Fortin, Marcotte, Royer et Potvin, 2005; Tardif et Presseau, 2000), nous

nous attardons aux différents liens qui s'établissent entre les caractéristiques du cheminement scolaire de l'élève et l'aspect affectif pouvant influencer la motivation scolaire chez l'élève autochtone du secondaire. Partant du fait que l'estime de soi relève nécessairement de l'aspect affectif chez l'élève et que celle-ci influence sa motivation scolaire (Duclos, 2000, 2004), il sera donc pertinent d'étudier ces deux aspects en lien avec le cheminement scolaire de l'élève.

1.3.1 Question générale de recherche

Comment les facteurs affectifs et motivationnels sont-ils liés au cheminement scolaire d'élèves autochtones en difficulté d'apprentissage qui fréquentent une école secondaire en milieu allochtone ?

1.3.2 Pertinence scientifique

Plusieurs auteurs arrivent à des conclusions similaires quant aux caractéristiques du cheminement scolaire des élèves autochtones. Les différents résultats montrent un cheminement scolaire marqué par les difficultés d'apprentissage, de comportement, le retard scolaire, le redoublement et la fréquentation de classe spéciale (AINC, 2005; Hénaire et *al.*, 1979; MAINC, 2003; MEQ, 1998a; 2004a; Ouellette, 1991; Presseau et *al.*, 2006). Partant du fait que les expériences scolaires passées de l'élève influencent nécessairement son estime de soi, il apparaît judicieux d'en établir une connaissance approfondie pour mieux comprendre les liens qui s'opèrent entre ces dernières et son estime de soi. Concernant l'estime de soi, certaines recherches arrivent à un portrait négatif de l'estime de soi des élèves autochtones associés principalement à l'absence d'éducation formelle sur leur patrimoine, leur culture et leur langue (Girard-Philippe, 1995; Giroux, 1997) et d'autres, à un portrait plutôt positif résultant d'une identité culturelle forte (Aguilera, 2003; Iwamoto, 1998 Turner, 1997). De plus, Harter (1998) souligne qu'un nombre limité d'études s'est concentré jusqu'ici sur les déterminants de l'estime de soi et ses impacts. Les résultats sont plus consensuels lorsqu'il est question de la motivation scolaire des élèves autochtones puisque plusieurs recherches rapportent que ces derniers vivent de la démotivation scolaire souvent identifiée par les intervenants scolaires eux-mêmes (Girard-

Philippe, 1995; Malatest et al., 2004; Pelletier, 1996). Enfin, dans l'ensemble, il existe différents facteurs qui expliquent la faible réussite scolaire chez les élèves autochtones et parmi eux, la faible estime de soi et le manque de motivation des élèves autochtones sont évoqués. Dans la même veine, certains travaux menés en milieu autochtone montrent que l'estime de soi des élèves autochtones semble plutôt faible et que dans une suite logique, leur motivation l'est également. Toutefois, les auteurs n'établissent pas clairement les liens entre estime de soi et motivation. En ce qui concerne la compréhension des liens entre ces deux aspects, Pelletier (1996, p. 6) suggère de les étudier à nouveau par l'ajout de données supplémentaires. Considérant ce qui précède et sachant que ces dimensions sont rarement analysées dans une perspective liée au cheminement scolaire, il apparaît justifié de revoir les aspects affectifs et motivationnels en regard du cheminement scolaire des élèves autochtones.

1.3.3 Pertinence sociale

Dans un contexte où la population de la communauté participant à cette recherche est composée de près de 50 % de jeunes de moins de 20 ans (Statistique Canada, 2001), il devient crucial de mieux comprendre quels facteurs peuvent influencer la persévérance et la réussite scolaires. Cette connaissance pourra ainsi fournir des pistes d'interventions efficaces aux enseignants qui travaillent auprès d'élèves autochtones et particulièrement dans un contexte où le nombre d'élèves ne cesse d'augmenter (AINC, 2005). Contre les échecs, les abandons et le décrochage scolaire permet une meilleure insertion professionnelle et sociale chez les jeunes de manière générale (Fortin et al., 2005) et de meilleures perspectives d'avenir notamment pour eux et leur communauté (Tait, 1999; Wotherspoon et Schissel, 1998). Nonobstant les erreurs du passé, c'est-à-dire la scolarisation forcée à l'intérieur du système de pensionnat qui a entraîné de lourdes conséquences sociales et culturelles chez les peuples autochtones (Commission de l'éducation, 2007; Commission royale d'enquête sur les peuples autochtones, 1996; Hampton et Roy, 2002), ces derniers souhaitent instruire leurs enfants afin qu'ils puissent accéder aux études postsecondaires au même titre que les autres Canadiens (Wotherspoon et Schissel, 1998). Cependant, comme le soulignent Wotherspoon et Schissel (1998), cela nécessite d'être instruit dans un système où leur langue et leur culture doivent être prises en compte, mais également dans

un système où ils pourront acquérir les connaissances et compétences nécessaires pour réduire les écarts en matière d'éducation entre eux et les Canadiens.

Enfin, comme nous l'avons mentionné précédemment, ce mémoire s'inscrit dans le cadre d'un projet de recherche plus vaste : *Persévérence et réussite scolaires en milieu autochtone*. Étant donné que la deuxième phase du projet visait à outiller les enseignants à favoriser la réussite et la persévérence scolaires en milieu autochtone, une meilleure compréhension des liens entre leur cheminement scolaire, leur estime de soi et la motivation scolaire chez les élèves a permis de fournir des pistes pour les formations données aux enseignants dans le cadre de la recherche-action.

CHAPITRE II : CADRE DE RÉFÉRENCE

En lien avec la question générale de recherche, trois concepts nécessitent d'être clarifiés : l'estime de soi, la motivation scolaire et le cheminement scolaire. Mentionnons d'emblée que les préoccupations pédagogiques, associées au projet de recherche plus vaste, orientent nécessairement nos choix conceptuels.

Le cadre de référence comprend les écrits scientifiques relatifs aux trois concepts de la recherche. Pour chaque concept, des précisions conceptuelles sont présentées menant à la définition retenue. Ensuite, les concepts sont explicités.

2.1 Concept d'estime de soi

Existe-t-il une estime de soi ou des estimes de soi ? La question donne lieu depuis longtemps à différentes positions théoriques selon l'approche privilégiée par les différents auteurs traitant de l'estime de soi. Bien que les deux positions ne soient pas en opposition radicale, actuellement le concept est davantage compris non pas de manière unidimensionnelle mais davantage comme étant multidimensionnel. Cela se traduit par différentes estimes de soi spécifiques reliées à des domaines variés dont chacune fonctionne plus ou moins indépendamment (Harter, 1998; Jendoubi, 2002). Ainsi, la combinaison de ces différents domaines spécifiques donne l'estime de soi globale (Jendoubi, 2002). L'évaluation des différents domaines dans lesquels les élèves peuvent s'estimer ou non augmente plus ceux-ci vieillissent, de sorte qu'à l'adolescence, Harter (1998) estime que la perception de soi des adolescents peut référer à huit différents domaines : la compétence scolaire, la compétence athlétique, la

compétence relationnelle, l'apparence physique et le comportement, les amis proches, les relations sentimentales et les compétences professionnelles. Étant donné que l'école joue un rôle majeur dans le développement académique, personnel et social de l'élève (Fortin et al., 2005), des aspects d'ordre personnel (confiance en soi, connaissance de soi), des aspects d'ordre social (sentiment d'appartenance) et des aspects d'ordre scolaire (sentiment de compétence) constituent les domaines retenus pour l'estime de soi chez les élèves (Duclos, 2000). Considérant ce qui précède, et l'objet d'étude privilégié, nous considérons l'estime de soi des élèves autochtones comme la valeur personnelle qu'ils s'accordent comme élèves d'un point de vue personnel, social et scolaire.

Il importe d'ajouter que ce concept d'estime de soi est polysémique et qu'il est voisin de plusieurs autres concepts tels : la représentation de soi, la perception de soi, le concept de soi, le moi scolaire, l'image de soi, ce qui concourt fortement à entretenir une impression de flou difficile à dissiper. D'ailleurs, André et Lelord (1999, p. 13) ont répertorié treize appellations pour désigner l'estime de soi, ce qui ajoute à la multitude des termes utilisés pour faire référence à la façon dont l'élève peut se percevoir : avoir confiance en soi, être content, satisfait de soi, être sûr de soi, amour de soi, amour-propre, connaissance de soi, affirmation de soi, acceptation de soi, croire en soi, avoir une haute idée de soi, être fier de soi. Tous ces termes se ramènent toutefois essentiellement au même aspect affectif. Il existe également différentes appellations pour désigner l'estime de soi scolaire plus particulièrement comme le moi scolaire ou encore le soi scolaire, mais la particularité de ces thèmes est d'avoir été créés et développés en lien avec un questionnaire spécialisé (Sordes-Ader, Lévêque, Oubrayrie et Safont-Mottay, 1998). Enfin, nous préciserons donc la définition que nous retenons ainsi que les raisons qui nous poussent à la retenir dans le contexte de cette recherche.

L'estime de soi constitue un facteur essentiel au développement humain, un développement qui se fait au travers du processus d'éducation de l'enfant (Duclos, 2000, p.11; Jendoubi, 2002). C'est d'ailleurs pourquoi l'estime de soi, telle que comprise ici, s'inscrit dans une perspective développementale. L'estime de soi chez l'élève se développe dès son jeune âge

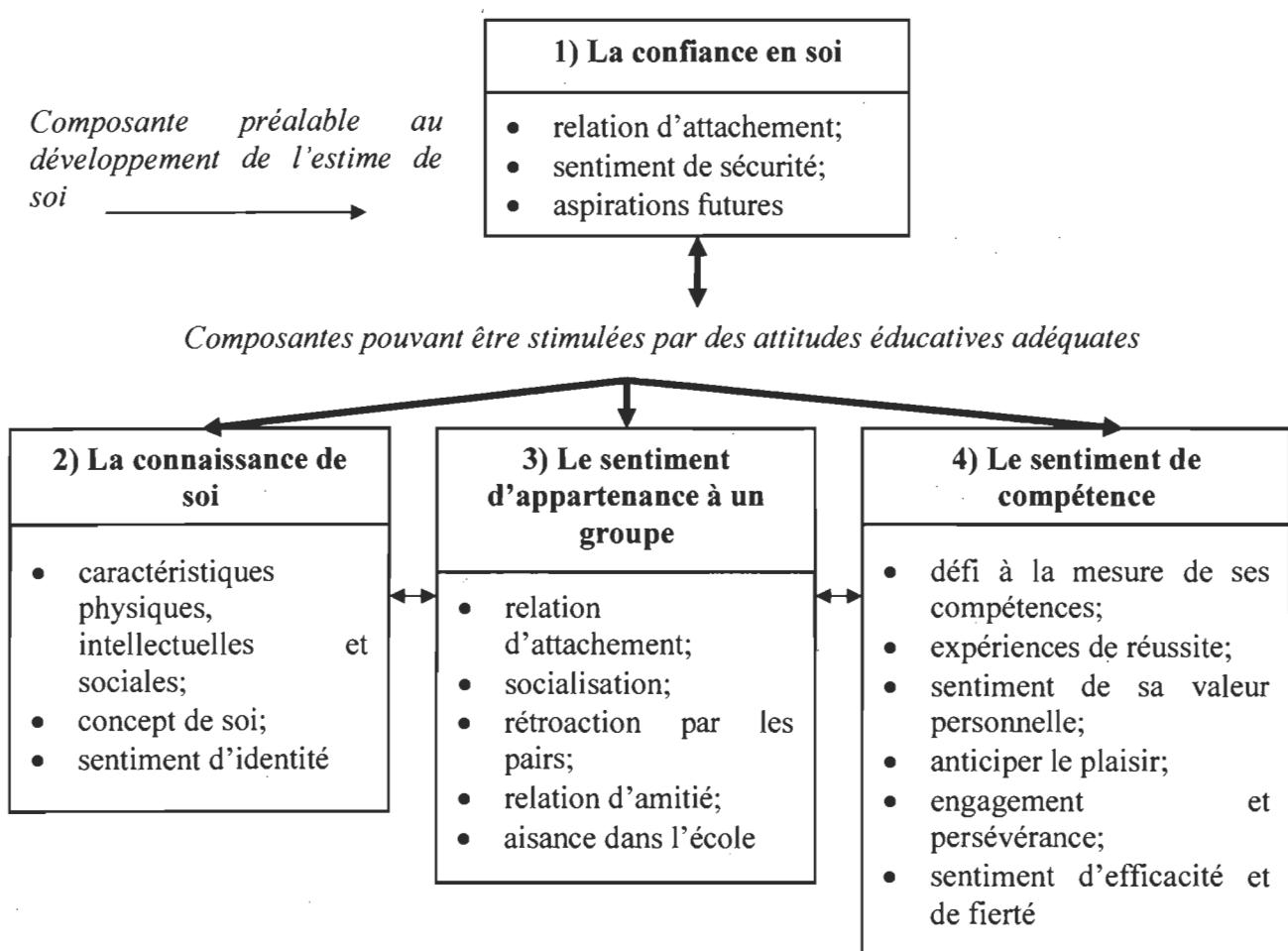
en fonction des rétroactions positives extérieures qu'il reçoit, ce qui l'amène à intérioriser sa valeur personnelle. La majorité des auteurs s'entendent pour dire que l'estime de soi apparaît véritablement à l'âge de 7 ou 8 ans en même temps que la pensée logique et dès lors l'élève commence à porter une évaluation sur sa valeur personnelle (André et Lelord, 1999; Duclos, 2000; Harter, 1998; Jendoubi, 2002). Il faut comprendre que l'estime de soi n'est pas nécessairement la résultante et qu'elle peut également déterminer certaines actions de l'élève (Bariaud et Bourcet, 1998). La définition retenue est celle fournie par Duclos (2000) parce qu'elle considère l'estime de soi chez l'élève comme une variable pédagogique et non seulement psychologique de l'apprentissage. En ce sens, il postule que l'estime de soi est à la base de la motivation et du processus d'apprentissage de l'élève (Duclos, 2000). Du reste, l'auteur est l'un des auteurs québécois à avoir travaillé sur l'estime de soi en lien avec la motivation scolaire chez les adolescents (Duclos, 2000; 2002; 2004; Duclos, Laporte et Ross, 1995a; 1995b; 2002). L'auteur définit ainsi le concept : « *L'estime de soi est la conscience de la valeur personnelle qu'on se reconnaît dans différents domaines. Il s'agit, en quelque sorte, d'un ensemble d'attitudes et de croyances qui nous permettent de faire face à la réalité, au monde.* » (Duclos, 2000, p. 16). Partons ici du fait que le domaine auquel réfère l'auteur est intimement lié au milieu scolaire et que pour la présente recherche, l'estime de soi est nécessairement multidimensionnelle puisqu'elle est comprise à travers le comportement personnel, social et scolaire de l'élève dans un cadre éducatif. Par conséquent, l'estime de soi scolaire est la conscience qu'a l'adolescent de sa valeur personnelle comme élève et par le fait même de son sentiment de compétence. Ce dernier influence sa motivation scolaire. Ainsi, la conscience qu'a l'élève de sa valeur personnelle dans différents domaines, dont celui relatif au domaine scolaire, qu'elle soit réelle ou fausse, oriente ses perceptions de lui comme élève. Ce n'est donc pas la valeur qu'il s'accorde qui peut être fausse, mais plutôt la conscience qu'il en a. C'est pourquoi Duclos (2000) souligne que la clé de l'estime de soi se trouve dans le processus de « *conscientisation* ». Pour cette raison, l'estime de soi de l'élève ne se traduit pas en fonction de ses compétences personnelles, sociales et scolaires réelles, mais plutôt selon la conscience qu'il en a. Malgré le fait que l'adolescent (14-16 ans) en arrive à cet âge à un niveau de pensée logique et abstraite, la subjectivité affective semble davantage dominer sa réflexion que l'objectivité des faits, ce qui peut compromettre les efforts de

l'enseignant et empêcher l'apprentissage (Duclos et al., 1995a, p. 138; Jendoubi, 2002). Dans le même ordre d'idée, André et Lelord (1999) mentionnent que cette évaluation que fait l'élève de lui-même relève d'un processus très subjectif, d'où l'écart qu'il peut y avoir entre ce qu'il perçoit et la réalité.

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

L'évaluation de sa valeur personnelle vient de la conscience qu'il en a, mais également de l'influence des personnes significatives pour lui, c'est-à-dire sa famille, ses amis et ses enseignants (Duclos, 2000; Jendoubi, 2002; Compas, 1991). Les élèves de l'étude se situent près de l'âge du pouvoir, ainsi nommé par Duclos et al. (1995a) et cette période, de 14 à 16 ans, correspond à la séparation psychologique entre parents et enfants. À ce stade, le groupe d'amis prend dès lors toute son importance.

Enfin, cette perception de l'estime de soi de l'élève est comprise à travers les quatre composantes de l'estime de soi de Duclos (2000, 2004) qui sont associées à des comportements scolaires, même si l'auteur n'utilise pas le terme estime de soi scolaire : 1) le sentiment de confiance en soi; 2) la connaissance de soi; 3) le sentiment d'appartenance à un groupe; 4) et le sentiment de compétence. La figure I. présente ces quatre composantes.



Inspiré de : Duclos, G. (2000). *L'estime de soi, un passeport pour la vie*. Collection Parents. Montréal : Hôpital Ste-Justine, 115 p.

Figure I. Quatre composantes de l'estime de soi (Duclos, 2000).

2.1.1 Sentiment de confiance en soi

La confiance en soi est présentée comme la composante préalable au développement de l'estime de soi. Selon l'auteur, cet état doit être ressenti par l'élève s'il veut faire de réels apprentissages qui vont nourrir son estime de soi. La confiance en soi est donc fondamentale dans le processus d'apprentissage de l'élève (Duclos, 2000; Jendoubi, 2002). D'ailleurs, Lafortune et Saint-Pierre (1996) considèrent la confiance en soi comme une des dispositions affectives qui influencent profondément les apprentissages. En lien avec ce qui précède, un élève ayant confiance en lui aura une plus grande résistance aux échecs et donc, une plus grande persévérance. À l'opposé, un élève qui manque de confiance en lui, abandonnera plus facilement et sera moins persévérand (André et Lelord, 1999, p. 21).

Le sentiment de confiance s'installe d'abord dans la relation d'attachement que l'enfant vit avec ses parents. Par la suite, ce sentiment se développe en fonction des éléments de sécurité, à la fois physiques et psychologiques, auxquels l'enfant peut se rattacher à l'intérieur du milieu familial et scolaire. Pour ce faire, des règles claires, concrètes, constantes, cohérentes et conséquentes doivent être mises en place. En fait, la confiance en soi revient à se sentir en sécurité à travers des relations d'amitié développées au sein du milieu scolaire. C'est également sentir que ces mêmes personnes ont confiance en lui et en ses capacités. Ajoutons que se sentir reconnu dans son identité ne peut qu'augmenter la confiance en soi (Jendoubi, 2002, p. 17). Lorsque l'enfant en vient à intérieuriser le sentiment de sécurité, celui-ci se traduit alors en une attitude de confiance envers lui-même et les autres. Une fois son sentiment de confiance intérieurisé, l'enfant peut alors témoigner d'aspirations futures, avoir des espérances quant à l'avenir, que ce soit en lien avec les études ou la profession.

2.1.2 Connaissance de soi

À travers les apprentissages qu'il fait et les rétroactions qu'il reçoit, l'élève en arrive à définir ses caractéristiques personnelles, physiques, intellectuelles et sociales puis apprend à se

connaître et c'est à partir de ces éléments que le concept de soi se développe et se transforme par la suite en sentiment d'identité personnelle et culturelle qui apparaît de manière inachevée à l'adolescence. C'est d'ailleurs à partir de ce sentiment que se développe l'estime de soi.

À travers ce processus, l'élève doit arriver à se connaître en tant qu'élève, c'est-à-dire identifier ses habiletés, ses forces, ses difficultés, mais également en tant qu'individu en faisant des choix et en exprimant ses opinions. Toutefois, l'élève à basse estime de soi a généralement de la difficulté à faire des choix puisqu'il a peur de se tromper (André et Lelord, 1999). À l'adolescence, son opinion ou ses choix peuvent se heurter aux idées et valeurs des adultes puisque l'adolescent est en plein processus d'autodéfinition (Duclos et al., 1995a). Pour les élèves autochtones, cette période comporte un défi particulier, celui d'arriver à se connaître tout en devant se situer par rapport au milieu scolaire dans lequel ils vivent, où du reste, ils constituent une minorité. Girard-Philippe (1995) fait référence à la négociation de l'identité face aux autres élèves et même à une sorte d'ambivalence culturelle entre adopter ou non le modèle des Blancs (p. 252-353). Puis, la faible identité culturelle des élèves autochtones entretiendrait un lien étroit avec la faible estime de soi de ceux-ci comme il a été mentionné précédemment dans la problématique.

« La majorité des sujets de recherche de la Bande des Montagnais du Lac -Saint-Jean déclarent manifester une grande réserve, un malaise et même une appréhension, quant à l'affirmation de leur statut d'Autochtone, en tant qu'élèves à l'école secondaire, réserve qu'ils attribuent, en grande partie, au manque d'estime de soi provoqué par l'absence presque totale d'instruction sur l'héritage culturel de la nation montagnaise » (Girard-Philippe, 1995, p. 406).

L'élève qui apprend à se connaître adopte différents comportements et c'est à partir de ces comportements qu'il se forge une identité soit positive ou négative. Le type d'identité est généralement tributaire aussi du genre de rétroaction reçue et ressentie par l'élève. Un bon sentiment d'identité nécessite de la part de l'élève de pouvoir identifier de façon réaliste ses capacités et ses limites et aussi de la manière dont il est perçu par les autres.

« L'enfant doit apprendre à se connaître (concept de soi et identité) avant de pouvoir se reconnaître. C'est sur la base de la connaissance de soi que l'enfant en vient à intérioriser le sentiment de sa valeur personnelle (estime de soi). » (Duclos, 2000, p.56).

Enfin, il est important de savoir qui l'on est pour s'estimer (André et Lelord, 1999). Les élèves à faible estime de soi ont généralement une piètre connaissance de soi (André et Lelord, 1999).

2.1.3 Sentiment d'appartenance à un groupe

À l'adolescence, le besoin d'appartenir à un groupe est accentué par le besoin de vivre des relations d'attachement différentes de celles vécues avec ses parents. Pour l'adolescent qui est en quête d'identité, à la recherche de ses propres valeurs, différentes de celles des adultes, il est essentiel que celui-ci puisse échanger et partager ces valeurs avec son groupe d'amis (Duclos et al., 1995b). Rappelons toutefois que cette distance qui se met en place entre le parent et l'adolescent a des répercussions majeures dans la définition identitaire qui s'opère chez l'élève autochtone puisque rompre certains liens avec les parents, c'est également pour l'adolescent s'éloigner en bonne partie des liens culturels qui le rattachent à sa communauté. Cela devient d'autant plus marquant lorsque les rapports à la culture sont déjà fragilisés. Ainsi, le développement de la socialisation va de pair avec celui du sentiment d'appartenance (Cossette, Potvin, Marcotte, Fortin, Royer et Leclerc, 2004; Duclos, 2000). Dans ce contexte, l'école est le lieu tout désigné pour favoriser les relations interpersonnelles et interculturelles mais à condition que celle-ci corresponde à l'ensemble des jeunes. C'est aussi à travers ces relations interpersonnelles que l'adolescent en arrive à reconnaître ses compétences, en les comparant à celles des autres. Le sentiment d'appartenance se traduit donc par le bien-être que l'élève éprouve à fréquenter son école et les personnes de cette même école. L'école joue par conséquent un grand rôle quant à la capacité que l'élève va développer à se percevoir comme individu unique, mais également comme appartenant à son groupe scolaire (Duclos, 2000; Lamia, 1998).

D'ailleurs, l'enfant doit sentir qu'il fait partie intégrante du groupe pour exprimer ses opinions devant celui-ci. L'enfant qui éprouve des difficultés à entretenir des relations d'amitié avec ses collègues de classe risque davantage de développer une mauvaise image de lui et cela n'est pas sans conséquence sur le risque de décrochage scolaire. L'élève qui éprouve un sentiment d'appartenance envers son école s'y sent bien et est capable d'y associer des qualités. Enfin, un tel sentiment réfère également à l'idée que l'institution accepte et valorise toutes les différences entre les élèves.

2.1.4 Sentiment de compétence

Le sentiment de compétence c'est la conscience positive que l'élève a de ses expériences passées qui lui font choisir de s'engager dans une activité comportant un risque que l'élève juge capable d'assumer en fonction de la perception de sa compétence à accomplir une activité (Duclos, 2000). Pour aider l'enfant à développer un sentiment de compétence, il faut lui faire vivre des activités intéressantes qui présentent un défi à la mesure de ses compétences afin de nourrir son estime de soi (Duclos, 2000). Car si les exigences fixées sont plus importantes que les capacités de l'élève, celui-ci ne réalisera pas ses aspirations, ce qui entraînera une baisse de l'estime de soi (Harter, 1998). En conséquence, un niveau de difficulté trop élevé dans la situation d'apprentissage risque d'entraîner un sentiment d'incompétence chez l'élève (Giordan, 1998). Partant du fait que les expériences passées influencent l'estime de soi de l'élève, l'enfant doit donc être en mesure de référer à des expériences positives où il a vécu une réussite pour développer un réel sentiment de compétence (Duclos, 2000).

Pour vivre des expériences de succès, l'élève doit avoir le sentiment de sa valeur personnelle et être conscient de ses habiletés (Duclos, 2000, p. 89). Duclos et al. (1995a) mentionnent que les adolescents de 14 à 16 ans ne sont pas toujours conscients des outils de la pensée et de l'apprentissage dont ils disposent. En ce sens, « *Ils possèdent des potentialités, dont la capacité de réfléchir sur leur façon d'apprendre et d'avoir conscience de leurs démarches*

intellectuelles, mais ils n'ont pas toujours l'occasion de le mettre à profit. » (Duclos et al., 1995a, p. 162).

Un élève dont l'estime de soi est positive pourra recourir à des stratégies plus adaptées pour faire face aux difficultés scolaires, comme demander du soutien, tandis qu'une estime de soi négative fera plutôt place à une attitude négative devant les difficultés par l'usage de stratégies pour éviter la tâche (Bariaud et Bourcet, 1998; Chouinard et al., 2006). Cette dernière attitude est alors adoptée par l'élève pour protéger son estime de soi, sa compétence et par conséquent sa valeur personnelle (Bariaud et Bourcet, 1998; Tardif, 1992).

Dans le cas où l'estime de soi de l'élève est basse, celui-ci, lorsqu'il vivra un échec aura tendance à l'évacuer de ses souvenirs, mais cela laissera tout de même une trace blessante et durable au plan des émotions (André et Lelord, 1999, p. 35). Dans la même situation, un élève ayant une estime de soi relativement bonne s'engagera dans un autre projet et ne se laissera pas ébranler par un seul échec. Les élèves avec une basse estime de soi sont plus souvent porteurs d'une identité négative nourrie par les échecs répétés (André et Lelord, 1999). En ce sens, l'élève va avoir tendance à penser qu'il va réussir ou échouer en fonction de ses expériences antérieures de réussite et d'échec (Compas, 1991). « *S'il en va ainsi, certains enfants auront donc généralement tendance à penser qu'ils vont réussir, et d'autres, qu'ils vont échouer, en fonction d'un sentiment de valeur personnelle lié aux expériences antérieures de réussite et d'échec.* » (Compas, 1991, p. 105). Souvent, les élèves avec une basse estime vont avoir peur d'échouer et vont ainsi prendre peu de risques tandis qu'un élève ayant une haute estime de lui agira à l'inverse (André et Lelord, 1999). En terminant, deux types d'élèves ont une faible estime d'eux-mêmes. D'abord ceux qui vivent constamment des échecs et, par conséquent, qui vivent fréquemment de l'insatisfaction envers eux-mêmes. Ensuite, les élèves perfectionnistes qui sous-évaluent le niveau des objectifs atteints et, conséquemment, leur valeur personnelle (Duclos, 2000, p. 25).

2.2 Motivation scolaire

Dans le contexte de cette recherche, la motivation scolaire est abordée selon le paradigme sociocognitif de l'apprentissage qui postule que l'apprenant joue un rôle actif dans son processus d'apprentissage lors du traitement de l'information. Nous étudions ainsi la relation de l'élève à l'apprentissage à travers sa motivation scolaire principalement à partir du modèle de la motivation de Viau (1994) puisque l'élaboration du questionnaire est largement issue de celui-ci. L'auteur mentionne que « *Selon l'approche sociocognitive de l'apprentissage, la motivation de l'élève est influencée principalement par ses perceptions.* » (1994, p. 39). Ainsi, en étudiant la motivation en contexte scolaire, d'un point de vue sociocognitif, cela suppose que l'on accorde une grande importance aux perceptions motivationnelles des apprenants, rappelons-le, qui sont des interprétations subjectives que l'élève se fait de la réalité (Viau, 1994). Et pour cette raison, ses interprétations peuvent alors être réalistes ou irréalistes, mais ces dernières ont plus de poids que les capacités réelles de l'élève (Tardif, 1992; Viau, 1994). Viau (1994) en référence à McCombs (1989) mentionne deux types de perceptions liées à la motivation; celles générales et celles spécifiques. Ces perceptions résultent du processus d'autoévaluation que fait l'élève de ses capacités à réussir au cours de son expérience scolaire.

« *En contexte scolaire, le processus d'autoévaluation joue un rôle important, car c'est par son intermédiaire que l'élève, au cours des années qu'il passe sur les bancs d'école, se construit une opinion de sa capacité de réussir dans certains domaines d'étude et à certains niveaux d'enseignement.* » (Viau, 1994, p. 41).

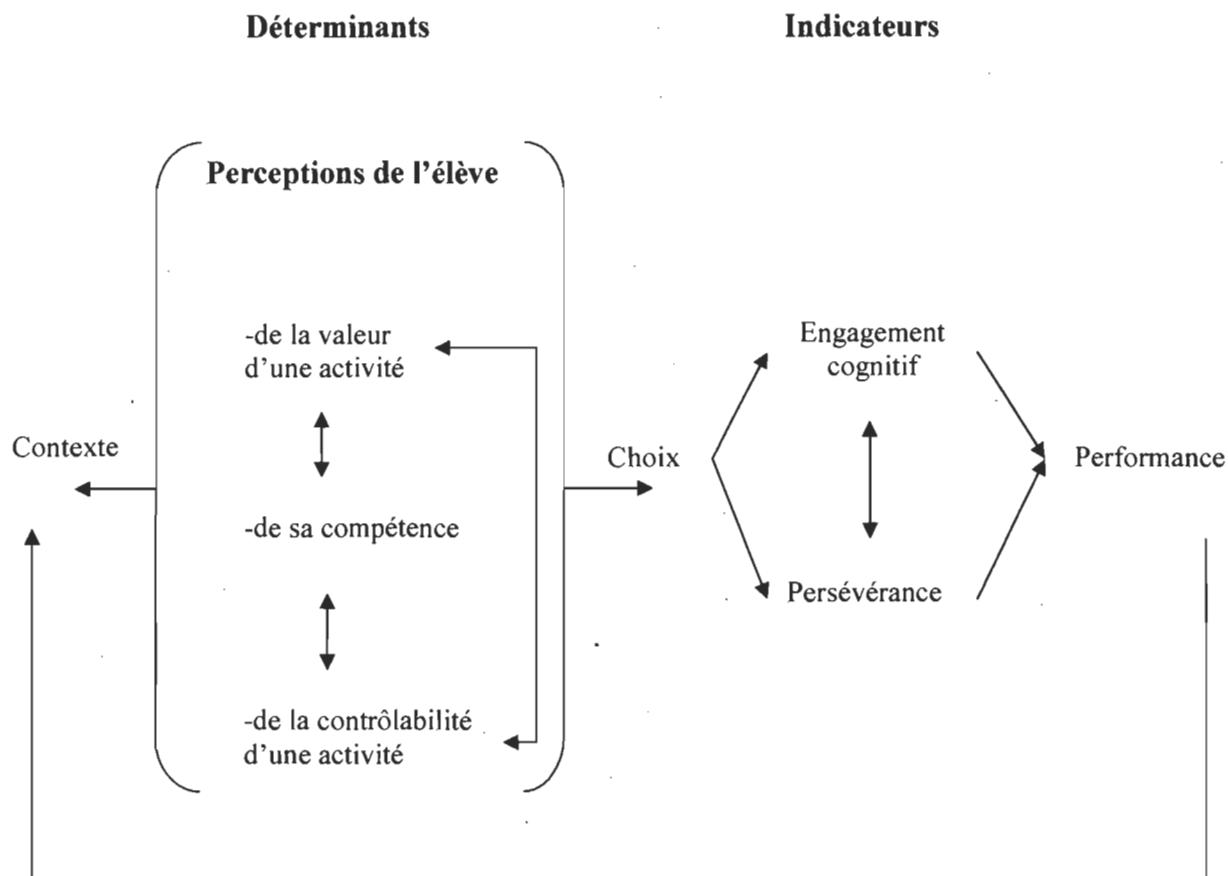
Cette autoévaluation donne naissance à deux types de connaissances de soi, c'est-à-dire les perceptions générales de soi qui font référence à l'estime de soi¹³ et les perceptions spécifiques de soi qui réfèrent davantage aux composantes motivationnelles. Le modèle de la motivation de Viau (1994) ne considère pas le premier type de perceptions comme une composante motivationnelle, même s'il reconnaît qu'elles influencent nécessairement

¹³ Lorsque Viau aborde les perceptions générales de soi, il fait également référence au concept de soi. Dans le cadre de la recherche, le concept de soi est compris à travers l'une des composantes de l'estime de soi, c'est-à-dire la connaissance de soi comme il a été mentionné précédemment.

l'apprentissage et la motivation. Mais, partant du fait que les perceptions de l'élève influencent davantage son rendement scolaire que ses capacités réelles, il s'avère pertinent de s'attarder à ces deux types de perceptions qui réfèrent d'une part, à l'estime de soi que nous avons abordée précédemment, et d'autre part, à la motivation scolaire pour une meilleure compréhension du problème soulevé. C'est pourquoi le modèle de la motivation à apprendre de Chouinard et *al.* (2006), qui tient compte des comportements axés sur l'apprentissage et la motivation, et de ceux visant la préservation de l'estime de soi, s'avère très pertinent et complémentaire à celui proposé par Viau (1994) pour la compréhension et l'analyse des résultats. Dans le même ordre d'idées, le modèle de Tardif (1992) s'avère tout aussi important puisque la préservation de l'estime de soi y est aussi présente. Tardif (1992) souligne que la motivation dans le cadre de la psychologie cognitive se trouve dans toutes les étapes de la réalisation de la tâche et mentionne se référer à un modèle intégrateur des éléments cognitifs, métacognitifs et affectifs et c'est précisément dans cette optique qu'est envisagée la motivation scolaire bien que l'aspect métacognitif fasse peu partie des éléments théoriques auxquels nous nous référons. Parmi l'ensemble des modèles sur la motivation, le choix de retenir des modèles québécois est justifié par le fait que ces derniers s'inspirent de travaux américains et qu'ils ont été contextualisés au milieu scolaire québécois. Ainsi, le modèle retenu pour étudier la motivation scolaire en contexte scolaire dans cette recherche est celui de Viau (1994), et pour cette raison, nous nous référons à sa définition de la motivation.

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

La figure II. rend compte des composantes du modèle de la motivation scolaire de Viau (1994).



Tiré de : Viau, Rolland. (1994). *La motivation en contexte scolaire*. Saint-Laurent : Éditions du Renouveau pédagogique, p. 32.

Figure II. Modèle de la motivation scolaire (Viau, 1994).

La motivation scolaire change sous l'influence des différentes interactions des composantes qui rendent compte de la dynamique motivationnelle selon Viau (1994). Bien que le contexte ou les facteurs environnementaux ne relèvent pas de l'élève, ils exercent une influence considérable sur les indicateurs (engagement, persévérance, performance). Les déterminants, c'est-à-dire les perceptions (valeurs activités, compétence, contrôlabilité, attributions causales), influencent également l'engagement et la persévérance. Dans une perspective de déterminisme réciproque, la persévérance et l'engagement subissent à leur tour l'influence du contexte et des déterminants.

Dans le même ordre d'idées que Viau (1994), Tardif (1992) fait référence au caractère systémique de la motivation scolaire dans son modèle formé de conceptions et de perceptions. Pour cet auteur, les systèmes de conceptions relatifs aux critères de réussite ou au choix de l'activité en fonction des buts poursuivis par l'élève (d'apprentissage ou d'évaluation) ont une grande influence sur le système des perceptions (tâche, exigences, contrôlabilité). Enfin, Tardif (1992) indique que toute intervention sur la motivation scolaire doit être pensée dans une perspective systémique malgré le fait que certains gestes posés le soient de manière plus ciblée.

Pour Chouinard et al. (2006), la motivation est également perçue comme un ensemble de composantes résultant d'interactions. Ainsi, le contexte influence les perceptions de l'élève qui elles, influencent à leur tour les comportements liés à l'engagement et à la persévérance puis par conséquent, l'apprentissage et le développement des compétences.

2.2.1 Contexte

Le contexte est à l'origine de la dynamique motivationnelle puisqu'il fait référence aux activités d'enseignement et d'apprentissage et à différents éléments qui influencent les perceptions de l'élève. Tout d'abord, notons que le contexte n'est pas identifié comme une composante relative à l'élève selon le modèle initial de Viau (1994). Cette composante

contextuelle du modèle a été le parent pauvre du modèle puisque sa définition et les conditions d'utilisation de cette composante étaient insuffisantes. Cependant, dans un article paru en 1999, l'auteur propose une catégorisation de facteurs environnementaux qui influent sur la dynamique motivationnelle de l'élève. Pour Viau (1999), les facteurs environnementaux influent sur les sources intrinsèques de motivation qui agissent sur la dynamique motivationnelle et permettent aux enseignants de mieux influencer la motivation de l'élève. Viau (1999) définit cette composante en facteurs relatifs à la société, à la vie personnelle de l'élève, à l'école et à la classe puis lui reconnaît finalement un rôle dans la dynamique motivationnelle chez l'élève. Les facteurs relatifs à la société englobent les valeurs véhiculées par la société, les phénomènes culturels et aussi certaines lois régissant l'éducation. Parmi les facteurs relatifs à la vie personnelle de l'élève, les valeurs que la famille véhicule sur l'apprentissage scolaire ont une influence importante sur la motivation scolaire de l'élève et le même phénomène est également vrai en ce qui concerne les amis. En ce qui a trait aux facteurs relatifs à l'école, les valeurs transmises ainsi que les règlements entourant les comportements ont aussi des répercussions sur la motivation. Relativement aux facteurs en classe, il semble que la valeur que l'élève accorde aux activités et à l'évaluation joue un rôle important ainsi que les compétences et la personnalité de l'enseignant.

En lien de complémentarité avec ce qui précède, le contexte évoqué par Chouinard et al. (2006) tend à être plus spécifique. Il fait référence aux résultats antérieurs de l'élève, à la comparaison avec les pairs, aux valeurs parentales, aux pratiques éducatives, aux pratiques pédagogiques et au contexte d'apprentissage (Chouinard et al., 2006, p. 265). En reprenant le premier point concernant les résultats scolaires des élèves, Tardif (1992, p.92) souligne que « *Comme pour ses connaissances, l'élève construit la motivation scolaire à partir de ses expériences, de ses réussites et de ses échecs; il en tire des conclusions, il en extrait des règles, des lois.* » (Tardif, 1992, p. 92). En ce qui a trait au deuxième point, les pairs, Archambault et Chouinard (2003) notent que l'habileté à demander de l'aide en contexte scolaire témoigne d'une certaine adaptation de l'élève à l'environnement scolaire. Les mêmes auteurs mentionnent que l'âge et l'origine socioculturelle vont influencer les comportements, par exemple : « (...) dans

certaines cultures, cette sollicitation se fera principalement en dehors de la classe; elle sera adressée à des aînés de la famille ou à des pairs (Chouinard, 1994). » (Archambault et Chouinard, 2003, p. 205). Les élèves qui poursuivent des buts d'évitement ne sont pas portés à demander de l'aide puisque cette dernière est associée à l'incompétence (Chouinard et al., 2006, p. 263). À propos du troisième point, les valeurs parentales, il s'avère que la perception qu'a l'élève de la valeur que ses parents accordent à l'école joue un rôle important sur ses perceptions motivationnelles.

« Selon Chouinard et Fournier (2002), les attentes de succès et la valeur accordée à l'école sont à leur tour influencées par la perception qu'a l'élève de la valeur que ses parents accordent à l'école et aux choses qu'on y apprend, ainsi que par la perception par l'enfant du niveau de confiance que ses parents entretiennent sur ses capacités à réussir. » (Chouinard et al., 2006, p. 264).

Enfin, relativement au deuxième et dernier point, au sujet de la comparaison avec les pairs et les pratiques éducatives et pédagogiques, Chouinard et al. (2006) en référence à Bandura (1986) soulignent d'ailleurs que les attentes de succès de l'élève ainsi que la valeur que l'élève accorde à l'école sont déterminées par les comparaisons que l'élève fait entre lui-même et les autres.

2.2.2 Déterminants

Les déterminants sont trois composantes de la motivation qui sont nécessairement influencées par le contexte (Viau, 1994). Ces trois composantes traduisent trois perceptions, d'abord la perception de la valeur d'une activité, la perception de la compétence et la perception de la contrôlabilité d'une activité auxquelles Viau (1994) associe les perceptions attributionnelles de Weiner que nous traitons comme une composante à part entière de la motivation. Tardif (1992) se réfère également à un système de perceptions : la perception de la tâche; la perception des exigences de la tâche et la perception de contrôlabilité de la tâche tandis que Chouinard et al. (2006) traitent plutôt de perception de soi (perception de compétence et de contrôle) et de motifs

qui poussent l'élève à s'engager (valeur de l'école, matière et tâches). Selon Viau (1994), les trois perceptions s'influencent entre elles pour avoir un impact sur la motivation de l'élève. Il s'agit qu'une seule perception soit faible chez l'élève pour qu'il y ait démotivation (Viau, 1994; 1999). À cet égard, le tableau I montre les différences qui apparaissent en fonction des composantes des trois modèles de la motivation. Voici maintenant les principales composantes de motivation scolaire selon les modèles respectifs des différents auteurs (Chouinard et *al.*, 2006; Tardif, 1992; Viau, 1994).

Tableau I

Composantes de la motivation scolaire communes à trois modèles : Viau (1994); Tardif (1992) et Chouinard et al. (2006)

| COMPOSANTES DE LA MOTIVATION SCOLAIRE SELON TROIS AUTEURS | | | | |
|---|--|---|---|---|
| | <u>Perception de la valeur de l'activité</u> | <u>Perception de sa compétence</u> | <u>Perception de la contrôlabilité de l'activité</u> | <u>Perceptions attributionnelles</u> |
| Viau (1994) | 1) Buts scolaires liés aux perspectives futures (court, moyen et long terme) et buts sociaux (relations amicales); | 1) Évaluation que fait l'élève de sa capacité à réussir une activité ou une matière scolaire en fonction : des performances antérieures (succès, échecs), de l'enseignement reçu, des objectifs à atteindre, des exigences d'un cours, des critères d'évaluation et des comportements des enseignants; | 1) La perception de contrôlabilité sur l'activité (déroulement et conséquence) détermine le choix, l'engagement et la persévérance de l'élève; | 1) Les perceptions attributionnelles (3 dimensions : lieu, cause, contrôlabilité) : influencent et déterminent les perceptions de contrôle . Une perception incontrôlable sur l'activité : l'impuissance apprise ; |
| Tardif (1992) | 2) Utilité de la tâche et retombées possibles (personnelles, sociales et professionnelles) en regard des buts poursuivis par l'école soit d'apprentissage ou d'évaluation. | 2) Évaluation que fait l'élève des exigences d'une tâche scolaire en fonction : de ses connaissances antérieures, des stratégies requises, des étapes de réalisation et des critères de réussite; | 2) La perception de contrôlabilité, des exigences de la tâche va influencer sa performance; | 2) Les perceptions attributionnelles (lieu et caractère modifiable) influencent la perception de contrôle mais la dimension de la stabilité détermine en dernier lieu la perception de contrôle . Une forme d'incontrôlabilité : l'impuissance acquise ; |
| Chouinard,et al. (2006) | 3) Buts poursuivis à l'école (maîtrise, performance et évitement). | 3) Évaluation de la possibilité de réussir et de la perception de ses habiletés à entreprendre et réussir une tâche ou une matière en fonction : de ses résultats antérieurs, de la comparaison avec les pairs, des valeurs parentales et des pratiques éducatives et des pratiques pédagogiques et contexte d'apprentissage. | 3) La perception de contrôlabilité mène à la réussite des tâches scolaires. | 3) Les perceptions attributionnelles (Weiner et dimension émotive) influencent et déterminent la perception de contrôle . Une conséquence de la perte de contrôle : développement de comportements asociaux et de problèmes de comportements intérieurisés ou extérieurisés . |

2.2.2.1 Perception de la valeur d'une activité

D'abord, la première perception, celle de la valeur d'une activité est le jugement que l'élève porte sur l'utilité de l'activité relativement à l'atteinte d'un but (Viau, 1994). Selon Viau (1994), l'élève peut poursuivre deux types de buts : les buts sociaux et les buts scolaires. Les buts sociaux réfèrent davantage à la relation que l'élève construit avec les autres élèves et l'enseignant, tandis que les buts scolaires sont associés à l'apprentissage et la performance. Au secondaire, selon Pintrich et Schrauben (1992) cités par Viau (1994), « (...) *les élèves du secondaire et les étudiants de l'université qui ont des buts d'apprentissage sont plus portés à s'engager cognitivement que les élèves qui n'en ont pas.* ». La valeur de l'activité dépend de l'utilité que l'élève va attribuer à l'activité en lien avec le type de buts qu'il se fixe c'est-à-dire à court, moyen et long terme qui se traduisent par les perspectives futures de l'élève. Les perspectives futures de l'élève ont un impact sur la perception qu'il aura de la valeur d'une activité :

« *En effet, un élève dont les aspirations sont claires et dont les buts pour les réaliser sont bien étales dans le temps est plus en mesure de percevoir la valeur d'une activité même si celle-ci ne lui offre pas de satisfaction immédiate.* » (Viau, 1994, p. 48).

À l'inverse, un élève vivant dans le moment présent cherchera des récompenses immédiates et sera moins enclin à s'engager dans une activité qui exige de persévérer. Le modèle de Chouinard et al. (2006) présente également la composante de la valeur qui réfère aux motifs et aux intérêts qui incitent l'élève à s'engager (Archambault et Chouinard, 2003; Chouinard et al., 2006). Ces derniers se retrouvent au nombre de trois et sont présentés différemment par les auteurs : les buts de maîtrise, les buts de performance et les buts d'évitement. D'abord, les buts de maîtrise sont davantage associés au développement de compétences puis les buts de performance à l'importance accordée aux résultats scolaires et enfin, les buts d'évitement à préserver l'estime de soi en évitant les situations où l'échec est envisageable (Chouinard et al., 2006, p. 264). Compte tenu de l'importance accordée à l'estime de soi dans le processus motivationnel, ce dernier but prend toute son importance en regard de la recherche. Ensuite,

parmi les motifs qui poussent les élèves à s'engager, l'intérêt porté à l'école et aux matières vient s'y ajouter (Chouinard et al., 2006, p. 264). De son côté, Tardif (1992) fait référence à la perception de la valeur de la tâche en lien avec la signification que l'élève va lui attribuer par rapport à ses apprentissages et aussi en lien avec les retombées personnelles, sociales et professionnelles que cette dernière peut lui apporter.

2.2.2.2 Perception de sa compétence

Ensuite vient la deuxième perception, celle de compétence, qui correspond à l'évaluation que fait l'élève de sa capacité à réussir une activité ou une matière scolaire lorsque celle-ci comporte un degré de difficulté plus élevé (Viau, 1994). À ce sujet, Viau (1994) établit clairement la nuance à faire entre l'attente des résultats, qui elle, va de pair avec l'évaluation qu'une personne fait de ses possibilités de réussir, alors que la perception de ses compétences réfère à l'autoévaluation qu'elle fait de sa propre capacité à réussir. Partant de ce qui précède, un élève peut évaluer qu'il est capable de réussir tout en affirmant qu'il ne réussira pas. Il peut s'avérer plus utile pour son estime d'affirmer avoir les capacités pour le faire, mais de ne pas les avoir mobilisées volontairement pour différentes raisons et d'affirmer échouer pour ces raisons. Même si l'attente des résultats influence la dynamique motivationnelle, la perception qu'un élève a de sa compétence exerce une influence plus déterminante encore sur l'engagement cognitif (Viau, 1994 en référence à Schunk, 1990). C'est pourquoi l'élève qui n'est pas certain de posséder les capacités pour réussir va développer une stratégie de contournement à l'engagement justifié par la préservation de son estime. Chouinard et al. (2006) traitent de perception de soi et d'attentes de succès en référant d'une part, à la possibilité de réussir et, d'autre part à la perception de ses habiletés à entreprendre et à réussir une tâche (ou dans une matière). De son côté, Tardif (1992) n'utilise pas le terme perception des compétences lorsqu'il réfère aux capacités ou habiletés de l'élève à accomplir une tâche, mais plutôt à la perception des exigences de cette dernière en regard des connaissances antérieures de l'élève, des stratégies requises, des étapes de réalisation et des critères de réussite, ce qui déterminera sa décision de s'engager dans une activité. Enfin, qu'il s'agisse des attentes ou des perceptions de sa compétence ou des

exigences d'une tâche, ces éléments contribuent à mieux comprendre la perception que l'élève a de sa compétence dans son apprentissage ainsi que de l'engagement scolaire qui en découle.

Mentionnons que l'élève qui se sent compétent à réussir va s'engager et persévérer dans l'apprentissage contrairement à celui qui se sent incomptétent (Archambault et Chouinard, 2003; Viau, 1994). Viau (1994) indique toutefois que l'évaluation des capacités à réussir se fait seulement pour les activités qui comportent un haut niveau d'incertitude quant à leur réussite. À ce propos, le modèle de Viau (1994) est toutefois moins sensible aux élèves éprouvant des difficultés tandis que celui de Tardif (1992) montre une réelle préoccupation pour la compréhension de la démotivation scolaire des élèves en difficulté et plus particulièrement, de l'impuissance acquise (*learned helplessness*) où bien souvent l'élève juge que son engagement dans une situation d'apprentissage est jugé plus coûteux en terme affectif qu'il ne peut rapporter en terme cognitif, ce qui le conduit à utiliser des stratégies d'évitement pour échapper à l'échec et à une atteinte affective. Le modèle de Chouinard et al. (2006) tient également compte des élèves en difficultés d'apprentissage et de comportement puisque ces auteurs travaillent avec un modèle adapté à ce type de clientèle et concluent que l'autoévaluation de leurs capacités, pour ces élèves, porte davantage sur la manière d'éviter l'échec que sur la façon d'évaluer leur capacité à réussir.

Parmi les aspects qui influencent la perception de sa compétence chez l'élève, Viau (1994) identifie : les performances antérieures (succès, échecs), l'enseignement reçu, les objectifs à atteindre, les exigences d'un cours, les critères d'évaluation et le comportement des enseignants. Mentionnons au passage que pour Chouinard et al. (2006), ces derniers éléments figurant dans le contexte influent également sur les perceptions et par conséquent sur la perception de compétence. L'élève qui croit avoir les compétences nécessaires pour réaliser une activité d'apprentissage va s'engager et persévérer dans cette activité malgré les difficultés rencontrées comme le souligne Viau, 1994 en référence à Pintrich et Garcia, (1992); Pintrich et Schrauben, (1992) et Pintrich et De Groot, (1990). Chouinard et al. (2006), se référant à des recherches menées par Card, (1990) et Pain (1991) sur les caractéristiques motivationnelles des élèves ayant des troubles de comportement, font ressortir que ces élèves, tout comme ceux

éprouvant des difficultés d'apprentissage, ont un sentiment de compétence plus faible. Pour Tardif (1992), l'évaluation de la situation d'apprentissage va être déterminée en fonction des conceptions que l'élève entretient au sujet des buts poursuivis par l'école. L'auteur fait d'ailleurs remarquer que les élèves d'âge préscolaire et du début du primaire ont la conception que l'école poursuit des buts d'apprentissage, mais ces conceptions de l'école tendent à se modifier dès la deuxième ou troisième année après que les élèves aient vécu des échecs (Tardif, 1992). En conclusion, dès lors, pour les élèves vivant de sérieuses difficultés, l'école poursuit désormais des buts principalement associés à l'évaluation et, par conséquent, l'évaluation des situations d'apprentissage sera fonction de cette conception.

2.2.2.3 Perception de la contrôlabilité

Puis vient la perception de la contrôlabilité d'une activité où l'élève évalue quel degré de contrôle il possède sur le déroulement et sur les conséquences d'une activité qu'on lui propose de faire (Viau, 1994, p. 64). Il semble cependant selon Viau (1994, p. 65) en référence à Candy (1991) que les élèves les plus faibles auraient peu de contrôle sur leur processus d'apprentissage. Chouinard et al. (2006) lorsqu'il est question de perception de contrôle réfèrent à Skinner, Chapman et Baltes (1988) et indiquent qu'elle correspond « (...) à la conviction de pouvoir produire des réponses contingentes menant à la réussite des tâches scolaires » (p. 264). Pour Tardif (1992), la perception de la contrôlabilité de la tâche a une influence qui se traduit « (...) par le sentiment qu'il [l'élève] a le pouvoir de faire ce qu'il faut pour réaliser la tâche proposée, pour répondre aux exigences perçues de la tâche. » (p. 125). D'ailleurs, Tardif (1992) met en évidence qu'il existe des relations entre la perception que les élèves ont d'eux comme apprenants, leur perception de contrôlabilité et leur performance. Étant donné que Viau (1994) considère que les perceptions attributionnelles influencent de façon marquante la perception de la contrôlabilité, il choisit de traiter les composantes ensemble et il en est de même pour Tardif (1992). Dans le cadre de cette recherche, nous les traiterons comme une composante à part entière du modèle étant donné l'importance que nous accordons à l'affectivité dans le processus d'apprentissage.

2.2.2.4 Perceptions attributionnelles

Les perceptions ou les attributions causales constituent les causes auxquelles les élèves attribuent leurs échecs ou leurs réussites. C'est aussi à partir des attributions que les élèves croient ou non exercer le contrôle sur leur processus d'apprentissage. Archambault et Chouinard (2003), Tardif (1992) et Viau (1994) réfèrent à Weiner (1980, 1984, 1985; 1992) et reprennent intégralement ces trois dimensions des perceptions, c'est-à-dire le lieu de la cause, la stabilité de la cause ainsi que le contrôle de la cause.

D'abord, le lieu de la cause fait référence aux deux types de causes mentionnées par les élèves pour expliquer leur performance de succès ou d'échecs, soit les causes internes : aptitudes intellectuelles, talent, effort, fatigue et les causes externes : difficulté d'une tâche, chance, aide, qualité de l'enseignement, camarades, etc. (Viau, 1994). Ensuite, la stabilité de la cause nous ramène au caractère soit modifiable ou stable de la cause invoquée par l'élève pour expliquer ses succès et ses échecs. L'élève qui invoque une cause stable conçoit difficilement qu'il peut agir sur celle-ci pour la modifier tandis qu'un élève qui indique une cause modifiable croit que des changements sont possibles (Viau, 1994). Puis, le contrôle de la cause indique à quel niveau l'élève sent qu'il possède un contrôle sur ses réussites ou échecs. « *Une cause est dite contrôlable lorsqu'un élève perçoit qu'il aurait pu l'éviter s'il avait voulu, par contre, elle est dite incontrôlable lorsqu'il perçoit qu'il n'avait aucun pouvoir sur elle.* » (Viau, 1994, p. 66). Ainsi, il va posséder un meilleur contrôle s'il perçoit la cause de nature interne, modifiable et il aura le sentiment d'avoir moins de contrôle s'il perçoit la cause de nature externe, stable ce qui peut entraîner de l'impuissance apprise selon Seligman (1991) cité par Viau (1994, p. 67-68). Pour Viau (1994), les perceptions attributionnelles qui entretiennent des liens avec l'affectivité ne sont pas considérées comme une composante à part entière de la motivation puisque l'auteur évacue toute caractéristique émotionnelle de son modèle contrairement à Tardif (1992) et Archambault et Chouinard (2003). Tardif (1992) mentionne que la motivation scolaire et les émotions sont liées et que par conséquent, elles vont avoir un impact sur l'engagement et sur la persistance de l'élève dans une tâche scolaire. Archambault et Chouinard (2003) illustrent bien l'impact émotionnel de

l'échec ou la réussite sur la motivation de l'élève. D'abord parce que l'échec provoque des émotions négatives telles la honte ou la culpabilité et nuit à l'estime de soi de l'élève et à la motivation tandis que le succès a l'effet inverse, c'est-à-dire qu'il fait émerger des émotions positives, telle la fierté, qui favorise la motivation. Ajoutons que le lieu de la cause invoqué pour expliquer les échecs et les réussites détermine aussi le type d'impact sur l'estime de soi. Ainsi, l'effet sur l'estime de soi sera plus important si l'élève justifie ses échecs par des causes internes et l'impact sera moins grand sur l'estime s'il l'attribue à des causes externes (Archambault et Chouinard, 2003). C'est pourquoi l'élève arrive à préserver son estime de soi en invoquant des causes qui ne correspondent pas à la réalité, mais qui servent sa réalité à lui, c'est-à-dire préserver son estime de soi.

2.2.3 Indicateurs

Les indicateurs de la motivation sont considérés comme des composantes permettant de mieux comprendre le niveau de motivation chez l'élève. En ce sens, si les déterminants sont la source de la motivation, les indicateurs en sont la conséquence (Viau, 1994). Or, ils peuvent également en devenir la source tout comme les déterminants peuvent devenir la conséquence de la motivation puisque le modèle est basé sur le principe du déterminisme réciproque où la motivation scolaire change sous l'influence des différentes interactions entre les perceptions, les comportements et l'environnement des élèves (Viau, 1994). Ces indicateurs sont au nombre de quatre : le choix, l'engagement cognitif, la persévérance et l'aboutissement, c'est-à-dire la performance.

2.2.3.1 Choix

L'élève qui choisit de s'engager dans une activité au lieu de se détourner de la tâche montre de la motivation (Viau, 1994). L'élève recourt alors à des stratégies d'apprentissage contrairement à l'élève qui déciderait de se retirer et de mettre en place des stratégies d'évitement pour ne pas se mettre à la tâche (Viau, 1994). Viau (1994, p. 75) cite en exemple les stratégies

d'évitement de Lebeau (1992) : « (...) *regarder des images, se lever, demander des explications (...)* ».

Chouinard et al. (2006) vont dans le même sens et indiquent que la direction et l'intensité de la motivation peuvent évoluer selon deux directions, soit celle où l'élève s'engage et persévère pour apprendre et réussir ou bien soit celle où l'élève adopte des stratégies pour éviter de s'engager. Or, pour Chouinard et al. (2006), l'utilisation de stratégies d'évitement ne traduit pas seulement une faible motivation de la part de l'élève mais également un désir de préserver son estime de soi. Les stratégies d'évitement répertoriées par les auteurs sont nombreuses : « (...) *travailler le moins possible, (...) valoriser le succès facile et (...) viser tout juste la note de passage* (Ames, 1992; Bouffard et autres, 1998). » (Chouinard et al., p. 264). Giordan (1998) ajoute que passer du temps à ne rien faire, à relire un texte sans y accorder d'importance ou encore à discuter avec des amis constituent des stratégies du même ordre. De son côté, Tardif (1992) indique qu'un élève à faible estime utilisera davantage des stratégies d'évitement devant une difficulté.

Selon les recherches de Card (1990) et Pain (1991), rapportées par Chouinard et al. (2006), l'élève ayant des troubles de comportement poursuivrait, dans une proportion plus élevée, des buts d'évitement que des buts associés à la maîtrise ou à la performance. De plus, l'élève qui vit des difficultés aurait tendance à faire passer son estime de soi avant sa motivation, c'est pourquoi l'évitement remplacerait l'engagement (Chouinard et al., 2006). En dernier lieu, les résultats montrent que le nombre d'échecs est corrélé positivement avec la stratégie d'adaptation qu'est l'« évitement » (Bradette, Marcotte, Fortin, Royer et Potvin, 1999). Ainsi, plus l'élève présente d'échecs au sommaire de son bulletin dans les trois matières de base (mathématique, français, anglais), plus il choisit l'évitement comme stratégie d'adaptation (Bradette et al., 1999).

2.2.3.2 Persévérance et engagement cognitif

La persévérance chez l'élève relève de la ténacité, de la qualité de l'engagement et non seulement du temps accordé à l'activité (Viau, 1994). La persévérance mène généralement vers la réussite s'il y a engagement significatif de la part de l'élève. L'engagement cognitif de l'élève se traduit alors par l'utilisation de stratégies d'apprentissage et d'autorégulation (Viau, 1994). Pour Chouinard et al. (2006, p. 263) s'engager et persévéarer c'est fournir des efforts, de l'attention, de l'assiduité et respecter les règles. À l'inverse, éviter de s'engager c'est refuser de fournir des efforts, de suivre les consignes et c'est par conséquent, adopter une attitude négative face à l'école, exprimer du désintérêt, des comportements oppositionnels ou délinquants, du repli sur soi, de l'absentéisme ou carrément de l'abandon scolaire (Chouinard et al., p. 263).

2.2.3.3 Performance

Le dernier indicateur, la performance, correspond à l'application de ses différentes connaissances déclaratives, procédurales et à la mise en place des stratégies d'apprentissage ou d'autorégulation (Viau, 1994). C'est alors que les apprentissages faits se traduisent en terme de résultats observables. La performance représente ainsi une conséquence de la motivation, donc elle occupe une importance dans la dynamique motivationnelle (Viau, 1994). Toutefois, l'inverse est également vrai, c'est-à-dire que la performance fournit aussi à l'élève des éléments pour influencer sa motivation.

De leur côté, Chouinard et al. (2006) font plutôt référence aux apprentissages et au développement de compétence qu'à la performance des élèves et le contexte de la réforme n'y est sans doute pas étranger. Cependant, la dynamique motivationnelle demeure essentiellement la même pour les deux modèles puisque, d'une part, les perceptions influencent l'engagement et donc, les performances (Viau, 1994) et que, d'autre part, les attentes et les valeurs influencent également l'engagement ou l'évitement et donc, l'apprentissage et le développement de compétence.

2.3 Cheminement scolaire

Plusieurs auteurs mettent en évidence l'influence que peuvent avoir les expériences scolaires passées de l'élève dans son cheminement scolaire et plus particulièrement sur ses réussites scolaires (Giordan, 1998; Martinot, 2001; Compas, 1991; Vienneau, 2005). Rousseau (2005) souligne d'ailleurs que la perception des élèves du secondaire éprouvant des difficultés d'apprentissage quant à leurs expériences scolaires est particulièrement négative et dans les faits, leurs expériences passées le sont également. Et cela ne fait pas exception pour les élèves autochtones si l'on se réfère aux auteurs qui ont traité du cheminement scolaire de ces derniers (Hénaire et *al.*, 1979; Ouellette, 1991; Presseau et *al.*, 2006). En ce sens, plus l'élève progresse dans son cheminement scolaire, plus ses expériences scolaires s'accumulent et deviennent une clé importante pour mieux comprendre à la fois ses perceptions sur l'école et à la fois son cheminement scolaire.

Dans le cadre de la recherche, les expériences scolaires sont des évènements vécus par l'élève qui influencent inévitablement les perceptions qu'il a de lui-même comme apprenant et de son environnement scolaire. Ces expériences vont de la maternelle jusqu'au secondaire, d'où l'utilisation du concept de cheminement scolaire, et couvrent d'innombrables éléments qui influencent positivement, ou à l'inverse, nuisent à la réussite scolaire de l'élève autochtone. À ce propos, tout cheminement éducationnel envisagé que ce soit par les élèves, le milieu scolaire, le milieu familial ou le répondant¹⁴ l'est assurément dans une optique de réussite scolaire de prime abord et comme la réussite scolaire réfère à plusieurs dimensions, il s'avère judicieux de définir comment elle est comprise et intégrée dans le cadre de la recherche.

¹⁴ Dans le cadre de la recherche, les élèves autochtones doivent vivre en résidence scolaire et par conséquent, une des personnes responsables d'eux est leur répondant.

2.3.1 Visée poursuite : la réussite scolaire

La notion de réussite scolaire est étroitement associée aux croyances et à la culture d'une époque (MEQ, 2003b). En lien avec ce qui précède, la réussite scolaire a longtemps été comprise et traduite par le rendement scolaire de l'élève, indicateur déterminant de sa réussite. Ainsi, le passage chez l'élève des différents niveaux scolaires jusqu'à l'obtention du diplôme d'études secondaires illustre la réussite scolaire (MEQ, 2003b). Or, depuis quelques années, la définition de la réussite scolaire s'est élargie et de nouvelles façons d'envisager la réussite sont apparues. Celles-ci arrivent à la suite d'un changement dans la manière d'aborder ce qu'est l'apprentissage et amènent ainsi une vision plus large et différente des indicateurs de la réussite et parallèlement, de sa reconnaissance (MEQ, 2003b; Tardif et Presseau, 2000). Parmi celles-là, nous retenons le terme réussite éducative utilisé par le MEQ puisqu'il renvoie à l'idée que la réussite se traduit par la progression des apprentissages de l'élève à l'intérieur de son cheminement scolaire (MEQ, 2003b, p. 8). Ainsi, ce sont à la fois essentiellement les progrès des élèves qui deviennent des indicateurs de la réussite et non plus seulement les résultats scolaires. Dans cette perspective, les difficultés scolaires vécues par l'élève peuvent alors être considérées comme des moments de transition vécus dans le processus d'apprentissage (Benoît, 2005). Selon Benoît (2005, p. 25) pour n'être que des moments de transitions, faut-il encore que les besoins des élèves en cours de cheminement scolaire soient identifiés afin que des mesures adaptées soient adoptées afin de permettre la réussite de l'élève.

Néanmoins, l'étude de la réussite scolaire, comme le mentionnent Tardif et Presseau (2000), en faisant référence à plusieurs travaux menés sur l'échec scolaire, s'inscrit majoritairement dans une conception de nature institutionnelle de l'échec ce qui ne laisse aucune place à la réussite comprise de manière plus large. Bien que tenter de comprendre la réussite scolaire par les résultats scolaires de l'élève soit en contradiction avec la position adoptée précédemment, force est de constater que dans la pratique, et plus particulièrement au secondaire où la réforme n'en était qu'à ses premiers balbutiements au moment de la collecte des données

(AINC, 2000)¹⁵, la réussite scolaire demeure encore largement traduite par les résultats scolaires et donc par les pratiques d'enseignement associées à ce type de réussite. Plusieurs raisons expliquent largement ce consensus, mais en faire la démonstration dépasserait toutefois l'objectif de cette section. Illustrant ce propos, les Affaires indiennes et du Nord canadien (2000) indiquent que les ressources mises de l'avant dans la réforme, spécifiquement pour les Autochtones au Canada « (...) visent à améliorer à la fois la qualité de l'enseignement offert dans les écoles et le rendement scolaire des élèves qui les fréquentent » (p. 1) ce qui atteste l'importance que prend encore le rendement scolaire comme indicateur de la réussite scolaire. Pour cette raison, de manière instrumentale, la réussite scolaire sera comprise à partir du rendement scolaire.

Si la question du rendement scolaire retient notre attention, il serait toutefois réducteur d'aborder le cheminement scolaire sous ce seul angle, car il évacue complètement les autres facteurs ayant une influence sur la réussite scolaire et plus spécifiquement le point de vue des acteurs concernés, c'est-à-dire les élèves et les enseignants. À cela s'ajoute une autre compréhension de la réussite scolaire en milieu autochtone qui peut certainement nous fournir une vision différente de la persévérance et la réussite scolaires de ces élèves (Commission sur l'éducation, 2007) :

« Une enquête menée auprès d'une communauté innue révèle que la réussite scolaire est définie davantage, tant par les parents, les jeunes que les enseignants, en termes de persévérance, de capacité de faire suffisamment d'efforts pour obtenir les notes de passage. La notion de persévérance devient une dimension importante de la réussite scolaire (Commission de l'éducation, 2007, p. 11).

Dans le même ordre d'idées, St-Amant (2003) propose de changer la vision comptable de la réussite scolaire pour adopter une vision holistique de la réussite où la réussite scolaire couvre à la fois la persévérance et le rendement scolaire. Soulignons que la persévérance prend une place plus importante dans la réussite de l'élève puisqu'elle témoigne de la persistance scolaire de

¹⁵ *Rassembler nos forces : le plan d'action du Canada pour les questions autochtones* a donné l'élan à la réforme de l'éducation en 1998 (AINC, 2000).

l'élève. Sur ce point, une recherche en milieu autochtone montre d'ailleurs que les jeunes autochtones ayant éprouvé des difficultés scolaires au secondaire semblent avoir vécu très positivement le fait de graduer en raison de la fierté associée à cette expérience dont ils conserveraient une image positive (Anderson, 1995). En somme, dans le cadre de la recherche, nous ne prétendons aucunement réduire l'élève à sa performance d'où la pertinence d'examiner le concept de cheminement scolaire.

2.3.2 Caractéristiques du cheminement scolaire

Le cheminement scolaire envisagé dans une perspective de réussite scolaire réfère donc à différents aspects. À ce propos, une étude du MEQ sur le cheminement scolaire d'élèves québécois âgés entre 15 et 20 ans, conclut de manière générale que les déterminants de la réussite du cheminement scolaire sont l'âge de l'entrée ou le retard scolaire; le changement de programme, la réussite selon la durée des études et l'interruption d'études (MEQ, 2004c). Assurément, le cheminement scolaire compris ainsi fournit des éléments pertinents pour appréhender le cheminement scolaire mais en fonction d'indicateurs que le ministère traduit de manière statistique. Comme l'objet du projet n'est pas de produire des statistiques généralisables à l'ensemble des Autochtones, mais davantage de comprendre en profondeur les caractéristiques du cheminement scolaire pour des élèves, les différents déterminants seront traités de manière plus détaillée.

Dans son cheminement scolaire, l'élève suit un parcours scolaire s'étalant sur plusieurs années. Ce parcours constitue les étapes nécessaires que l'élève doit franchir pour réussir ses études afin d'obtenir son diplôme d'études secondaires (DES). Le parcours scolaire d'un élève peut suivre deux types de cheminement scolaire : le premier est un cheminement régulier où l'élève progresse avec ou sans soutien pédagogique tandis que le second cheminement est celui marqué par le retard scolaire qui entraîne un ou des redoublements et/ou la fréquentation des classes spéciales.

2.3.2.1 Cheminement régulier

Au primaire, les élèves qui empruntent le cheminement régulier transitent de la première à la sixième année sans soutien pédagogique spécifique. Ceux éprouvant des difficultés scolaires sont la plupart du temps intégrés aux classes ordinaires ce qui n'est généralement pas le cas pour le secondaire (MEQ, 2003b). À l'intérieur du cheminement régulier, du soutien pédagogique en français et en mathématique peut également constituer une mesure d'appui à l'élève qui éprouve certaines difficultés (Paul, 1996). Toutefois, il arrive que les élèves ayant des difficultés scolaires plus sérieuses au primaire se retrouvent en dénombrement flottant. Cette mesure constitue une classe spéciale ponctuelle restreinte pour les élèves en difficulté d'apprentissage (Trépanier et Dessureault, 2006). Comme pour le primaire, l'élève du secondaire poursuit le cheminement régulier de la première année du secondaire jusqu'à la cinquième sans soutien pédagogique spécifique.

2.3.2.2 Cheminement avec retard scolaire

La section suivante présente les caractéristiques du cheminement scolaire avec retard scolaire des élèves autochtones, c'est-à-dire les difficultés d'apprentissage et de comportement puis les mesures qui en découlent tels le redoublement et la fréquentation de classes spéciales.

▪ **Difficultés d'apprentissage**

Le recours au redoublement et à la fréquentation de classes spéciales sont des mesures qui s'appliquent lorsque l'élève éprouve des difficultés scolaires majeures (Goupil, 1997; Langevin, 1999; MEQ, 2003b). En référence au MEQ (1999), Cartier (2005) indique que les élèves en difficultés d'apprentissage de 5 à 17 ans représentent 8,28 % de l'ensemble des élèves fréquentant les écoles primaires et secondaires¹⁶. Ce pourcentage augmente considérablement

¹⁶ Saint-Laurent (2002, p. 157) identifie que ce pourcentage se situe entre 5 % et 8 % chez les élèves du primaire.

chez les élèves autochtones qui ont des problèmes particuliers qualifiés de légers à graves (CEPN, 2002a). Sachant que les difficultés d'apprentissage entraînent fréquemment un manque de motivation et une perte d'estime de soi, la situation nécessite qu'on s'y attarde (MEQ, 2003b).

Ainsi, il apparaît important de se référer à des barèmes permettant d'identifier le niveau et le type de difficulté vécue par les élèves. Étant donné que les élèves autochtones qui participent à cette étude fréquentent une école provinciale, les critères établis par le Ministère pour définir les élèves en difficultés d'apprentissage ont été retenus. Au primaire, les élèves ayant des difficultés légères d'apprentissage ont accumulé un retard de plus d'un an en français ou en mathématique et au secondaire, un retard de plus d'un an dans les deux matières (Legendre, 1993, p. 482). Les élèves ayant des difficultés graves d'apprentissage ont quant à eux accumulé un retard de deux ans ou plus soit en français ou en mathématique (Legendre, 1993, p. 482). Goupil (1997) juge que toutes les matières sont importantes pour le développement, mais note tout de même que les interventions visant à pallier les difficultés se concentrent surtout en français et en mathématique. Pour le Ministère, seuls les retards en français et en mathématique servent à diagnostiquer l'élève en difficulté pour lequel un plan d'intervention sera conçu. Avant d'élaborer un plan d'intervention, l'élève peut être soumis à différents tests par des spécialistes (psychoéducateur, orthophoniste, etc.) pour évaluer où se situent les difficultés. Le plan d'intervention précise notamment les objectifs pour l'intervention, les forces de l'élève qui vont l'aider à surmonter ses difficultés et cela de manière concertée entre le milieu scolaire et familial (Goupil, 1997).

Toutefois, si les interventions se font essentiellement en français et en mathématique, il y a tout lieu de croire que si l'élève vit des difficultés particulièrement en français, langue d'enseignement, cela aura nécessairement des répercussions sur l'ensemble des matières puisque la lecture, l'écriture et la compréhension sont des compétences devant être fréquemment mobilisées par l'élève dans divers contextes scolaires (Goupil, 1997). En ce sens, Destrempe-Marquez et Lafleur (1999) indiquent que « (...) 80 % des enfants avec difficultés d'apprentissage ont un problème provenant d'un retard dans le développement du langage oral. » (p. 39). Ainsi, les problèmes au niveau du langage oral et les difficultés d'apprentissage semblent très souvent

liés (Cartier, 2005; Goupil, 1997; MEQ, 2003b; Saint-Laurent, 2002). Dans un autre ordre d'idées, des auteurs mentionnent que les difficultés d'apprentissage sont également souvent accompagnées de difficultés de comportement (Chouinard et al., 2006; Goupil, 1997; MEQ, 2003b; Saint-Laurent, 2002).

■ **Difficultés de comportement**

Étant donné que les difficultés de comportement ont des conséquences sur l'apprentissage des élèves, il est impensable d'en faire abstraction. Si elles peuvent être de courte durée, elles peuvent aussi se manifester sur une plus longue période. Outre leur influence indéniable sur l'apprentissage, les difficultés de comportement ont aussi un impact sur la manière dont se vivent les relations interpersonnelles au sein du milieu scolaire. Il existe évidemment plusieurs définitions relatives aux difficultés ou troubles de comportement mais la distinction entre les deux est essentiellement liée au contexte dans lequel les difficultés émergent ainsi qu'à leur temporalité. Les difficultés d'ordre comportemental apparaissent de manière réactionnelle dans un contexte donné tandis que les troubles de comportement naissent aussi en réaction à un environnement inadéquat, mais dans ce cas, les problèmes sont intériorisés au fonctionnement psychologique du jeune (Massé, Desbiens et Lanaris, 2006, p. 2) et sont plutôt constantes. Dans le cadre de la recherche, les difficultés de comportement sont comprises comme des comportements qui perturbent à la fois l'apprentissage de l'élève et celui des autres élèves. Ils peuvent donc à la fois relever de difficultés d'ordre comportemental ou de troubles du comportement. D'abord, il y a les comportements nuisant à l'apprentissage en tant que tel, comme le fait de ne pas faire le travail demandé (travaux et devoirs) ou encore les retards et les absences. Concernant les absences volontaires des élèves, Galand (2004) explique ce geste comme traduisant de la part de l'élève, un sentiment d'aliénation par rapport à l'école. Puis, il y a les comportements perturbants le climat de classe comme de déranger les autres et d'utiliser un langage non approprié. Enfin, il y a les mesures punitives associées à ces difficultés de comportements comme les expulsions, les réflexions, les suspensions ou les mesures adaptatives comme le plan d'intervention adapté.

Le personnel non enseignant amené à intervenir auprès de ces élèves est le psychoéducateur, le psychologue, le technicien en éducation spécialisé, l'orthopédagogue et le travailleur social (MEQ, 2003b; Trépanier et Dessureault, 2006). Enfin, notons que le taux de réussite est particulièrement faible chez les élèves ayant un trouble du comportement (14,9 %) et chez les élèves ayant des difficultés graves d'apprentissage (12,7 %) (MEQ, 1999, p. 5).

■ Le retard scolaire et le redoublement

Les élèves ayant un retard scolaire¹⁷ vivent souvent des difficultés d'apprentissage et des échecs scolaires (Brais, 1992; Goupil, 1997; Tardif et Presseau, 2000). Les élèves se retrouvent en retard scolaire parce que leur rendement scolaire trop faible ne permet pas d'atteindre les objectifs d'apprentissage¹⁸ et, par conséquent, ils redoublent leur année scolaire (Brais, 1992; Leblanc, 2000). Une étude du Ministère relève que les deux tiers des élèves ayant accumulé au moins un an de retard à leur entrée au secondaire abandonnent durant leur cheminement scolaire et deviennent ainsi des décrocheurs scolaires (Brais, 1992, p. 1; Langevin, 1994). Récemment, une étude du MELS (2006) indiquait que les élèves arrivant au secondaire avec un retard scolaire et étant classés en classe spéciale abandonnaient davantage l'école après cinq ans¹⁹. De plus, parmi les quatorze différents groupes d'élèves identifiés comme ayant un retard scolaire se trouvent un groupe de 102 élèves où le retard scolaire se chiffre entre trois et cinq ans et il s'avère que ce même groupe est constitué de 50 élèves parlant des langues autochtones ce qui nous permet de supposer qu'il s'agit vraisemblablement d'élèves autochtones. Ces statistiques nous informent en partie sur le retard scolaire des élèves autochtones en milieu provincial²⁰. D'un

¹⁷ « *Le retard scolaire peut être observé lorsqu'un élève inscrit dans une classe est plus vieux que l'âge attendu pour cette même classe.* » (MEQ, 2004b, p. 62).

¹⁸ Étant donné que les années de scolarisation étudiées s'inscrivent dans l'ancien programme du ministère, nous parlons d'objectifs d'apprentissage.

¹⁹ L'étude longitudinale menée par le Ministère, à partir du cheminement scolaire d'une cohorte de 85 067 élèves, s'étend sur treize années et apporte des renseignements en regard du retard scolaire (MELS, 2006).

²⁰ En 1991-1992 le nombre d'inscriptions des élèves autochtones reconnus par AINC ou le MEQ dans les écoles publiques (provinciales) et privées s'élevait à 2 054 sur un total de 12 705 (MEQ, 2004a, p. 7).

point de vue scolaire, certains facteurs associés de près au retard scolaire et au redoublement semblent les toucher davantage comme le fait que la langue maternelle de l'élève ne soit ni le français ni l'anglais, comme c'est le cas d'une majorité d'élèves autochtones (Brais, 1992). Il est à noter que chacune des onze nations possède sa propre langue première et qu'elle utilise tantôt le français et tantôt l'anglais comme langue seconde (MEQ, 1998a; MEQ, 2004c).

Le niveau scolaire où ils se retrouvent avec un retard scolaire et le nombre d'années de retard influencent le cheminement scolaire de l'élève. Au primaire, plus l'élève redouble tôt, plus le risque d'abandonner ses études sera élevé pour lui (Brais, 1992; Langevin, 1994; Paradis et Potvin, 1993; Pouliot et Potvin, 2000; Paul, 1996) d'autant plus s'il passe au secondaire sans avoir terminé le primaire (Brais, 1992, p. 14). Les résultats de Ouellette (1991) viennent s'ajouter à ceux de Brais (1992) pour montrer que les élèves autochtones sont d'emblée plus à risque d'abandonner l'école étant donné qu'une majorité d'entre eux, dans le passage au niveau secondaire, accumulent des retards scolaires.

« Déjà, à la fin du primaire, un élève sur trois dépasse d'un an l'âge du groupe modal québécois. La transition au secondaire devient problématique. (...) « Le cheminement scolaire des élèves autochtones demeure plus ardu que celui des élèves allochtones. » (Ouellette, 1991, p. 18-19)²¹.

Aussi, si la proportion des élèves autochtones avec un retard scolaire était d'un sur trois en 1991, elle atteignait un sur deux en 1998 (MEQ, 1998a, p. 10). Dans ces conditions, les retards scolaires vécus ont de lourdes incidences au niveau secondaire (MEQ, 2004a). À cet égard, seul un petit nombre d'élèves autochtones, c'est-à-dire 15,2 %, n'ont pas de retard scolaire en 5^e secondaire (MEQ, 1998a, p. 10). Au secondaire, pour l'ensemble des élèves, le redoublement

²¹ « *Le cheminement normal d'un élève pour l'ensemble du Québec, en termes d'âge et de classe, est le suivant : 4 et 5 ans au préscolaire, 6 ans en 1^{re} année du primaire, 7 ans en 2^e année du primaire, etc. 12 ans en 1^{re} année du secondaire, jusqu'à 16 ans en 5^e année du secondaire, dernière année de l'ordre d'enseignement. C'est ce que nous appelons l'âge modal. Les élèves qui suivent cette progression forment le groupe modal. Les autres élèves qui s'éloignent de ce cheminement d'un, deux ou de trois ans et plus se trouvent dans une situation de retard scolaire. »* (MEQ, 2004a, p. 12).

serait à son plus haut à la première année (Tardif et Presseau, 2000). Pourtant, il a été démontré que redoubler un même degré scolaire après la 6^e année produit encore moins d'effet (Langevin, 1994). Ajoutons à cela que les doubleurs seraient davantage portés à l'absentéisme au secondaire (Langevin, 1994). Enfin, partant du fait que le nombre de retards scolaires est particulièrement élevé chez les élèves autochtones (MEQ, 2004a), il apparaît évident que le taux de redoublement des élèves autochtones est somme toute assez élevé. Puis, Tardif et Presseau (2000) en reprenant les données du MEQ (1998b) mettent en évidence que les élèves avec un retard scolaire à leur entrée au secondaire obtiennent, dans une moindre mesure, un diplôme d'études secondaires. À ce compte, le retard scolaire plus important chez la population scolaire autochtone entretiendrait des liens étroits avec leur persévérance et réussite scolaires.

Concernant le redoublement, pour Compas (1991), il s'avère moins pénible pour l'image de soi de l'élève que la fréquentation des classes spéciales à condition que celui-ci vive des réussites. Or, les études menées sur les doubleurs arrivent aux résultats inverses, c'est-à-dire qu'il est plus profitable à l'élève de passer en classe supérieure, avec ou sans soutien pédagogique, que de redoubler une année même en y vivant des réussites (Langevin, 1994; Paradis et Potvin, 1993; Paul, 1996; Pouliot et Potvin, 2000). À partir de l'étude de recherches menées sur le sujet entre 1911 et 1996, Leblanc (2000) conclut qu'à court terme certains effets positifs sont perceptibles, mais qu'à long terme, les effets négatifs sur le rendement scolaire l'emportent. D'autres auteurs se sont également intéressés à la pratique du redoublement et semble-t-il que le besoin auquel répond cette pratique, c'est-à-dire celui d'aider l'élève à surmonter ses difficultés scolaires, ne soit pas atteint et pire, le redoublement deviendrait un facteur de risque de décrochage scolaire (Fortin et al., 2005; Langevin, 1994; Paradis et Potvin, 1993; Paul, 1996; Potvin et al., 2006; Pouliot et Potvin, 2000).

Cependant, il semble y avoir un écart entre la pratique et ce qu'en disent les recherches et cela s'expliquerait par le fait que les enseignants perçoivent positivement le redoublement pour le développement de l'élève (Paul, 1996; Pouliot et Potvin, 2000). Or, Paradis et Potvin (1993) et Leblanc (2000), suite à une analyse des publications sur le redoublement, arrivent au résultat

inverse. En conséquence, si doubler une année a des effets néfastes sur l'estime de soi, la motivation et le rendement scolaire (Leblanc, 2000; Paradis et Pouliot, 1993; Ziegler, 1999) et qu'il n'aide pas les élèves en difficulté (Pouliot et Potvin, 2000) et que ces effets sont encore plus dommageables sur les minorités (Paul, 1996; Langevin, 1994), il y a lieu de vouloir comprendre ce phénomène en regard du cheminement scolaire des élèves autochtones. D'abord, il est essentiel de questionner la pratique du redoublement et c'est précisément ce que dégageait Iwamoto (1998) de son étude sur les Amérindiens d'une réserve de l'Arizona. Archambault (2003) met en évidence que pour contrer le redoublement, il faut prendre en compte la diversité par la différenciation pédagogique à l'intérieur de cycles d'apprentissage comme le propose le MEQ dans le cadre de la réforme. Si, effectivement, les changements initiés par la réforme ayant pour but d'éliminer la pratique du redoublement sont amorcés avec l'arrivée des cycles d'apprentissage, il n'en demeure pas moins que le redoublement existe encore. « *Autant au primaire qu'au secondaire, le redoublement est encore fréquemment utilisé comme moyen pour aider les élèves qui n'ont pas atteint le niveau de compétence attendu.* » (MEQ, 2003b, p.1). Enfin, contrer le redoublement passe nécessairement par la différenciation pédagogique et par un questionnement sur le sens des apprentissages à l'école mais nécessite que le soutien nécessaire soit offert aux élèves éprouvant des difficultés scolaires (MEQ, 1999; Archambault, 2003).

▪ Classes régulières versus classes spéciales

Les élèves qui fréquentent les classes spéciales ont un retard scolaire (Pierrehumbert, Tamagni Bernasconi et Geldof, 1998). Comme nous l'avons mentionné précédemment, la moitié des élèves autochtones accèdent au niveau secondaire avec au moins un an de retard scolaire, ce qui constitue un nombre très élevé d'élèves qui nécessitent des besoins spéciaux et qui, potentiellement, fréquenteront ce type de classe. Au chapitre de l'éducation spéciale, mentionnons le programme d'éducation spéciale financé par le MAINC depuis 1997 afin d'améliorer la qualité de l'enseignement offert aux élèves des Premières nations (AINC, 2000).

Rousseau (2005) cite Baker, Wang et Walberg, (1994-1995) pour faire valoir que la classe ordinaire aurait un impact positif sur le développement de l'estime de soi et le sentiment de compétence de l'élève. Dans le même sens, le Ministère privilégie l'inclusion scolaire comme première mesure à prendre auprès des élèves avec des besoins particuliers. Bien que l'inclusion soit souhaitable puisqu'elle « (...) évite *l'isolement et la marginalisation dont ils [les élèves] sont souvent victimes.* » (MEQ, 2003b, p. 37) il arrive que les enseignants aient recours à la classe spécialisée. Le Ministère rappelle que le recours à ce type de classe doit toujours se faire selon les besoins de l'élève ou d'un groupe d'élèves ayant des besoins semblables. Un plan d'intervention devrait d'ailleurs expliquer les motifs visés par une telle démarche. Le terme classe spéciale renvoie ici à cette définition :

« Classe destinée à des élèves qui, en raison de certaines caractéristiques, sont regroupés afin de recevoir un enseignement plus adapté à leurs intérêts ou à leurs besoins particuliers. Elle est dite hétérogène lorsqu'elle regroupe des élèves ayant des difficultés (...) différentes. » (Legendre, 1993, p. 192).

Au primaire, les élèves qui présentent des difficultés d'apprentissage sont généralement intégrés à la classe ordinaire comme il a été mentionné précédemment (MEQ, 2003b). Au secondaire, les élèves qui présentent des difficultés d'apprentissage se retrouvent plus rapidement dans les classes spécialisées dont les appellations varient (MEQ, 2003b). Les deux regroupements les plus connus sont retenus : d'abord le cheminement continu et ensuite le programme d'insertion sociale et professionnelle. Le premier est proposé à un élève qui présente un retard scolaire d'au moins un an en mathématique et en français (Trépanier et Dessureault, 2006). Il est offert sous deux formes : le cheminement particulier de type temporaire et le cheminement particulier de type continu. Celui de type temporaire s'adresse aux élèves dont le retard scolaire se situe entre un et deux ans et dont l'objectif est de compléter, à leur rythme, les apprentissages pour réintégrer le cheminement ordinaire. Celui de type continu s'adresse aux élèves qui n'arrivent pas à réintégrer le cheminement ordinaire ou à ceux qui commencent leurs études secondaires avec plus de deux ans de retard en français et en mathématique et englobe les différents programmes d'insertion sociale et professionnelle. Tous les élèves qui intègrent ce

programme sont en difficultés graves d'apprentissage (DGA) selon les critères du ministère de l'Éducation du Québec (1992) (Fortin et Picard, 1999, p. 364). À ce propos, Fortin et Picard (1999) mentionnent que l'analyse des dossiers scolaires de jeunes, entre 15 et 18 ans, fréquentant ce type de programme confirme que ces élèves ont des difficultés d'apprentissage scolaire depuis leur primaire. Malgré, une politique adoptée en 1978 par le Ministère visant à assurer aux élèves vivant des difficultés scolaires un cheminement scolaire dans le cadre le plus normal possible, la mise en œuvre de la politique s'est butée à certaines difficultés d'ordre administratif au détriment des aspects pédagogiques (Roy, 1997, p. 46). Certains de ces obstacles ont été surmontés et d'autres persistent encore. Dans un document plus récent, le Ministère insiste sur la priorité qu'il faut accorder à l'intégration des élèves en classe ordinaire pour favoriser la réussite des élèves qui ont des besoins particuliers (MEQ, 2003b, p. 37). Désormais, il sera pertinent d'observer selon les difficultés scolaires des élèves autochtones, le type de cheminement scolaire suivi.

2.4 Objectifs de recherche

Au terme des parties précédentes, il appert que l'élément fondamental qui unit les trois concepts est le cheminement scolaire de l'élève comme il vient d'être décrit (Duclos, 2000; Chouinard et al., 2006; Viau, 1994). Ainsi, à la fois l'estime de soi et la motivation scolaire résultent d'un processus d'autoévaluation que l'élève fait de ses capacités à réussir, processus d'ailleurs construit à partir de ses expériences scolaires passées (Viau, 1994). C'est pourquoi, l'expérience scolaire vécue au primaire aura une forte influence dans la formation de l'estime de soi de l'élève (Saint-Laurent, 2002, Tardif, 1992) qui elle, aura un impact sur la motivation scolaire en raison du lien qui unit les deux concepts. Par conséquent, les expériences scolaires (résultats, réussites, échecs) entretiennent un lien étroit entre à la fois l'estime de soi et la motivation scolaire qui est susceptible de déterminer à bien des égards le degré de persévérance scolaire qu'aura l'élève durant son cheminement scolaire.

Ainsi, l'objectif général de recherche poursuivi dans le cadre de ce mémoire est de comprendre l'influence réciproque des caractéristiques du cheminement scolaire, de l'estime de

soi et de la motivation scolaire des élèves autochtones du secondaire scolarisés en milieu allochtone.

Pour y arriver, trois objectifs spécifiques sont visés :

- 1) Décrire les principales caractéristiques du cheminement scolaire des élèves autochtones du secondaire.
- 2) Dresser un portrait de l'estime de soi des élèves autochtones du secondaire en fonction de ses principales composantes, à savoir : le sentiment de confiance en soi, la connaissance de soi, le sentiment d'appartenance et se sentiment de compétence.
- 3) Dresser le profil motivationnel des élèves autochtones du secondaire au moyen du contexte, des déterminants et des indicateurs.

L'appendice A illustre de manière schématique les aspects des trois objectifs spécifiques à étudier et la manière dont l'influence réciproque des caractéristiques du cheminement scolaire, de l'estime de soi et de la motivation scolaire des élèves autochtones du secondaire scolarisés en milieu allochtone sera analysée.

CHAPITRE III : CADRE MÉTHODOLOGIQUE

La méthodologie est l'occasion de lier la perspective de la recherche à ses méthodes de travail (Savoie-Zajc et Karsenti, 2004, p.113). Or, cette recherche s'est construite sur des méthodes déjà existantes (entrevues, questionnaires, dossiers scolaires).

La première partie de ce chapitre présente le type de recherche à savoir l'étude de cas multiples dans une approche interprétative. Puis, la deuxième partie présente la nature du cas à l'étude ainsi que sa pertinence pour répondre à la problématique. Dans la même partie, les outils ayant servi lors de la collecte des données sont définis. Vient ensuite la troisième partie qui explique le traitement et l'analyse des données. Par la suite l'avant-dernière partie établit les critères de crédibilité, fiabilité et validité des données secondaires. Enfin, la dernière portion relate des aspects ayant trait à la déontologie.

3.1 Type de recherche

Comme nous l'avons dit plus haut, ce mémoire s'insère dans un projet plus vaste où la démarche méthodologique comporte deux volets complémentaires : un premier, qui met l'accent sur la nature exploratoire/descriptive et compréhensive de la recherche et un second qui prend la forme d'une intervention. Tels qu'en font foi nos objectifs spécifiques, notre recherche se situe exclusivement dans le premier volet bien qu'elle ait contribué à alimenter le second. Au moment de commencer notre recherche, plusieurs études et travaux ont été menés à partir des données primaires qui ont servi à nourrir la deuxième phase du projet. Les données utilisées dans le cadre

de ce mémoire sont donc des données dites secondaires²² parce qu'elles sont analysées sous un angle plus précis bien que toujours en lien avec la persévérance et la réussite scolaires chez les élèves autochtones (Turgeon et Bernatchez, 2003). Maintenant que la nature des données a été annoncée, présentons sous quel angle elles seront observées.

3.1.1 Recherche qualitative/interprétative

La recherche entreprise ici est de nature qualitative/interprétative puisqu'une portion des données utilisées, c'est-à-dire les perceptions d'élèves, sont difficilement mesurables (Savoie-Zajc, 2004). Dans ce type de recherche, les perceptions permettent de mieux saisir le sens que les individus donnent à leur réalité et dans cette recherche, cette réalité correspond au sens qu'attribuent les élèves à leur expérience scolaire (Savoie-Zajc, 2004). À partir du sens donné à leur expérience scolaire, d'autres données viennent s'ajouter pour compléter et appuyer les perceptions des élèves.

3.1.2 Étude de cas multiples

La stratégie méthodologique utilisée pour la recherche est l'étude de cas selon une approche qualitative/interprétative. D'abord, le but de cette approche est de décrire et améliorer la compréhension d'un problème par l'étude de chaque cas (Merriam, 1988; 1998). Ensuite, l'objectif est de fournir une compréhension plus fine de la problématique soulevée avec la comparaison multi-cas pour découvrir les convergences ou les divergences entre les cas (Gagnon, 2005; Lessard-Hébert, Goyette, et Boutin, 1996). L'approche privilégiée nous amène à nous situer près du modèle de l'étude de cas interprétative développée par Merriam (1988; 1998). La nature du problème de recherche plus général, c'est-à-dire la faible persévérance scolaire des élèves autochtones s'inscrit en lien direct avec les orientations que propose ce modèle méthodologique, car « (...) pour Merriam (1988), l'étude de cas qualitative naît le plus souvent

²² « *On nomme données secondaires les éléments informatifs rassemblés pour des fins autres que celles pour lesquelles les données avaient été recueillies initialement.* » (Turgeon et Bernatchez, 2003, p. 432).

d'un problème identifié dans la pratique. » (Karsenti et Demers, 2004, p. 222). De plus, le problème de recherche propre à l'étude de cas peut être également issu de la recension des écrits (Merriam, 1998) et sur ce point, nous avons montré qu'il y avait un manque au niveau des connaissances quant à la compréhension des liens qui s'établissent entre les caractéristiques du cheminement scolaire, l'estime de soi et la motivation scolaire chez les élèves autochtones du secondaire fréquentant une école en milieu allochtone.

Merriam (1988; 1998) établit qu'il existe trois types d'étude de cas, l'étude descriptive, interprétative et évaluative. Nous retenons l'étude de cas interprétative aux fins de cette recherche puisqu'elle permet dans un premier temps de faire une description en profondeur de chacun des cas pour répondre aux objectifs spécifiques. « *Interpretive case studies, too, contain rich, thick description.* » (Merriam, 1998, p. 38). Comme le souligne Gauthier (2003), cette étape descriptive permet de documenter, de manière fiable, la situation à l'étude. Rappelons-le, ces objectifs permettent de décrire de manière systématique et exhaustive les caractéristiques du cheminement scolaire des élèves puis de dresser le portrait de leur estime de soi et de leur profil motivationnel. Selon Gauthier (2003), les faits ne sont pas comparables entre eux à moins d'être conceptualisés en premier lieu alors c'est pourquoi chacune des descriptions est construite en fonction des trois modèles conceptuels présentés précédemment. Le recours à ces modèles a dirigé l'épuration et la codification (Gagnon, 2005). De même, une base de données a été créée pour chacun des élèves afin d'y réunir les mêmes informations selon le même standard (Roy, 2003). Cette façon de procéder permet ensuite, dans un deuxième temps, de mieux récupérer les informations pour répondre à l'objectif général. « *Les informations résumées et transformées en format uniforme peuvent alors être facilement croisées et comparées pour dégager des tendances et des contradictions.* » (Roy, 2003, p. 179). D'ailleurs, l'emploi d'une question de type relationnel suppose d'emblée l'existence de liens entre les concepts d'abord pour chaque cas et intercas (Gauthier, 2003; Merriam, 1998; Roy, 2003). La construction des liens entre les caractéristiques du cheminement scolaire, l'estime de soi et la motivation scolaire nécessite l'atteinte d'un certain niveau d'abstraction et de conceptualisation. Parvenu à ce stade, il est possible d'arriver d'abord à une compréhension des liens qui s'établissent entre les différents

concepts pour chacun des cas puis de fournir une description des liens convergents et divergents pour l'ensemble des cas (Merriam, 1988; 1998). Par conséquent, ce sont les liens qui coexistent ou non entre les différents concepts pour les cas qui font l'objet de l'interprétation finale.

3.2 Techniques de collecte de données

La section des outils de collecte de données comprend deux parties. La première décrit les outils de collecte de données employés pour recueillir les données afin de documenter chaque cas et la seconde présente les caractéristiques et le nombre de sujets retenus pour l'étude multi-cas (Gagnon, 2005; Lessard-Hébert et al. 1996; Van der Maren, 1995).

3.2.1 Outils de collecte

Tout d'abord, concernant l'étude de cas interprétative menée dans le cadre du projet, Merriam (1998) mentionne qu'il est préférable de recueillir le plus de données possible pour bien interpréter la question soulevée. Pour Hamel (1997, p. 104) l'utilisation de diverses méthodes enrichit les données et permet au chercheur d'effectuer une analyse de cas en profondeur « *La variété des méthodes s'inscrit dans le but de croiser les angles d'études, d'analyse.* » (Hamel, 1997, p.104). Certains auteurs privilégient aussi l'utilisation de plusieurs méthodes de données dans le but de vérifier que l'information collectée est corroborée par une ou plusieurs sources (Gagnon, 2005; Karsenti et Demers, 2004; Savoie-Zajc, 2004). C'est pourquoi trois types de données et d'outils sont utilisés pour l'étude de cas : l'entrevue, le questionnaire et le dossier scolaire.

3.2.1.1 Entrevue

Premièrement, dans le cadre du projet général de recherche une entrevue semi-dirigée a été réalisée auprès des élèves autochtones où différents thèmes ont été abordés tels la réussite, le

rapport à soi, l'école, l'échec, l'apprentissage, le bon enseignant, la figure d'autorité, le bon élève et le rapport au temps (APPENDICE B : SCHÉMA D'ENTREVUE). Le choix d'une entrevue semi-dirigée s'explique par le fait que les Autochtones s'expriment en peu de mots, ou pour citer Gauthier (2005) font preuve de laconisme, ce qui ne concorde pas avec un style plus narratif d'entretien. De plus, ce choix se justifie par le désir de voir l'élève relater son expérience scolaire en regard des différents thèmes prédéfinis sur la persévérance scolaire. Ainsi, relativement à l'objectif général du mémoire, le rapport à soi, la motivation et la réussite sont abordés. Toutefois, les autres thèmes de l'entrevue sont connexes aux concepts étudiés et permettent de laisser émerger des avenues qui peuvent s'avérer intéressantes pour la compréhension du problème (Paillé, 1991). En terminant, l'entretien d'une durée d'environ quarante-cinq minutes s'est déroulé dans un local à l'écart de la salle de classe pour optimiser l'aisance des sujets.

3.2.1.2 Questionnaire

Deuxièmement, un questionnaire écrit de 24 items a été soumis aux élèves sous la supervision du chercheur et d'une personne significative pour les élèves autochtones (APPENDICE C : QUESTIONNAIRE). Le questionnaire couvrait plusieurs thèmes tels la représentation de soi, la motivation, la réussite, l'échec, l'apprentissage, le bon enseignant, le travail scolaire, les difficultés scolaires, la persévérance scolaire, l'aspect culturel et le soutien parental. Cet instrument de saisie de données s'est greffé au projet en cours de recherche en complémentarité à l'entrevue afin d'enrichir la compréhension de la persévérance et la réussite scolaire des élèves. Ainsi, le questionnaire amène une triangulation des données puisque les thèmes abordés dans ce dernier couvrent et même, débordent les thèmes abordés lors de l'entrevue (Hamel, 1997; Roy, 2003; Savoie-Zajc, 2004). Par conséquent, le questionnaire amène des données à la fois complémentaires et supplémentaires en lien avec les concepts étudiés qui viendront bonifier les perceptions des élèves saisies lors des entrevues.

Pour conclure, les deux outils énumérés précédemment, en plus de servir à dresser le portrait de l'estime de soi des élèves autochtones du secondaire en fonction des principales

composantes puis de dresser le profil motivationnel au moyen des déterminants et des indicateurs, fournissent des éléments de réponses quant à la manière dont les élèves perçoivent leurs expériences scolaires passées et à venir.

3.2.1.3 Dossier scolaire

Tout d'abord, rappelons que l'entrevue et le questionnaire répondent respectivement aux deuxième et troisième objectifs spécifiques. Or, pour le premier objectif spécifique qui interpelle les caractéristiques du cheminement scolaire des élèves, un troisième outil de collecte de données a été utilisé et il s'agit du dossier scolaire. Pour la communauté étudiée, le taux de décrochage s'élevait à 46 % en 2001-2002 ce qui justifie la pertinence d'analyser les caractéristiques du cheminement d'élèves persévérand pour mieux comprendre les particularités de leur parcours scolaire en lien avec d'autres aspects influençant la persévérance et réussite scolaires²³. Le dossier se divise en deux parties : une section concernant les aspects relatifs aux résultats scolaires (bulletin scolaire) et une autre, relative au comportement des élèves (rapport d'événements, d'intervention, etc.). Le dossier a été photocopié avec l'autorisation du directeur de l'Éducation du Conseil de Bande et des directions d'écoles concernées. Cet outil devient alors une ressource essentielle pour corroborer les perceptions des élèves en lien avec leur expérience scolaire passée. L'utilisation du dossier scolaire va permettre de comprendre les caractéristiques du cheminement scolaire de l'élève en ciblant certains aspects : le retard scolaire, le redoublement, la fréquentation de classe spéciale, les difficultés d'apprentissage et les difficultés de comportement. Enfin, en fonction des instruments de collecte de données retenus pour répondre aux trois objectifs spécifiques, une banque d'élèves deviennent des candidats possibles pour l'étude de cas multiples.

²³ Ce pourcentage provient également d'un document inédit (2002, p. 21).

3.2.2 Caractéristiques et nombre de sujets pour l'étude de cas multiples

À partir du moment où nous utilisions des données déjà collectées, la sélection des sujets devait s'opérer selon certains critères associés aux instruments de collecte de données. Conséquemment, cela a eu une incidence sur le nombre de sujets susceptibles de participer à la recherche. Voici donc le processus qui a mené à la sélection des cas. D'abord, 29 dossiers scolaires nous donnaient accès au cheminement scolaire d'élèves du secondaire. De ce nombre, seulement 18 avaient rempli le questionnaire. Parmi les 18 élèves ayant répondu au questionnaire, six avaient également participé à l'entrevue semi-dirigée. Au total, les élèves pour lesquels nous disposions à la fois du dossier scolaire, du questionnaire et de l'entrevue étaient au nombre de six. L'âge des sujets variait entre 14 et 18 ans, et parmi eux, trois élèves fréquentaient les classes régulières et les trois autres, les classes spéciales. Étant donné l'ampleur du travail entrepris, nous avons dû nous limiter à deux participants. La décision de retenir deux élèves en classe spéciale est directement associée à l'intérêt général de recherche c'est-à-dire, la persévérance scolaire des élèves autochtones ayant cumulé du retard scolaire et éprouvé des difficultés d'apprentissage et ou de comportement. De même, les élèves choisis pour constituer les cas fréquentent les classes spéciales au secondaire et se situent dans la catégorie d'élèves recherchés. L'analyse comparative des facteurs affectifs et motivationnels en regard du cheminement scolaire des élèves autochtones nécessite de retenir deux élèves dont le cheminement scolaire semble similaire d'où le choix d'élèves fréquentant les classes spéciales. La sélection des élèves pour former les cas s'avère pertinente en regard des écrits scientifiques puisque la majorité des élèves autochtones affichent un retard scolaire à l'entrée au secondaire et peu réussissent leurs études secondaires. Dans ce contexte, il est pertinent de s'attarder à ces élèves qui se situent près de l'âge critique du décrochage scolaire (15-17 ans) (McMullen, 2005; Violette, 1991). De plus, comme la plus forte concentration des élèves autochtones se retrouve en début de secondaire, il est approprié d'avoir des élèves se situant à ce niveau scolaire (Gauthier, 2005; Ouellette, 1991). En outre, parmi les deux cas se retrouvent un garçon et une fille. Selon les recherches, ils ont souvent un parcours scolaire assez différent (Conseil supérieur de l'Éducation (CSE), 1999; MELS, 2005). Enfin, une fois les instruments de collecte de données expliqués, les éléments constitutifs des cas présentés

ainsi que la pertinence de ces derniers établie, attardons-nous au traitement et à l'analyse des données.

3.3 Traitement et analyse en fonction des outils de collecte de données

Dans la mesure où, d'une part, l'entrevue et le questionnaire fournissent des données provenant des élèves quant à leurs perceptions de leur expérience scolaire et que, d'autre part, le dossier scolaire constitue un outil factuel présentant le point de vue de divers acteurs scolaires sur leur expérience scolaire, le statut de ce dernier est nettement différent. Ces différences apparaissent lors du traitement et de l'analyse des données qui font l'objet de cette troisième partie.

3.3.1 Traitement et analyse des données pour répondre aux objectifs spécifiques

La première étape réalisée est l'analyse interprétative de chaque cas dans laquelle les données sont utilisées afin de développer des catégories conceptuelles pour répondre à l'objectif général de la recherche (Merriam, 1988; 1998). De cette manière, le traitement et l'analyse des objectifs spécifiques de recherche en lien avec le cheminement scolaire, l'estime de soi et la motivation scolaire alimenteront l'objectif général de recherche. Abordons d'abord le traitement et l'analyse des entrevues et des questionnaires pour arriver à répondre à ces deux objectifs différents. En dernier, seront décrites les étapes pour traiter des données relatives au dossier scolaire dans le but d'apporter des éléments de réponses à cet objectif.

3.3.1.1 Entrevue et questionnaire

Dans un premier temps, les entrevues ont été enregistrées et transcrrites de manière intégrale (Deslauriers, 1991). Une lecture flottante de chaque entrevue a été faite pour vérifier que les informations recueillies caderaient bien avec l'objet de recherche (Gagnon, 2005). La

même opération s'est déroulée concernant les données fournies par le questionnaire. Ensuite, deux grilles d'analyse ont été élaborées associant les questions du schéma d'entrevue et les items du questionnaire pour établir d'abord le portrait de l'estime de soi puis le profil motivationnel de l'élève. L'opérationnalisation de ce processus a donné lieu à deux tableaux distincts pour chacun des modèles conceptuels. Cette première étape associait les titres servant à délimiter les différentes parties de l'entrevue et du questionnaire aux différentes composantes des concepts. Il s'agissait d'une catégorisation très générale appelée à se préciser davantage.

Dans un deuxième temps, les informations relatives aux éléments constitutifs des deux concepts (estime de soi et motivation scolaire) issus du cadre conceptuel ont été intégrées à l'intérieur de la grille. De cette façon, chaque question et sous question de l'entrevue et du questionnaire a été relue et classifiée pour développer une catégorisation des items plus rigoureuse. Cette catégorisation s'est fait en lien avec les éléments théoriques de chaque concept soit l'estime de soi et la motivation scolaire ce qui constitue une triangulation de méthodes (Savoie-Zajc, 2004). De là est née la grille d'analyse pour l'estime de soi et la grille d'analyse pour la motivation scolaire. Pour chacune des grilles, un tableau à trois entrées a été créé : dans la première colonne se trouve le concept (Estime de soi), sa composante (Sentiment de confiance en soi), sa définition (relation d'attachement, etc.) et les items associés de l'entrevue (Question # 1 de l'entrevue : E#1) et du questionnaire (Question #1 du questionnaire : Q#). Puis dans la seconde, le discours de l'élève soit sous forme de citation comme le suggère Hamel (1997) ou bien de propos reformulés ou encore de réponses intégrales comme pour le questionnaire. Ensuite, la troisième colonne reprend les différents résultats sur un thème et les organise sous forme de texte. Cette grille d'analyse n'est toutefois pas statique, car elle diffère d'un sujet à l'autre ce qui montre bien que des adaptations sont possibles et même essentielles à différents moments. D'ailleurs, des extraits libres, non associés à des questions précises, complètent les portraits et profils ce qui témoigne du caractère émergeant de certaines données (Paillé et Mucchielli, 2003). Avant de poursuivre, mentionnons qu'au départ, un seul cas a été utilisé pour développer les grilles et faire l'analyse des résultats. Or, comme chaque élève recèle des particularités, nous avons élargi à l'autre élève les étapes nécessaires au développement des

grilles et de l'analyse des résultats (Paillé et Mucchielli, 2003). L'élaboration des grilles et l'analyse pour chacun des élèves ont été des processus itératifs où relectures, correctifs, ajouts et suppression d'items se sont chevauchés jusqu'à l'obtention des résultats finaux. Avant d'entreprendre l'analyse de toutes les données, nous avons soumis le processus d'analyse et les résultats du profil motivationnel d'un sujet à un pair ayant développé une expertise dans ce domaine afin qu'il évalue et commente la méthode utilisée (Roy, 2003). Ce procédé peut s'inscrire dans le cadre d'une triangulation des chercheurs (Savoie-Zajc, 2004).

Dans un troisième temps, l'entrevue et le questionnaire ont été analysés de manière qualitative et une description détaillée de ces éléments a été élaborée en fonction des modèles de chaque cas. À l'intérieur de la description construite autour des modèles conceptuels respectifs, des extraits sont insérés afin de bien saisir le lien qui s'opère entre le propos du sujet et la connaissance théorique (Hamel, 1997, p. 108). Dans le même ordre d'idées, la rédaction de chacun des cas doit se faire en fonction du discours du participant mais également des modèles théoriques dans lesquels ils s'inscrivent.

« L'écriture de l'étude de cas, de la description (...) doit être marquée au coin de cette volonté de différencier les catégories de la connaissance pratique de celle auxquelles on les coordonne et qui sont les catégories de la connaissance théorique. » (Hamel, 1997, p. 108).

Ainsi, un portrait narratif de chaque cas en fonction des trois objectifs spécifiques et de l'objectif général a été réalisé. Enfin, la comparaison des deux portraits nous permet de présenter les principaux constats de la recherche.

3.3.1.2 Dossier scolaire

Tout d'abord, pour extraire et traiter l'information contenue dans les dossiers scolaires amassés dans le cadre du projet de recherche plus vaste, l'équipe de recherche s'est dotée d'une

grille d'observation devant servir à analyser chaque dossier scolaire en s'attardant sur le comportement et l'apprentissage de l'élève et sur les résultats scolaires. À l'origine, deux objectifs étaient poursuivis dans le traitement des données des dossiers scolaires. D'abord, il fallait recueillir le maximum d'informations concernant les facteurs liés à l'apprentissage pouvant influencer la persévérance et la réussite scolaires chez les élèves autochtones. Le second, était d'entrer les résultats scolaires des élèves autochtones allant du primaire au secondaire, à partir du logiciel *Excel*, pour être ensuite analysés. Cependant, en cours de traitement des données, les chercheurs ont constaté l'importance que prenaient les données relatives au comportement des élèves au sein des dossiers scolaires et cet élément s'est ajouté à la grille d'observation et d'analyse des données. D'ailleurs, administrativement, les dossiers scolaires comportaient deux volets; un axé sur l'apprentissage et l'autre sur le comportement. Enfin, à partir des données de l'ensemble des élèves, une synthèse globale des dossiers scolaires a été effectuée (Dragon, 2004).

En ce qui nous concerne, il est important de mentionner que nous avons travaillé à partir de la synthèse individuelle existante pour chacun des élèves tant sur le plan des résultats scolaires (*Excel*) que des notes et commentaires sur les apprentissages et les comportements de l'élève (*Word*). Toutefois, nous avons effectué un retour en profondeur dans le dossier scolaire pour vérifier et valider toutes les données issues de la première synthèse et ajouter des informations plus spécifiques à notre problématique pour chacun des élèves. Turgeon et Bernatchez (2003) suggèrent d'ailleurs, dans l'utilisation des données secondaires, de vérifier le traitement que les données ont subi pour s'assurer que certaines informations ne soient pas manquantes ou même que certaines données soient mal étiquetées.

Par voie de conséquence, le traitement du dossier scolaire dans le cadre de notre recherche s'est aussi fait à deux niveaux, un premier relatif aux résultats scolaires et un second relié aux difficultés d'apprentissage et de comportement de l'élève. Le premier niveau présente des tableaux sur les résultats scolaires commentés. Le traitement des résultats scolaires s'est fait à partir du système de cotation utilisé dans le projet plus vaste (tableau II).

Tableau II**Système de cotation**

| <i>Notes en %</i> | <i>Notre cotation</i> | <i>Appréciation</i> |
|-------------------|-----------------------|--------------------------|
| 86 à 100 % | 4 | Réussit très bien |
| 71 à 85 % | 3 | Réussit bien |
| 56 à 70 % | 2 | Réussit avec difficulté |
| 55 % et moins | 1 | Est en situation d'échec |

Ce système a permis d'uniformiser l'ensemble des données et de conserver la possibilité de comparer chaque élève. Les résultats couvrent de la maternelle au niveau scolaire fréquenté au moment de la collecte des données et sont présentés par matière (français, mathématique, sciences humaines et de la nature, arts plastiques, éducation physique et enseignement moral). En ce qui concerne les difficultés d'apprentissage et de comportements, elles sont relevées pour chacune des années scolaires disponibles et consignées à l'intérieur de tableaux qui se divisent en quatre parties : 1) le degré scolaire fréquenté (programme), le lieu de résidence et l'âge de l'élève; 2) les difficultés d'apprentissage; 3) les difficultés de comportement; 4) les mesures de soutien apportées. Pour ce niveau, les données sont décrites à la lumière des informations contenues dans le tableau. C'est ainsi que nous avons pu répondre à l'objectif spécifique visant la description des principales caractéristiques du cheminement scolaire des élèves autochtones du secondaire.

En conclusion, une fois cette étape franchie, il devient possible de passer au traitement et à l'analyse mise en place pour répondre à l'objectif général de recherche.

3.3.2 Traitement et analyse des données pour répondre à l'objectif général

Tout d'abord, il résulte de l'organisation des données relatives aux objectifs spécifiques un texte à partir duquel apparaissent les éléments pour répondre à l'objectif général de la

recherche pour chacun des deux cas. Van der Maren (1995) précise que l'étude de cas croisée est possible lorsque les composantes servant à l'analyse d'un cas sont aussi employées dans d'autres cas comme dans le cadre de cette recherche. Toutefois, au préalable, une étude approfondie de chaque cas (élève) doit être faite comme ce qui vient d'être décrit plus haut. Pour l'analyse en profondeur de chaque cas, il a fallu synthétiser les données descriptives en fonction d'une figure qui présente les liens théoriques entre les différents concepts à l'étude (*figure III.*).

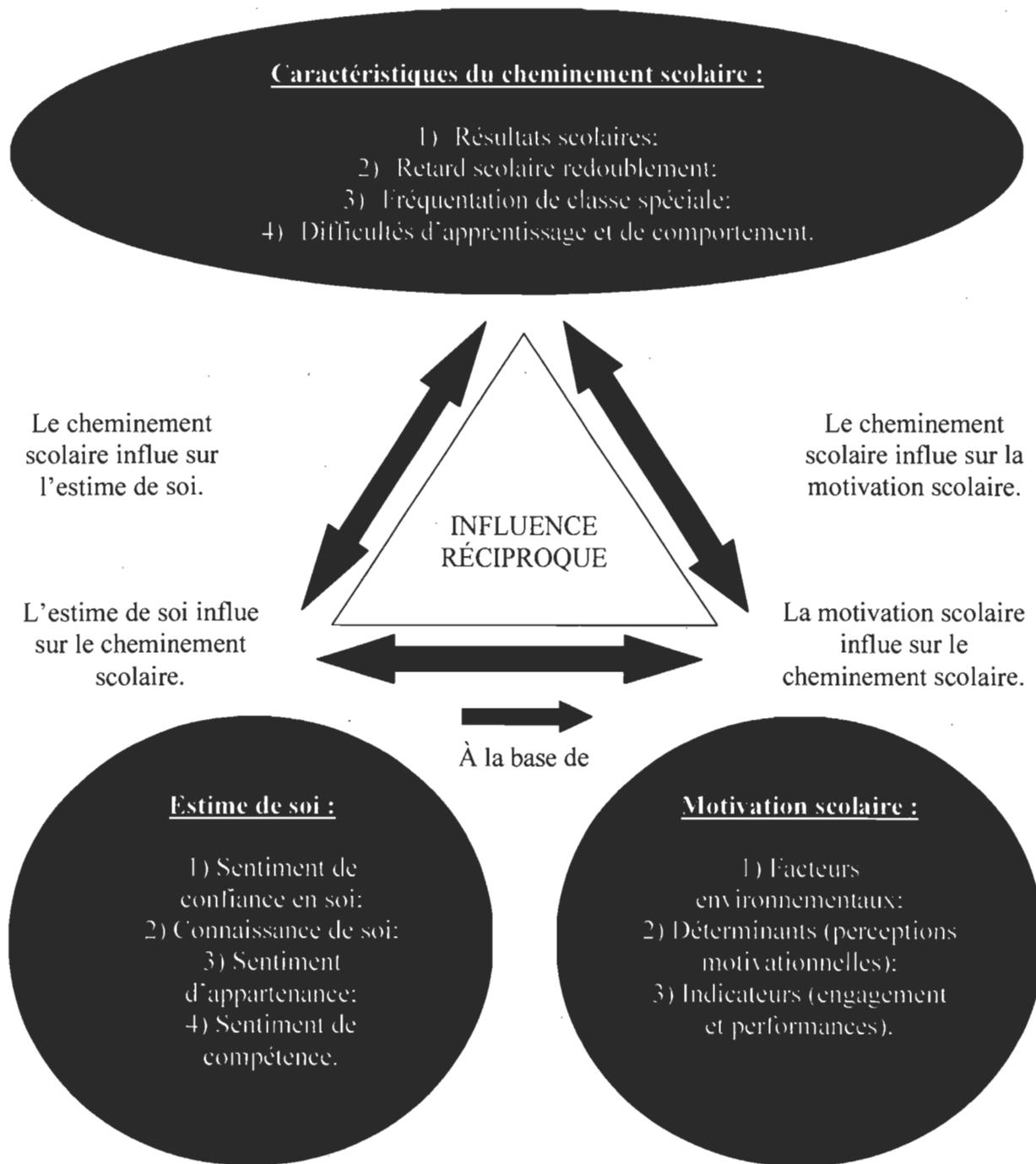


Figure III. Liens théoriques entre les différents concepts à l'étude.

Notons que la description d'un cas, ici chaque élève, bien qu'elle soit une étape fort ardue et coûteuse en temps, est cependant nécessaire pour arriver à l'étape subséquente (Gagnon, 2005). Une fois la figure complétée pour chaque élève, il a été possible de faire l'analyse de l'objectif général de manière individuelle (APPENDICES D ET E). Ainsi, l'influence réciproque des caractéristiques du cheminement scolaire, de l'estime de soi et de la motivation scolaire de chaque élève autochtone du secondaire scolarisé en milieu allochtone est présentée sous forme schématique et narrative. C'est seulement à partir de ce moment que la comparaison multi-cas apparaît possible pour dégager certaines tendances qui se dessinent pour l'ensemble des cas (Gagnon, 2005; Lessard-Hébert et al. 1996; Van der Maren, 1995). La manière dont s'est opérationnalisée l'analyse est calquée sur les liens théoriques présentés à la figure mentionnée plus haut à la lumière des informations contenues dans le cadre de référence. Pour cette raison, l'analyse comparée multi-cas suit le tracé suivant, d'abord l'analyse des liens qui s'établissent entre les caractéristiques du cheminement scolaire et l'estime de soi, puis des liens entre l'estime de soi et la motivation scolaire et enfin, des liens entre la motivation scolaire et le cheminement scolaire terminent les différents liens théoriques qui s'opèrent entre les différents concepts. Comme le soulignent Lessard-Hébert et al. (1996), ce type d'étude fait appel à plusieurs unités d'analyse. Il en découle les principales conclusions de la recherche quant à l'objectif général de recherche par l'énoncé de quatre principaux constats. Ces constats mettent en évidence les convergences et divergences qui apparaissent au niveau des liens qui s'établissent entre les différents concepts (Roy, 2003). En conclusion, le processus qui nous a permis d'arriver à ces résultats est examiné, dans la partie suivante, en regard des critères de rigueur méthodologique.

3.4 Critères de rigueur méthodologique

Tout d'abord pour juger de la qualité d'une recherche, il faut énoncer les critères qui permettent d'arriver à une telle conclusion. Ces critères prennent différentes appellations selon les chercheurs, il peut s'agir de critères méthodologiques (crédibilité, transférabilité, fiabilité ou confirmation) (Savoie-Zajc, 2004) ou encore *de validité* ou de *critères de scientifcité* (Gohier, 2004), mais tous permettent de « (...) juger du bien-fondé d'une recherche quant à sa capacité à

rendre compte d'un phénomène, à le décrire, à le comprendre. » (Gohier, 2004, p. 6). Pour permettre au lecteur de juger de la qualité de la présente recherche, nous contextualisons ces différents critères à notre recherche.

3.4.1 Crédibilité et validité interne

Au premier chef, rappelons que la validité, c'est la « (...) *qualité d'une recherche qui démontre vraiment ce qu'elle prétend démontrer* » (Legendre, 1993, p. 1405). Plus précisément encore, la validité interne c'est lorsque le chercheur observe bien ce qu'il affirme observer et que la description et la compréhension du phénomène à l'étude traduisent la réalité observée (Gagnon, 2005). Dans Legendre (1993), Lincoln et Guba (1985) suggèrent d'utiliser le mot crédibilité en recherche qualitative puisque « (...) *la réalité à explorer n'est pas nécessairement une réalité objective, mais une construction mentale (...)* » (Legendre, 1993, p. 1411). D'ailleurs, Gohier (2004) a illustré que les critères de scientifcité d'une recherche variaient selon la conception de la science de l'auteur. Ainsi, dans le cas des néo-positivistes on parlera de validité scientifique et dans celui relevant de la position interprétative, comme pour cette recherche, de rigueur méthodologique.

Merriam (1998) ainsi que Karsenti et Demers (2004) suggèrent plusieurs moyens d'augmenter la crédibilité de l'étude de cas dont la triangulation et plus particulièrement, la triangulation des méthodes, ce que nous avons effectué (entrevue, questionnaire, dossier scolaire). Ce procédé permet d'obtenir des données de différentes sources, mais aussi de différentes méthodes ce qui augmente la possibilité pour le chercheur d'arriver à une compréhension plus juste de son objet de recherche. Roy (2003) soulève cependant qu'il n'est pas rare que les cas d'une recherche soient différemment constitués et que ce manque d'uniformité fasse ressortir des biais dans l'analyse des résultats. C'est pour contrer cette faiblesse que nous avons utilisé des grilles d'analyse lors du traitement des données. Ajoutons que l'interprétation des données (entrevues, questionnaires) s'est faite à partir de plusieurs cadres théoriques permettant ainsi aux lecteurs de voir l'étendue des possibilités d'interprétation des données et

d'accéder à tout le potentiel explicatif des liens s'établissant entre les différents concepts. Enfin, le fait de pouvoir situer les cas étudiés en regard des résultats de la recherche plus vaste (Presseau et al., 2006) dans laquelle s'inscrit ce mémoire assure une crédibilité à l'interprétation de nos données.

3.4.2 Transférabilité, représentativité et validité externe

Au second chef, attardons-nous à la validité externe qui correspond au niveau de transfert et de généralisation possible des résultats à une population similaire (Legendre, 1993). Si Gagnon (2005) note qu'il s'agit de la principale faiblesse de l'étude de cas, il mentionne également que dans certaines situations, les cas peuvent être comparés ou contrastés et, par conséquent, amènent une possibilité de transfert des données. Tel est le choix que nous avons fait. Toutefois, pour Van der Maren (1995), ce type d'étude ne peut remplacer le nombre important de cas à l'étude qui présume un certain potentiel de transférabilité. Pour Hamel (1997), ce sont plutôt les caractéristiques des cas qui peuvent amener la possibilité de transférer les données. Ainsi, la représentativité d'un cas peut aussi être évaluée selon la qualité du cas, c'est-à-dire des motifs méthodologiques ou théoriques (Hamel, 1997, p. 102). « *Il est donc exagéré, sinon erroné, de penser que la représentativité se joue strictement sur des motifs, dont la question du nombre est le principal enjeu.* » (Hamel, 1997, p. 102). Dans ces conditions, d'une part la sélection des cas basée sur des considérations méthodologiques et d'autre part, le choix de cas correspondant aux éléments théoriques associés touchés dans la problématique constituent des aspects assurant la représentativité des cas.

De son côté, Gohier (2004) définit la transférabilité comme l'application des résultats à d'autres contextes en raison d'un échantillonnage théorique et d'une saturation théorique, d'une riche description du contexte et des sujets de recherche (Gohier, 2004, p. 7). À cet égard, notre recherche fournit une description de chaque élève et du milieu scolaire fréquenté. Enfin, notons que toutes les étapes du protocole de recherche ont été décrites pour donner accès au lecteur aux différents traitements qu'ont subi les données.

3.4.3 Fiabilité ou fidélité

Au troisième chef, la fiabilité traduit la cohérence entre les résultats et le déroulement de la recherche (Savoie-Zajc, 2004). Plus spécifiquement, la fiabilité interne c'est lorsque d'autres chercheurs arrivent à des conclusions similaires en traitant et en interprétant les données de l'étude (Gagnon, 2005). Certaines étapes dans le traitement des données existent pour augmenter la fiabilité interne (Gagnon, 2005) et en voici trois utilisées dans le cadre de notre recherche : 1) la transcription « mot à mot » (Gagnon, 2005); 2) l'accès à l'ensemble des données en tout temps (Gagnon, 2005); 3) la triangulation du chercheur (Savoie-Zajc, 2004). Dans un premier temps, la transcription « mot à mot » a permis de conserver le plus fidèlement les propos des élèves. Dans un deuxième temps, les données n'ont pas été scindées pour permettre au chercheur de retourner en tout temps aux données originales durant tout le processus de recherche (Gagnon, 2005). Dans un dernier temps, il y a eu triangulation du chercheur pour valider la grille visant l'établissement du profil motivationnel des élèves (Savoie-Zajc, 2004). Ainsi, il y a eu accord interjuge quant à la sélection des informations pour l'établissement du profil motivationnel puis accord intrajuge concernant les éléments à retenir pour les caractéristiques du cheminement scolaire et de l'estime de soi et la motivation scolaire. Enfin, ce processus nous a permis de nous distancier de notre processus méthodologique et, par le fait même, d'établir une cohérence entre les objectifs visés et les moyens utilisés pour y parvenir.

En dernière analyse, le chercheur a démontré la crédibilité de la recherche puisque la compréhension et l'interprétation des objectifs spécifiques et de l'objectif général de la recherche font appel à la triangulation des méthodes, à l'utilisation de grilles d'analyse uniformes, à différents angles théoriques et à un point de comparaison plus général de la problématique traitée dans les travaux de Presseau et al. (2006). De plus, la représentativité des cas est assurée par leur qualité et les résultats peuvent être adaptés à un contexte similaire ou à une population semblable en raison de la riche description du contexte et des sujets. Enfin, il y a cohérence entre le processus de recherche décrit et les résultats de la recherche puisque le traitement des données a

permis de rester fidèle aux propos des sujets. Pour terminer cette section, voici les règles déontologiques qui ont servi à encadrer le déroulement du processus de recherche.

3.5 Déontologie

Partant du fait que le projet de recherche se faisait avec des sujets humains, ce dernier a été soumis à l'approbation du comité d'éthique de recherche de l'Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR). Ainsi, le certificat de déontologie émis par le comité éthique de recherche de l'UQTR a été remis au FQRSC (Presseau et al., 2006)²⁴. Au tout début de la recherche, les chercheurs ont fait une demande de dérogation au comité de déontologie de l'UQTR afin d'obtenir la permission que les élèves âgés de 14 ans et plus puissent participer au projet sans l'approbation des parents. La dérogation a été obtenue et le nombre d'élèves envisagé dans le devis de recherche initiale a été atteint. Les élèves ont participé à la recherche sur une base volontaire. Toutes les données recueillies sont traitées de manière confidentielle et utilisées seulement à des fins de recherche. La totalité des données est conservée sous clé, avec un accès limité aux chercheurs et aux assistants de recherche impliqués directement dans le projet. Les données diffusées dans le cadre de ce mémoire ou celles d'éventuelles publications ou communications veilleront à préserver l'anonymat des participants et à ne pas fournir des informations qui permettraient d'identifier les sujets ou les institutions.

²⁴ Repris presque textuellement de la description du projet de recherche initial (Presseau, 2002, p. 9).

CHAPITRE IV : PRÉSENTATION DES RÉSULTATS

Pour répondre aux objectifs spécifiques mentionnés précédemment, deux cas sont présentés¹. Ceux-ci comprennent une description des principales caractéristiques de leur cheminement scolaire, un portrait de leur estime de soi ainsi qu'une description de leur profil motivationnel et pour terminer, l'explication de l'influence réciproque des caractéristiques du cheminement scolaire, de l'estime de soi et de la motivation scolaire des élèves scolarisés en milieu allochtone. Commençons avec le cas de Thierry.

4.1 Cas de Thierry

Cette première partie décrit les principales caractéristiques du cheminement scolaire de Thierry, premier objectif spécifique de la recherche. D'abord, une brève description de l'élève et de son cheminement scolaire est présentée puis une description plus élaborée de ses résultats scolaires et de ses difficultés d'apprentissage et de comportement suit.

4.1.1 Description des principales caractéristiques du cheminement scolaire

Les caractéristiques du cheminement scolaire font référence d'abord à la description de l'élève, de son cheminement scolaire, de ses résultats scolaires puis à ses difficultés d'apprentissage et de comportement.

¹ Dans un premier temps, l'utilisation de données secondaires ne nous permet pas de dresser un portrait de l'histoire personnelle des cas à l'étude et dans un deuxième temps, l'entente de confidentialité conclue avec la communauté participant à la recherche nous oblige à taire certaines informations.

4.1.1.1 Description de l'élève, de son cheminement scolaire et de ses résultats scolaires

Tout d'abord, voici une présentation de l'élève ainsi que des aspects les plus marquants de sa trajectoire scolaire puis suivra le rendement scolaire de l'élève dans ses différentes matières depuis son arrivée à l'école.

Thierry est un élève âgé de 18 ans qui a vécu sa scolarité en résidence scolaire. Il a vécu beaucoup d'instabilité résidentielle durant tout son cheminement scolaire. Il a aussi fréquenté trois écoles, une au primaire et deux au secondaire. À l'école primaire, Thierry vit plusieurs difficultés qui nécessitent qu'il soit promu avec un soutien orthopédagogique (dénombrément flottant) en première, deuxième, et en troisième année du primaire. Thierry est promu en quatrième année malgré certaines difficultés et en sixième année, il accède au secondaire à condition d'obtenir le soutien d'une éducatrice.

De manière plus détaillée, dès la maternelle, le rendement scolaire de Thierry en français et en mathématique est faible, car il réussit avec difficulté comme le montre le tableau III. Les difficultés vécues à la maternelle en français se poursuivent en première année puisque Thierry se retrouve en échec dans cette matière et aussi en mathématique, ce qui nous permet d'évaluer que l'élève se retrouve avec un retard scolaire d'un an. Ajoutons que cette même année, Thierry échoue en sciences de la nature comme le montre le tableau IV.

Tableau III**Rendement scolaire en français et mathématique de Thierry²⁶**

| RTB | | | | | | | | | | | | | | |
|-------------------------|------------------------------------|-----------------------------------|-----------------------------------|------------------------------------|-------------------------------------|-------------------------------------|--------------------------|--------------------------------------|--------------------------------------|--|----------------------------|----------------------------|--|--|
| RB | | | | | | | | | | | | | | |
| RD | | | | | | | | | | | | | | |
| É | | | | | | | | | | | | | | |
| Mat (5-6 ans) | 1^{re} (6-7 ans) | 2^e (7-8 ans) | 3^e (8-9 ans) | 4^e (9-10 ans) | 5^e (10-11 ans) | 6^e (11-12 ans) | CC (12-13 ans) | 1^{re} (13-14 ans) | 1^{re} (14-15 ans) | EMI II (15-16 ans) | PIPS (16-17 ans) | PIPS (17-18 ans) | | |

| | |
|---------------------|--|
| Mathématique | |
| Français | |

Tableau IV**Rendement scolaire en sciences de la nature et sciences humaines de Thierry**

| RTB | | | | | | | | | | | | | | |
|-------------------------|------------------------------------|-----------------------------------|-----------------------------------|------------------------------------|-------------------------------------|-------------------------------------|--------------------------|--------------------------------------|--------------------------------------|--|----------------------------|--|--|--|
| RB | | | | | | | | | | | | | | |
| RD | | | | | | | | | | | | | | |
| É | | | | | | | | | | | | | | |
| Mat (5-6 ans) | 1^{re} (6-7 ans) | 2^e (7-8 ans) | 3^e (8-9 ans) | 4^e (9-10 ans) | 5^e (10-11 ans) | 6^e (11-12 ans) | CC (12-13 ans) | 1^{re} (13-14 ans) | 1^{re} (14-15 ans) | EMI II (15-16 ans) | PIPS (16-17 ans) | PIPS (17-18 ans) ²⁷ | | |

| | |
|------------------------------|--|
| Sciences humaines | |
| Sciences de la nature | |

²⁶ Cette note se veut un rappel au lecteur concernant le fait que la recherche utilise des données secondaires.

| Système de cotation | |
|---------------------|---|
| RTB | Réussit très bien (86 % à 100 %) |
| RB | Réussit bien (71 % à 85 %) |
| RD | Réussit avec difficultés (56 % à 70 %) |
| É | Est en situation d'échec (55 % et moins) |

²⁷ Il s'agit de l'année scolaire de la collecte des données (2002-2003).

Puis de la deuxième à la troisième année du primaire, les résultats scolaires de l'élève progressent en même temps qu'il reçoit le soutien d'une éducatrice. À cet égard, Thierry obtient de meilleurs résultats scolaires en français, mathématique et sciences de la nature. Cette hausse du rendement scolaire ne dure pas puisque l'élève est de nouveau en situation d'échec dans toutes ses matières en cinquième année du primaire (français, anglais, mathématique et en sciences) ce qui illustre que Thierry se retrouve encore avec un retard scolaire d'un an sur l'ensemble des autres élèves. Tout comme de la deuxième à la troisième année, les résultats scolaires de Thierry grimpent de la cinquième à la sixième année, année où il a le soutien d'une éducatrice, pour rebaisser à partir de sa première année du secondaire. En éducation physique, arts plastiques et enseignement moral, l'élève réussit bien et n'a pas d'échec comme l'illustre le tableau V. C'est le cas d'ailleurs pour toutes les années où nous avons des résultats²⁸, excepté qu'il réussit avec difficulté au secondaire en enseignement moral.

Tableau V

Rendement scolaire en éducation physique, arts plastiques et enseignement moral de Thierry

| RTB | | | | | | | | | | | | | |
|-----|---------------------|---------------------------------|--------------------------------|--------------------------------|---------------------------------|----------------------------------|----------------------------------|----------------------|-----------------------------------|-----------------------------------|------------------------------------|------------------------|------------------------|
| RB | | | | | | | | | | | | | |
| RD | | | | | | | | | | | | | |
| É | | | | | | | | | | | | | |
| | Mat (5-6 ans) | 1 ^{re} (6-7 ans) | 2 ^e (7-8 ans) | 3 ^e (8-9 ans) | 4 ^e (9-10 ans) | 5 ^e (10-11 ans) | 6 ^e (11-12 ans) | CC (12-13 ans) | 1 ^{re} (13-14 ans) | 1 ^{re} (14-15 ans) | EMI II (15-16 ans) | PIPS (16-17 ans) | PIPS (17-18 ans) |

| | | | | | | | | | | | | | |
|----------------------------------|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|
| Arts plastiques | | | | | | | | | | | | | |
| Éducation physique | | | | | | | | | | | | | |
| Enseignement de la morale | | | | | | | | | | | | | |

²⁸ Les résultats scolaires concernant l'éducation physique, les arts plastiques et l'enseignement de la morale apparaissent au bulletin seulement à la deuxième année du primaire de l'élève. Les résultats en éducation physique sont disponibles pour quatre années, en arts plastiques pour trois ans tandis qu'en enseignement de la morale, pour quatre ans.

Les difficultés vécues en cinquième année dans plusieurs matières (français, mathématique, sciences) arrivent au moment où l'élève change de répondant pour la première fois. Il vivra par la suite des changements de répondants pour les six prochaines années (9-15 ans). Nonobstant les progrès perceptibles à la suite du soutien de l'éducatrice en sixième année, Thierry est classé en cheminement continu, ce qui indique qu'il a plus de deux ans de retard scolaire en français et en mathématique. Malgré le fait que le cheminement de type continu s'adresse normalement aux élèves qui n'arrivent pas à réintégrer le cheminement ordinaire, Thierry, l'année suivante, réintègre le cheminement régulier en première secondaire. Ce changement de cheminement laisse entrevoir les progrès réalisés par l'élève dans ses différentes matières. Or, ses progrès sont de courte durée puisqu'il se retrouve la même année, une fois de plus, en situation d'échec dans toutes ses matières (français, anglais, mathématique et science). Comme il a été mentionné précédemment, Thierry accuse déjà du retard scolaire au primaire (première et cinquième année) et ce retard croît à son entrée au secondaire (cheminement continu). Par contre, ce retard scolaire avant son entrée au secondaire n'entraîne pas son redoublement, mais plutôt la fréquentation d'une classe spéciale. Ce sont les échecs vécus lorsqu'il emprunte le cheminement régulier en première secondaire qui entraînent son redoublement. Les effets du redoublement semblent positifs à court terme puisque son rendement scolaire montre qu'il réussit mieux en français et en mathématique. En fin de compte, après avoir été deux ans en cheminement régulier, Thierry revient au cheminement particulier pour recevoir de l'enseignement modulaire individualisé, ce qui laisse entrevoir que ses difficultés scolaires l'obligent à suivre un programme allégé comportant les matières de base. Par la suite, il intégrera deux programmes d'insertion professionnelle et sociale. Ces programmes sont réservés aux élèves qui sont en difficultés graves d'apprentissage avec un retard scolaire important. Enfin, au terme de la collecte de données, il a maintenant 18 ans et il est en troisième secondaire en français et en mathématique et en cinquième secondaire en anglais.

4.1.1.2 Description des difficultés d'apprentissage et de comportement

Comme nous venons de le démontrer plus haut, Thierry a cumulé plus d'une année de retard dans son cheminement scolaire. L'appendice F reprend les difficultés d'apprentissage et de

comportement vécues par Thierry durant son cheminement scolaire ainsi que les mesures de soutien accordées à l'élève pour chacune des années de son cheminement scolaire. Pour mieux comprendre l'ensemble de son expérience scolaire, regardons la nature de ces difficultés d'apprentissage et de comportement.

- **Difficultés d'apprentissage**

En premier lieu, les difficultés d'apprentissage en français de Thierry sont dépistées dès le primaire au même titre que ses difficultés d'apprentissage en mathématique. Les notes concernant ses difficultés sont omniprésentes durant tout le primaire. L'absence de notes relatives aux difficultés d'apprentissage de l'élève pour le secondaire ne signifie pas d'emblée que les difficultés se sont estompées, mais s'expliquent peut-être simplement par le recours à un bulletin moins descriptif.

- *Français*

Commençons avec le français où l'élève subit quatre tests pour évaluer ses difficultés et progrès au primaire et reçoit des mesures de soutien appropriées (activités, plan d'intervention, service d'appoint, dénombrement flottant, plan d'action). Les différents diagnostics et les mesures prises ne semblent pas avoir d'effets significatifs puisque Thierry demeure en difficultés graves d'apprentissage. Le maintien des difficultés de Thierry en français, particulièrement en lecture et compréhension de lecture, semble avoir un impact négatif sur d'autres matières puisqu'il réussit difficilement aussi en sciences excepté à la jonction du primaire et du secondaire. Les seuls progrès réalisés par l'élève en français se situent à sa troisième et quatrième année et ils coïncident avec l'aide reçue en troisième année sous forme de service d'appoint pédagogique en français et en mathématique malgré le fait qu'aucune trace de ce suivi ne figure au dossier de l'élève. Sans doute à cet égard, ses enseignants soulignent au bulletin son travail, son attention et ses progrès.

- *Mathématique*

Poursuivons en mathématique où l'élève est soumis à deux tests pour évaluer ses difficultés (première et cinquième année du primaire) et reçoit du soutien sur plusieurs années. Or, ce soutien ne semble pas avoir d'effets significatifs puisque Thierry demeure en difficultés graves d'apprentissage particulièrement en résolution de problèmes. Enfin, ses difficultés semblent influencer sa motivation puisque ses enseignants notent qu'il abandonne facilement devant les difficultés et qu'il manque d'intérêt.

- **Difficultés de comportement**

En second lieu, il faut noter que les difficultés de comportement sont présentes dès le début du cheminement scolaire, mais que les premières mesures de soutien à avoir été prises apparaissent seulement lors de la cinquième année. La majorité des mesures disciplinaires prises (avis d'infraction, expulsions, suspensions, contrat d'engagement et de présence au cours, travail de rattrapage, contact avec les parents) pour contrer ces mauvais comportements se situent au niveau du secondaire où les difficultés deviennent plus importantes.

- *Au primaire*

D'abord, la première année scolaire de Thierry relate ses absences, son manque d'intérêt et de concentration. Les notes au dossier ajoutent qu'il manque de respect et dérange les autres. En cinquième année, moment où il se retrouve en échec dans toutes ses matières, ces problèmes de comportement s'étendent à l'extérieur de la classe sans que la nature de ces derniers apparaisse. L'élève a bien subi deux examens psychologiques, mais rien n'apparaît à son dossier scolaire concernant les mesures en découlant si ce n'est qu'il manque de confiance en soi et a une pauvre estime de soi à la fin de son primaire. Un constat apparaît toutefois, les deux seules années où Thierry n'éprouve pas de difficultés de comportement sérieuses correspondent également aux deux seules années où Thierry n'a pas de difficultés d'apprentissage. Enfin, vers la fin de son primaire, de nouvelles difficultés s'inscrivent au bulletin concernant la difficulté que l'élève éprouve à organiser son travail à l'école et à la maison (leçons et devoirs).

- *Au secondaire*

Les commentaires au dossier de l'élève indiquent que le cheminement de Thierry au secondaire est marqué d'une part par son absentéisme, ses problèmes vécus à la maison, sa faible motivation et d'autres parts, par l'adoption de comportements violents. Concernant son absentéisme, voici un extrait d'un texte rédigé par l'élève suite à ses absences non motivées :

« Je sais en dedans de moi que je suis un gars avec beaucoup de potentiel et que j'ai aussi de très bonnes qualités de travail. Pourquoi je ne fais pas ça à la place d'aller traîner en ville et rien faire. Je me dis maintenant j'ai mieux à faire que skipper mes cours parce que moi j'ai un but dans la vie et je veux l'atteindre. Pour tout ça il faudrait que je finisse mes études au complet et avoir mon diplôme d'études secondaires. » (Bulletin scolaire, Thierry 17 ans, février 2002).

Enfin, concernant la difficulté de Thierry de se présenter à l'école, des mesures sont mises en place dans les dernières années de son cheminement de concertation avec les parents, mais sans vraiment avoir d'effet significatif.

En conclusion, plusieurs éléments du cheminement scolaire de Thierry jouent négativement sur sa réussite et sa persévérance scolaires : instabilité à la maison, fréquentation de plusieurs écoles, faible rendement scolaire en français et en mathématique, retard scolaire, difficultés d'apprentissage et de comportement, fréquentation de classe spéciale et manque de motivation. Or, il ne faut pas oublier qu'un diagnostic et des mesures de soutien ont été apportés en début de cheminement scolaire pour l'élève. Ainsi, en dépit de ses difficultés récurrentes, à 18 ans Thierry fréquente toujours l'école.

4.1.2 Portrait de l'estime de soi

Cette deuxième partie dresse le portrait de l'estime de soi de Thierry en fonction de ses principales composantes qui sont abordées à l'aide principalement de l'entrevue et du questionnaire, deuxième objectif spécifique de la recherche (APPENDICE G).

1) Sentiment de confiance en soi

Thierry nous indique, dans le questionnaire, qu'il a assez confiance en lui de manière générale. Il affirme aussi être satisfait de lui-même et valoir autant que les autres, ce qui permet à Thierry de développer une estime de lui positive. Cette confiance s'est développée à travers ses différentes relations d'attachement, de sécurité et en fonction de ses aspirations futures.

Concernant ses relations d'attachement, mentionnons que si les relations développées dans le cadre scolaire ont une certaine importance pour Thierry, les liens qui l'unissent à sa famille occupent, pour lui, une place plus importante dans son discours et influencent de manière considérable le développement de sa confiance.

« L'importance eux autres ils disent que je suis un bon gars et tout et je suis un gars qui a beaucoup de talent et tout ça. Et que ma mère elle dit que je ne suis pas un gars comme les autres là, je ne suis pas, je ne vis pas de la même manière que les autres et tout. » (entrevue, p. 7).

Généralement, un élève qui a confiance en lui se sent en sécurité. Si le sentiment de sécurité se traduit chez l'enfant par une capacité à comprendre le sens des règles et d'y réagir positivement, mentionnons que Thierry n'a pas beaucoup développé ce sentiment. À l'école, Thierry montre une forme d'indifférence relativement à l'autorité dans la façon de s'exprimer en entrevue ce qui illustre que son sentiment de sécurité ne semble pas tout à fait comblé. D'ailleurs, il trouve que les enseignants accordent trop d'importance à la discipline même s'il se sent tout de même libre à l'école. Puis, l'instabilité vécue à la maison en raison de la présence des nombreux et différents répondants n'a certes pas contribué au développement de son sentiment de sécurité. Rappelons qu'un élève qui a confiance en lui se sent en sécurité et peut témoigner de rapports clairs et précis avec le futur. Malgré le faible sentiment de sécurité de Thierry, ce dernier témoigne tout de même d'aspirations claires puisqu'il se voit à vingt-cinq ans avec une blonde, des enfants et un travail. À cet égard, lorsqu'il pense à son avenir il est plutôt positif et se dit que c'est en fonction de l'avenir qu'il faut étudier.

2) Connaissance de soi

La connaissance de soi amène l'élève à se connaître comme élève et comme adolescent, ce qui constitue le processus par lequel se développe l'estime de soi. Thierry a une certaine connaissance de lui puisqu'il a réussi à s'exprimer suffisamment en faisant des choix, en exprimant ses opinions, ses sentiments et ses besoins lors de l'entrevue.

D'abord, l'opinion de Thierry quant à l'école n'est pas vraiment positive, mais il a cependant conscience que l'école permet d'apprendre des choses qui vont lui servir plus tard. S'il éprouve de la difficulté à dire s'il aime ou non l'école, c'est parce qu'il se dit qu'il faut y aller de toute façon. Il veut, à ce titre, terminer ses études avec un diplôme d'études secondaires. Thierry éprouve de la difficulté à identifier ce qu'il aime ou non à l'école et finalement il indique, parmi ses choix, qu'il aime le sport. Thierry est donc capable d'exprimer à la fois ses idées et ses besoins même s'il hésite à certaines reprises. À cet égard, il a d'ailleurs exprimé ses besoins en demandant au directeur de lui ajouter de l'éducation physique à son programme puisqu'il aime cette discipline. Or, à la suite d'une question sur ce que pourrait être l'école de ses rêves, l'élève a une fois de plus de la difficulté à répondre. Puis sa réponse s'attarde, entre autres, sur des aspects techniques qui favoriseraient son confort physique comme l'équipement scolaire, mais également sur l'importance pour les enseignants de parler avec les élèves et d'avoir le sens de l'humour. « *Bien des profs qui riraient toujours puis qui s'occuperaient de je ne sais pas moi nos problèmes puis c'est ça.* » (entrevue, p. 5). Ensuite, lorsqu'on interroge l'élève sur les difficultés vécues à l'école, Thierry mentionne comment il se sent et fait tout de suite allusion à ses problèmes personnels, car ceux-ci le tracassent souvent et l'empêchent de travailler. Il est donc conscient de l'impact négatif que ces derniers exercent sur ses apprentissages.

« *Il y a des moments que je n'aime pas, que je trouve ça plate c'est difficile. Des fois je trouve ça plate parce que j'ai des problèmes personnels puis rendu à l'école je pense à ça, puis là ça me tracasse.* » (entrevue, p. 5).

Thierry se reconnaît des habiletés sociales, car il se considère comme un élève très sociable, populaire et avec beaucoup d'entregent, ce qui, selon lui, le distingue des autres élèves. De plus, l'élève se reconnaît un côté drôle et il a la conscience d'être perçu ainsi par les élèves de son groupe.

« Comment je me sens avec mon entourage ? Bien moi je suis drôle hein, moi je suis...pour moi l'école c'est comme ((....)) je ne sais pas, comment je dirais bien, moi je suis bien connu « icitte » là. Peu importe où je « va » bien je sais que tout le monde me connaît. » (entrevue, p. 3).

Ces deux éléments contribuent ainsi à hausser son estime de lui. Ensuite, Thierry indique être meilleur dans le sport qu'à l'école, c'est donc qu'il se reconnaît de meilleures habiletés physiques qu'intellectuelles. Enfin, du point de vue des habiletés intellectuelles, le seul moment où Thierry s'exprime de façon à illustrer sa performance c'est lorsqu'il nous dit avoir toujours les bonnes réponses en anglais.

3) Sentiment d'appartenance à l'école

Avant de vérifier si Thierry a développé le sentiment d'appartenance à son école, il est important de saisir quelle appartenance ce dernier manifeste envers sa communauté, ce qui peut aider à comprendre l'appartenance qu'il a développée à l'égard de son école. D'abord, Thierry voudrait à la fois vivre dans une ville moyenne et dans sa communauté d'ici 5-10 ans, c'est ce qu'il mentionne dans le questionnaire. Peu d'informations sont disponibles concernant son niveau d'attachement à la communauté parce que la recherche plus générale ne visait pas à comprendre cette dimension. En lien toujours avec la communauté, les propos qui émergent chez l'élève permettent de connaître l'image que d'abord le milieu scolaire s'en fait et ensuite sa mère. Thierry rapporte que les gens à l'école en parlent comme d'un milieu où il y a peu de choses et qui reste à développer à bien des niveaux « (...) bien moi je me dis tu sais, les gens dans l'école disent il n'y a rien à faire chez nous (...) » (entrevue, p. 3). De plus, sa mère fait état de certains problèmes vécus comme la consommation d'alcool et de drogue par certains membres de la communauté qu'elle souhaite que son fils évite.

« Pour ça eux autres c'est important pour eux que j'aille à l'école, c'est important pour moi si je veux mettons, apprendre à l'école, que je ne fasse pas comme tout le monde fumer, boire et tout. Ma mère elle disait que, ce qui est important pour elle c'est que, je me sorte de ça. Donc c'est important ma mère. » (entrevue, p. 7).

Quant au milieu scolaire, Thierry se sent très à l'aise à l'intérieur de ce dernier et ne semble pas éprouver de difficulté dans ses relations interpersonnelles. « *Je sais que, comment je me sens, je me sens bien. Je me sens un gars respecté puis c'est le fun.* » (entrevue, p. 3). Le seul élément qui pourrait entraver le développement de son sentiment d'appartenance envers l'école est de ne pas pouvoir mettre sa musique à l'heure du dîner et faire du « *break-dancing* ». Or, la volonté de vouloir exercer cette activité à l'école devant les autres élèves est également interprétée comme un élément attestant d'une certaine détermination d'appartenir à son l'école et de se démarquer d'un point de vue identitaire. De plus, Thierry fait partie d'une équipe de sport qui se rencontre une à deux fois par semaine ce qui illustre encore son sentiment d'appartenance au milieu scolaire. Malgré le fait que Thierry appartienne à une minorité au sein de l'école, l'élève semble manifester une certaine aisance avec ses pairs non autochtones, car il ne croit pas que ceux-ci entretiennent de mauvais sentiments à son égard ou à l'égard de sa communauté. De plus, s'il avait le choix, Thierry n'irait pas dans une autre école parce qu'il aime son école et s'y sent bien comme il le souligne dans le questionnaire et l'entrevue.

Les manifestations d'appartenance au sein d'une école peuvent aussi prendre diverses formes comme celle de complicités partagées avec les enseignants. À ce sujet, nous avons interrogé les élèves à savoir s'ils avaient déjà eu de bons enseignants et Thierry a fait référence à un enseignant de l'an passé en anglais « *qui lui fait encore toujours signe* ». Thierry insiste, à la fois dans le questionnaire et l'entrevue, sur l'importance qu'un bon enseignant doit prendre le temps de jaser avec lui et pas nécessairement de s'intéresser à sa culture.

4) Sentiment de compétence

Selon le discours de Thierry, un bon élève écoute, ne dérange pas les autres, ne parle pas, pose des questions et travaille. Or, ce dernier n'est pas capable de dire franchement s'il est un bon élève. En fait, son discours laisse entendre qu'il n'écoute pas toujours comme un bon élève parce

qu'il lui arrive d'être moins attentif, mais en contrepartie il dit qu'il fait du mieux qu'il peut lorsqu'il est présent. « *Ben moi ((....)) Bof ! Pas, tu sais juste c'est pas grave, je peux jouer avec mes voisins, mais je fais mes affaires le temps que je suis là. Je fais du mieux que je peux.* » (entrevue, p.10). Thierry éprouve donc beaucoup de difficulté à juger de sa valeur personnelle comme élève. Cependant lorsque des choix lui sont proposés dans le questionnaire, il classe ses résultats comme étant dans la moyenne et en dessous de la moyenne par rapport aux autres et perçoit réussir assez facilement ce qui laisse entendre qu'il se sent assez compétent. Thierry croit aussi que les élèves non autochtones performent mieux que les élèves autochtones.

Malgré le fait que Thierry éprouve de la difficulté à évaluer la valeur de son sentiment de compétence en regard du « bon élève » mentionnons que, pour lui, c'est important de réussir à l'école. Cette envie de réussir est intimement liée à son désir de faire plaisir à ses parents et cet attrait pour la réussite est également lié à son ambition d'obtenir un emploi plus tard. L'élève affirme d'ailleurs qu'il n'est pas allé à l'école assez longtemps et même si on lui donnait le choix, il n'abandonnerait pas l'école. Il affirme également, dans le questionnaire, que ses notes sont suffisamment élevées pour continuer l'école et qu'il faut accorder de l'importance aux résultats scolaires. En revanche, toujours dans le questionnaire, il mentionne être incapable de lire des textes, de comprendre et de bien retenir ce qu'il a lu, ce qui montre la conscience qu'a l'élève de ses difficultés en français.

Ensuite, Thierry est capable de persévérer malgré les difficultés vécues. Lors de difficultés, il affirme, dans le questionnaire, demander des explications à l'enseignant, relire ou consulter ses livres. Une autre stratégie identifiée par l'élève consiste à utiliser une méthode pour faire ses devoirs bien qu'à un autre endroit dans le questionnaire, il indique de pas les faire. L'aide des amis ne semble pas faire partie des stratégies que Thierry utilise pour surmonter ses difficultés.

Toutefois, Thierry indique que ses échecs scolaires résultent du fait qu'il n'a pas fourni les efforts nécessaires pour réussir. Le manque d'effort de la part de l'élève est plus souvent utilisé pour justifier ses échecs. De plus, son incompréhension, le manque d'aide et le malaise éprouvé

avec l'enseignant expliquerait aussi ses échecs scolaires antérieurs. La seule cause invoquée, relevant de lui-même, est celle traduisant son incompréhension, mais associée au manque d'aide. Donc, selon Thierry, ses échecs dépendent de plusieurs facteurs extérieurs à lui sur lesquels il a tantôt du contrôle et tantôt non. Lorsqu'on lui demande s'il lui arrive de se dire que « *ça ne sert à rien de faire un travail parce que de toute façon il ne réussira pas* », l'élève mentionne qu'il ne peut se dire cela (entrevue, p. 11). De plus, il considère qu'il y a trop d'exigences, mais tente de ne pas s'en préoccuper. Thierry nous informe, dans le questionnaire, que l'échec le dérange, mais ne le rend ni triste et ni démotivé. Il encaisse le coup à ce moment et se dit qu'il fera mieux la prochaine fois.

Enfin, Thierry nous indique des choses qu'il a faites dont il est fier dans la vie et à l'école. Le premier aspect est associé de près à une activité culturelle effectuée avec un ami alors que la seconde est de poursuivre l'école comme ses frères et sœurs l'ont fait pour obtenir son diplôme de cinquième secondaire. Par conséquent si l'engagement et la persévérance engendrent la fierté et que celle-ci nourrit l'estime de soi, alors l'estime de soi de Thierry, d'un point de vue scolaire, est suffisamment positive pour le motiver à persévérer.

En conclusion, un niveau de confiance assez élevé combiné à une connaissance et reconnaissance d'habiletés sociales et physiques, de même qu'un fort sentiment d'appartenance envers l'école laissent supposer une estime de soi élevée chez Thierry d'un point de vue personnel et social. D'un point de vue scolaire, Thierry a de la difficulté à s'évaluer comme élève, mais montre toutefois dans son discours un sentiment de compétence. Toutefois, Thierry attribue en grande partie ses échecs à son manque d'effort, une stratégie d'évitement permettant vraisemblablement de sauvegarder la conscience qu'il a de son sentiment de compétence, ce qui laisse croire que son sentiment de compétence est fragile, comme son estime, d'un point de vue scolaire.

4.1.3 Profil motivationnel

Le troisième objectif spécifique de recherche, qui est de dresser le profil motivationnel de Thierry en fonction des facteurs environnementaux, des déterminants et des indicateurs de la motivation, fait l'objet de cette troisième partie. Abordons d'abord les facteurs environnementaux.

- **Facteurs environnementaux**

D'abord, les facteurs environnementaux sont essentiels pour saisir les sources intrinsèques de la dynamique motivationnelle de l'élève. Ces sources apparaissent d'ores et déjà dans les résultats sur l'estime de soi, mais sont revisitées à la lumière du concept de la motivation scolaire. Relativement aux valeurs véhiculées par la société quant à l'éducation, mentionnons que Thierry croit fermement que réussir est important et pense à son avenir de manière positive. De plus, d'un point de vue personnel, la perception qu'a Thierry de l'importance que sa famille accorde à l'école semble avoir une très grande influence sur sa persévérance scolaire. Enfin, il paraît apprécier son école et il est conscient que son comportement joue un rôle sur le type de relation qu'il entretient avec ses enseignants. Le profil motivationnel de Thierry a également été élaboré à partir des déterminants et indicateurs de la motivation qui sont présentés dans l'appendice H. Poursuivons avec les déterminants.

- **Déterminants : perception de la valeur de l'activité ou la matière, de son sentiment de compétence, de sa contrôlabilité et perceptions attributionnelles**

Débutons avec les perceptions motivationnelles de l'élève. D'abord, Thierry perçoit la valeur de l'activité lorsque cette dernière apparaît claire (consigne), importante pour lui, utile et qu'il comprend ce qu'il apprend, ce qui justifie d'ailleurs qu'il investisse des efforts à l'école lorsque ces conditions sont réunies. Il affirme également fournir des efforts lorsqu'il a de l'intérêt pour la matière et lorsque ses parents l'encouragent. Signalons que les matières préférées de l'élève sont l'éducation physique, l'anglais et le français. Puis, il perçoit aussi la valeur en fonction des motifs qui le poussent à fréquenter l'école, comme de terminer sa scolarité avec son

diplôme d'études secondaires puis sans doute pour fréquenter ses amis puisque cet aspect prend aussi beaucoup d'importance dans son discours. Thierry arrive donc à percevoir la valeur des matières puisqu'il poursuit des buts scolaires et sociaux et est motivé à s'engager dans ces dernières.

Malgré ses performances scolaires antérieures plutôt faibles, Thierry semble avoir un bon sentiment de compétence puisqu'il indique, dans le questionnaire, qu'il réussit assez facilement. Quant à ses performances, Thierry mentionne avoir toujours les bonnes réponses en anglais. Il affirme à la fois avoir des résultats qui lui permettent de réussir et d'autres qui se situent en bas de la moyenne. Toujours concernant ses résultats, Thierry perçoit que ces derniers satisfont ses parents et sont assez élevés pour continuer l'école. Les seules difficultés scolaires éprouvées à l'école mentionnées par l'élève sont celles relatives à ses problèmes personnels sinon il dit adopter des comportements pour surmonter ses difficultés. Partant du fait que Thierry se perçoit compétent, il se voit par conséquent capable de réussir dans ses différentes matières. À cet égard, il pense être capable de réussir en français, mathématique, anglais, éducation physique et langue et culture traditionnelle²⁹. À la fin, toujours concernant son degré de contrôle sur la matière, Thierry croit qu'il réussirait mieux si c'était un enseignant de sa communauté qui lui enseignait les diverses matières au programme.

Jusqu'à présent, Thierry semble motivé puisqu'il concède fournir des efforts lorsqu'il perçoit la valeur d'une activité et perçoit aussi qu'il peut réussir dans différentes matières ce qui illustre, à un certain égard, qu'il se sent compétent. Or, si les perceptions de Thierry s'avèrent assez positives, comment explique-t-il ses échecs passés ?

Partant du fait que les perceptions attributionnelles chez l'élève se développent en fonction des performances antérieures (expériences scolaires passées), l'on pourrait s'attendre à ce que Thierry invoque des causes pour expliquer ses échecs qui ne dépendent pas de lui et sur lesquels il n'a aucun contrôle puisque sa motivation semble élevée. Il s'avère en effet que Thierry

²⁹ L'élève indique être capable de réussir son cours de langue et de culture traditionnelle, mais rien n'apparaît à son bulletin scolaire concernant cette matière.

attribue en partie ses échecs à des causes extérieures telle l'incompréhension redevable au manque d'aide ou encore à la perception négative qu'il a de certains enseignants. Cependant, il mentionne également ne pas fournir suffisamment d'effort (cause interne) ce qui relève d'un comportement dont il est le seul responsable. Et lorsqu'il fournit des efforts, ceux-ci sont attribuables à des facteurs externes (intérêt de la matière ou de la tâche; encouragement des parents). En ce qui concerne ses réussites, l'élève les explique par sa volonté à réussir, son travail et l'aide reçue de la part de ses enseignants. Toutes ces causes sont toutefois interprétées comme étant modifiables, excepté lorsqu'il est question de l'intérêt porté à certaines matières (programme scolaire), donc ne permettant pas à l'élève d'entrevoir que des changements sont possibles. Le caractère essentiellement modifiable des différentes causes invoquées pour expliquer ses échecs antérieurs permet à Thierry d'avoir un meilleur contrôle sur sa capacité à réussir. C'est d'ailleurs ce que les réponses du questionnaire ont mis en évidence concernant la perception de son contrôle à réussir dans les différentes matières. Dans l'ensemble, il ressort que plusieurs des causes invoquées sont de nature externe (aide, perception de l'enseignant, intérêt de la matière, activités d'enseignement, encouragement des parents), plus propice à préserver son estime de lui tandis qu'un nombre plus faible de causes sont de nature interne, celles-là ayant plus d'impact sur son estime de soi sinon un impact positif comme pour l'attribution de ses réussites (bon travail, volonté de réussir). Néanmoins, tout ce qui concerne le programme scolaire c'est-à-dire l'intérêt pour la matière scolaire relève d'un facteur stable et de ce point de vue, Thierry perçoit avec difficulté qu'un changement puisse survenir quant aux disciplines au programme. En dernière analyse, en fonction des autres perceptions motivationnelles décrites auparavant et à partir du contrôle qu'il semble exercer sur son apprentissage, Thierry vise à protéger son estime de soi en évitant l'échec, mais semble demeurer tout de même motivé à persévérer. Voyons plus précisément ce qui en est en examinant les indicateurs de sa motivation scolaire.

- **Indicateurs : choix, persévérance, engagement et performance**

Étant donné que les perceptions motivationnelles exercent une influence sur les indicateurs de la motivation, examinons les liens qui existent entre ces deux composantes à la lumière de ce qui vient d'être énoncé.

D'abord, les perceptions somme toute positives de Thierry devraient influencer positivement ses choix, son engagement, sa persévérance et sa performance. Rappelons que le but poursuivi par Thierry est de terminer son cinquième secondaire.

« Donc, je vais faire mon secondaire 5 par fierté personnelle. Pour faire comme eux [ses frères et ses sœurs] prouver que si je veux je peux le faire. Pour ma famille moi je me dis, pour faire comme eux autres et eux autres ils vont être fiers de moi » (entrevue, p. 2).

Dans ce contexte, la persévérance scolaire de ses frères et sœurs joue positivement sur sa persistance scolaire en dépit du fait qu'il ait dépassé l'âge légal pour quitter l'école. Par conséquent, en fonction des buts qu'il poursuit, il pourra ainsi y retirer des retombées personnelles. De plus, il persévère malgré certaines difficultés à l'école ce qui explique d'ailleurs que Thierry tente de préserver son estime de soi et adopte parfois des comportements traduisant une certaine démotivation scolaire. Ainsi, devant le choix de s'engager ou non dans une activité, Thierry évalue la situation et recourt ou non à certaines stratégies pour s'y soustraire en partie. Les exigences de la tâche peuvent servir à évaluer le degré de faisabilité de cette dernière. À ce propos, Thierry trouve qu'il y a trop d'exigences, mais dit ne pas s'en préoccuper.

« Moi ça ne me dérange pas mais, il y en a de trop ((rire)). Quand tu prends un petit tas, mais là il y en a de trop. C'est juste ça. Je remets mon travail puis je m'occupe de mes choses. Je ne suis pas préoccupé de ça moi. » (entrevue, p. 8).

Si les exigences trop élevées ne semblent pas jouer sur son engagement, les échecs qu'il a vécus le dérangent par contre. Ensuite, concernant les buts sociaux (socialiser avec ses pairs) poursuivis par l'élève, mentionnons que si cet aspect le rend fier et occupe une certaine partie de son discours, il ne figure pas parmi les motifs les plus importants le poussant à fréquenter l'école. Il s'agirait de bénéfices collatéraux en quelque sorte. Dans l'ensemble, les aspirations de Thierry sont claires, celle d'obtenir son diplôme puis d'exercer un métier professionnel plus tard et relativement réalistes compte tenu de son âge et du degré scolaire atteint. Ces mêmes aspirations l'amènent à percevoir la valeur des activités faites en classe en fonction du but poursuivi. S'il perçoit la valeur de la matière, Thierry devrait par conséquent être motivé, s'engager cognitivement et adopter les comportements appropriés. En ce sens, les comportements

autodéclarés par l'élève en classe concernant son organisation du travail et les stratégies mises en place vont dans ce sens, excepté lorsqu'il s'agit de faire ses devoirs et d'aller aux heures de récupérations.

Dans le but de conclure cette description, notons que Thierry a intériorisé les valeurs véhiculées par l'école, c'est-à-dire que la scolarité permet de meilleurs débouchés professionnels et une meilleure qualité de vie, ce qui influence positivement sa persévérance scolaire. De plus, la valeur que ses parents accordent à l'école joue également pour beaucoup dans la persévérance scolaire de Thierry, en tout cas, suffisamment pour annuler en quelque sorte l'influence négative qu'auraient pu avoir certaines exigences trop élevées ou certains problèmes personnels sur ses perceptions motivationnelles. D'un point de vue affectif, cela permet à Thierry d'avoir une estime de soi positive pour alimenter sa motivation scolaire. C'est pourquoi l'élève a des perceptions somme toute positives des matières, de sa compétence et de son contrôle sur celles-ci puisque son autoévaluation de ses capacités à réussir se fonde davantage sur l'importance de persévérer que sur sa performance réelle. Au regard de ses dires, son engagement se traduit en terme de temps, mais également d'assiduité et d'engagement cognitif. Ce type d'engagement lui permet d'obtenir la reconnaissance de sa famille et d'en retirer personnellement une fierté qui alimente son estime de soi et sa motivation scolaire.

4.1.4 Influence réciproque des caractéristiques du cheminement scolaire, de l'estime de soi et de la motivation scolaire de Thierry scolarisé en milieu allochtone

La quatrième partie répond à l'objectif général de la recherche qui est de comprendre l'influence réciproque des caractéristiques du cheminement scolaire, de l'estime de soi et de la motivation scolaire de Thierry scolarisé en milieu allochtone. La figure IV rend compte de ces différents liens.

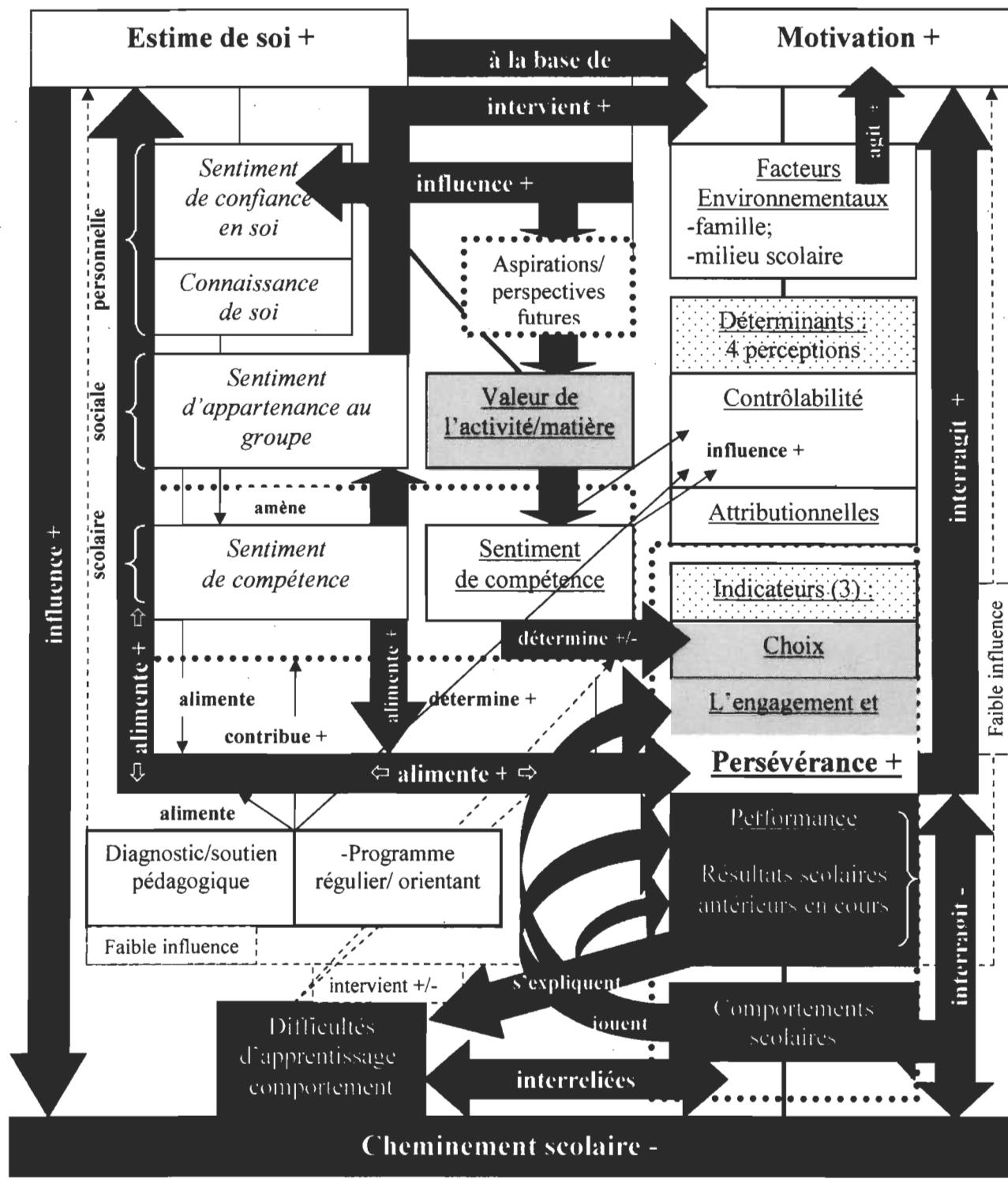


Figure IV. Influence réciproque entre les caractéristiques du cheminement scolaire, l'estime de soi et la motivation scolaire chez Thierry.

4.1.4.1 Liens entre les caractéristiques du cheminement scolaire et l'estime de soi

Plusieurs éléments du parcours scolaire de Thierry influencent le développement de son estime de soi globale comme l'instabilité de l'environnement résidentiel ou scolaire, les faibles résultats scolaires puis des échecs entraînant le retard scolaire, la fréquentation du cheminement particulier ou encore le redoublement et enfin, les difficultés d'apprentissage et de comportement. Quoiqu'il est aisé de déduire que ces facteurs engendrent normalement des effets plutôt négatifs, notons que Thierry persévère et que son estime de soi globale est somme toute positive. De manière plus détaillée, les liens entre les différentes caractéristiques et l'estime de soi sont établis.

- **Difficultés d'apprentissage, rendement scolaire et estime de soi**

Les nombreuses difficultés d'apprentissage vécues pourraient influencer le développement de l'estime de soi personnelle et scolaire. Or, ce n'est pas le cas, car Thierry affiche une estime de soi assez élevée dans ces deux domaines. Il y a donc lieu de s'interroger si le diagnostic précoce de la nature de ses difficultés (différents tests) puis le support d'un orthopédagogue et d'une éducatrice ont joué positivement sur son estime de soi scolaire. Les difficultés d'apprentissage, notamment en français et mathématique, se conjuguent à quelques échecs scolaires et à un faible engagement de la part de l'élève durant tout son primaire. Le rendement scolaire de Thierry est toutefois plus élevé dans les matières qu'il aime comme l'anglais et l'éducation physique. Ajoutons qu'au primaire et au secondaire, l'élève éprouve de la difficulté à organiser son travail tant à l'école qu'à la maison. Bien que Thierry se sente aujourd'hui assez compétent pour réussir à l'école, son engagement demeure encore minimal et sa performance encore insuffisante. Par conséquent, il y a discordance entre la conscience qu'il en a et la réalité. Son estime personnelle le rend toutefois satisfait de lui-même.

- **Retard scolaire, redoublement, fréquentation de classes spéciales et estime de soi**

Ensuite d'autres caractéristiques du cheminement scolaire, comme le fait qu'il ne redouble pas malgré son retard scolaire, peuvent être mises en relation avec son estime de soi

scolaire et sociale assez élevée. Sur le plan social, l'élève a toujours cheminé avec des élèves de son âge et au sein de l'école, il pratique la danse et participe à des activités parascolaires. Cependant, tout au long de sa scolarité, les intervenants scolaires rapportent ses comportements violents. Au secondaire, il est intégré dans un cheminement particulier tenant compte de ses difficultés bien qu'il accède aussi au cheminement régulier où, du reste, il va redoubler. Suffisamment d'éléments sont réunis pour influencer négativement l'estime de soi globale de l'élève, mais il en ressort le contraire puisque Thierry affiche une estime de soi positive.

En somme, l'impact de ces nombreux facteurs semble limité puisque l'estime de soi de Thierry est assez élevée d'abord d'un point de vue personnel et social. Ensuite, son estime de lui est également élevée d'un point de vue scolaire, car il se sent compétent et confiant de réussir. À la fin, les mesures de soutien offertes à l'élève et sa promotion plutôt que son redoublement sont à mettre en relation avec son estime de soi élevée.

4.1.4.2 Liens entre l'estime de soi et la motivation

Tout d'abord, il est important de se remémorer que l'estime de soi est à la base de la motivation et, dans ces conditions, les différents domaines de l'estime de soi mentionnés ultérieurement exercent donc une influence certaine sur la motivation scolaire. Comme il a été soulevé précédemment, Thierry a une faible estime de lui à la fin de son primaire. Aujourd'hui, d'un point de vue personnel, la confiance en soi de Thierry montre qu'il a une bonne estime de lui qui se traduit par la présence d'aspirations futures. Ces mêmes perspectives futures, dans le modèle de la motivation, montrent que Thierry perçoit la valeur des matières au programme. Toujours concernant la confiance en soi de l'élève, il est intéressant de la mettre en relation avec une source intrinsèque de sa motivation, c'est-à-dire les perceptions positives de sa mère quant à son « *talent* » qui d'ailleurs l'amènent à percevoir son « *potentiel* » et de ses « *qualités de travail* ».

Ensuite, le sentiment d'appartenance développé par Thierry envers le milieu scolaire qui se traduit par une estime de soi sociale élevée se transpose dans le modèle de la motivation comme un des motifs incitant l'élève à fréquenter l'école.

En ce qui concerne son sentiment de compétence, notons que la *conscience* positive qu'a Thierry de son sentiment de compétence lui permet d'avoir une estime de soi scolaire assez élevée en même temps qu'il témoigne d'une *perception* positive de sa compétence scolaire l'incitant à demeurer motivé. L'intériorisation de ce sentiment de compétence se conjugue alors à une perception de contrôlabilité de la matière, c'est-à-dire qu'il croit pouvoir réussir dans toutes les matières. Ce sentiment est ressenti en dépit du fait que les exigences apparaissent certaines fois trop élevées ou que des problèmes personnels le « tracassent ». Le sentiment de compétence éprouvé par Thierry doit cependant être observé selon les habiletés qu'il se connaît et qui réfèrent à son estime de soi d'ordre personnel. Parmi ces habiletés, l'élève se reconnaît des habiletés sociales, sportives et intellectuelles. Ce sentiment de compétence ressenti du point de vue de son estime de soi scolaire et la reconnaissance de ses habiletés, surtout sociales et sportives, jouent de manière positive dans les motifs le poussant à fréquenter l'école. Par conséquent, l'estime de soi élevée de Thierry coexiste avec des perceptions motivationnelles assez élevées.

Les perceptions motivationnelles élevées sous-tendent que Thierry devrait faire preuve d'engagement et de persévérance tout en performant. En ce sens, il fréquente toujours l'école malgré le fait qu'il ait dépassé l'âge légal lui permettant de décrocher. Ses efforts et sa persévérance sont dictés par l'encouragement de ses parents ou encore l'intérêt de la matière comme en éducation physique. Les perceptions attributionnelles de l'élève mettent explicitement en évidence qu'il perçoit les causes de ses échecs de nature externe et modifiables ayant moins d'impact négatif sur son estime de lui et lui permettent d'envisager que ses difficultés puissent s'atténuer. Dans le même ordre d'idée, le fait qu'il attribue ses réussites à des causes de nature interne agit positivement sur son estime de soi. Un certain paradoxe apparaît puisque Thierry dit fournir des efforts lorsque la tâche est utile et signifiante, mais en contrepartie il explique certains de ses échecs par le manque d'effort. Or, il s'avère tellement important de réussir à l'école pour Thierry que malgré son désir de quitter l'école, il va poursuivre pour sa fierté personnelle et afin

que sa famille soit fière de lui. Signalons au passage que le sentiment de fierté vécu par Thierry nourrit son estime de soi qui elle, alimente la motivation de l'élève à persévérer. En dernière analyse, plusieurs composantes de sa motivation sont à associer à son estime de soi globale assez élevée comme son sentiment de compétence, ses raisons pour terminer sa scolarité, son engagement rapporté et sa ferme volonté à y arriver en dépit de tout.

4.1.4.3 Liens entre la motivation scolaire et les caractéristiques du cheminement scolaire

Une des conséquences de la motivation scolaire est l'engagement et la performance scolaires. Dans ces conditions, des liens entre le profil motivationnel de Thierry et les caractéristiques de son cheminement scolaire sont tissés. Ces différents liens donnent l'occasion de montrer en quoi les perceptions de l'élève sont représentatives de la réalité.

▪ Perceptions motivationnelles et caractéristiques du cheminement scolaire

Le profil motivationnel élevé de Thierry doit être observé à la lumière de certains éléments de son cheminement scolaire. D'abord, mentionnons que son dossier scolaire montre qu'il est peu motivé à la fin du primaire et qu'il utilise déjà des stratégies pour se soustraire au travail. Or, malgré un épineux parcours scolaire, Thierry mentionne présentement fournir des efforts lorsqu'il perçoit la valeur des activités ou encore des matières, car réussir est important et sert à quelque chose. Seulement, ses intérêts sont dirigés exclusivement vers des disciplines dans lesquelles il réussit. En effet, n'est-il pas en cinquième secondaire en anglais contrairement aux français et mathématique où, du reste, il est toujours en troisième secondaire ? Ce qui nous permet de penser que Thierry met moins d'efforts en français ou encore en mathématique puisque seul le français figure en troisième place dans ses intérêts. D'ailleurs, son dossier scolaire ne montre-t-il pas des résultats scolaires plus faibles dans ces disciplines ? Bien que Thierry soulève les exigences trop élevées en français lors de l'entrevue, il signale en faire fi. Mentionnons que le questionnaire nous permet d'ajouter que Thierry a de sérieuses difficultés de compréhension de lecture en français. Dans ces circonstances, il y a lieu de s'interroger sur les motifs qu'il invoque pour justifier ses échecs dans ces disciplines. S'il faut insister sur le fait que l'élève reste muet quant à l'attention qu'il porte envers ces matières, il faut aussi souligner que l'élève croit que ses

échecs antérieurs s'expliquent entre autres par des difficultés de compréhension et du peu d'aide reçue. À en juger par les difficultés d'apprentissage présentes au dossier scolaire de l'élève, les perceptions attributionnelles de Thierry s'avèrent en partie justes pour ce qui est des difficultés de compréhension. Par contre, concernant l'aide reçue, les nombreuses mesures de soutien dans son cheminement laissent entendre que l'élève a bénéficié de l'assistance nécessaire d'un point de vue pédagogique et orthopédagogique. Conséquemment, il faudrait s'attarder sur la nature des interventions quoique les renseignements disponibles ne nous permettent pas de le faire.

Ensuite, Thierry ajoute qu'il se sent compétent à l'école en dépit de ses difficultés d'apprentissage et qu'il soit actuellement en échec en français et qu'il réussit difficilement en anglais³⁰. Cela nous questionne. Si l'échec dérange Thierry comme il le soutenait plus haut, il reste qu'il ne se laisse démotiver par celui-ci, et ce, même si les performances scolaires ont généralement un impact négatif sur la motivation scolaire. Cet impact semble limité puisque Thierry se sent compétent et perçoit qu'il peut réussir.

▪ Indicateurs de la motivation et caractéristiques du cheminement scolaire

Les expériences scolaires plus négatives de Thierry ne semblent pas nuire à sa persévérance scolaire. Cependant, dans ce contexte, il doit fournir beaucoup d'efforts. Il ne fait nul doute que le discours de Thierry quant à l'encouragement reçu de la part de ses parents a une emprise considérable sur sa persistance scolaire. Or, malgré des perceptions motivationnelles somme toute positives, son engagement demeure plutôt faible, car les perceptions attributionnelles de ses échecs pointent entre autres vers son manque d'effort. Si le profil motivationnel de Thierry nous donne à penser que l'élève adopte des comportements favorisant la réussite scolaire en classe, mais aussi relative à son organisation du travail et aux stratégies d'apprentissage utilisées, les notes de son parcours scolaire nous permettent de conclure l'inverse. En rapport avec ce qui vient d'être énoncé, les informations fournies sur son engagement doivent être nuancées en fonction des comportements rapportés par les enseignants (retards, absentéisme, refus de travailler, impolitesse, bagarre, etc.) et de la perception de son

³⁰ En anglais, il a tout juste la note de passage (60 %) tandis qu'en français il réussit bien en production orale et écrite, mais est toutefois en situation d'échec en compréhension de l'oral et de l'écrit.

engagement. En terminant, le profil motivationnel de Thierry montre qu'il est motivé à persévérer même si cette motivation ne se traduit ni par un engagement exemplaire, ni emprunt de constance ou de performances scolaires élevées.

En terminant, nous sommes en mesure de comprendre l'influence réciproque des caractéristiques du cheminement scolaire, de l'estime de soi et de la motivation scolaire de Thierry scolarisé en milieu allochtone. Les résultats montrent que l'influence la plus forte s'opère entre l'estime de soi et la motivation scolaire. Ainsi, à une estime de soi globalement positive correspond une motivation scolaire qui se caractérise chez l'élève par une volonté de persévérer en dépit des échecs scolaires, des difficultés d'apprentissage et de comportement vécues.

4.2 Cas de Sandrine

Le cas de Sandrine présente les trois objectifs spécifiques mentionnés précédemment, c'est-à-dire, dans l'ordre, une description des principales caractéristiques de son cheminement scolaire, un portrait de son estime de soi et une description de son profil motivationnel. Dans un premier temps, une description des principales caractéristiques du cheminement scolaire de l'élève est présentée.

4.2.1 Description des principales caractéristiques du cheminement scolaire

Cette description comprend un portrait de l'élève et de son cheminement scolaire puis une description plus précise de ses résultats scolaires et de ses difficultés d'apprentissage et de comportement.

4.2.1.1 Description de l'élève, de son cheminement scolaire et de ses résultats scolaires

En premier lieu, le profil de l'élève et les caractéristiques importantes de son parcours scolaire sont établis et en deuxième lieu, le rendement scolaire de l'élève par matière est présenté pour toute la durée de son cheminement scolaire.

Sandrine est une élève âgée de 15 ans dont les renseignements fournis par le dossier scolaire nous informent qu'au niveau familial, son père est décédé et que sa mère n'est pas toujours indiquée comme la répondante de l'élève. À certains moments les besoins primaires de l'élève ne sont pas comblés (psychologiques et physiques). Au niveau scolaire, Sandrine vit plusieurs difficultés à l'école primaire qui nécessitent qu'elle reçoive des mesures de soutien en français et en mathématique, mais malgré cela, elle redouble deux années au primaire (maternelle et quatrième année). Enfin, Sandrine accuse déjà deux ans de retard scolaire à sa cinquième année du primaire et, par conséquent, elle se retrouve à l'école secondaire dans une classe spéciale sans terminer son primaire.

De manière plus détaillée, dès la maternelle, le tableau VI montre qu'elle réussit difficilement en français et c'est sans doute ce qui explique que l'élève doive reprendre son année.

Tableau VI

Rendement scolaire en français et mathématique de Sandrine

| | | | | | | | | | | |
|--------------------------|--------------------------|------------------------------------|-----------------------------------|---------------------------------------|--|--|--|------------------------------|------------------------------|--|
| RTB | | | | | | | | | | |
| RB | | | | | | | | | | |
| RD | | | | | | | | | | |
| É | | | | | | | | | | |
| Mat. (5-6 ans) | Mat. (6-7 ans) | 1^{re} (7-8 ans) | 2^e (8-9 ans) | 3^e (9-10 ans) | 4^e (10-11 ans) | 4^e (11-12 ans) | 5^e (12-13 ans) | EMI (13-14 ans) | EMI (14-15 ans) | |

Ce premier redoublement nous permet d'évaluer que l'élève n'a pas développé les préalables nécessaires pour changer d'année, du moins en français, puisque Sandrine réussit dans l'ensemble des autres matières comme il apparaît sur les tableaux VII et VIII.

Tableau VII

Rendement scolaire en sciences de la nature et sciences humaines de Sandrine

Tableau VIII

Rendement scolaire en éducation physique, arts plastiques et enseignement de la morale de Sandrine

| RTB | | | | | | | | | | | |
|----------------------------------|-------------------|-------------------|------------------------------|-----------------------------|---------------------------------|----------------------------------|----------------------------------|----------------------------------|-----------------------|-----------------------|--|
| RB | | | | | | | | | | | |
| RD | | | | | | | | | | | |
| É | | | | | | | | | | | |
| | Mat. (5-6 ans) | Mat. (6-7 ans) | 1 ^{re} (7-8 ans) | 2 ^e (8-9 ans) | 3 ^e (9-10 ans) | 4 ^e (10-11 ans) | 4 ^e (11-12 ans) | 5 ^e (12-13 ans) | EMI (13-14 ans) | EMI (14-15 ans) | |
| Arts plastiques | | | | | | | | | | | |
| Éducation physique | | | | | | | | | | | |
| Enseignement de la morale | | | | | | | | | | | |

Toutefois, suite au redoublement, les résultats scolaires de Sandrine ne changent pas, et même, diminuent en mathématique. Elle vit son premier échec dans cette discipline lors de sa troisième année puis l'année suivante, elle échoue en français et en mathématique, mais réussit dans les autres matières. Cependant, le retard scolaire accumulé en quatrième année provoque un redoublement et oblige Sandrine à reprendre son année dans une autre école. Si le redoublement de l'élève entraîne une hausse de ses résultats scolaires en français et en mathématique l'année suivante, cette hausse s'estompe puisqu'elle se retrouve à nouveau en situation d'échec excepté en arts plastiques et en sciences de la nature. Signalons en passant que la transition de Sandrine du primaire au secondaire dans un programme allégé semble positive en regard de ses apprentissages en français puisqu'elle réussit bien maintenant (tableau VI). Or, les apprentissages de Sandrine ne progressent pas autant en mathématique puisqu'elle réussit encore avec difficultés. En dernier lieu, le tableau VIII montre que l'élève réussit généralement bien en éducation physique³¹, arts plastiques et enseignement moral³².

³¹ Les résultats scolaires en éducation physique apparaissent seulement à partir de la quatrième année et sont disponibles seulement pour trois années.

³² Les résultats scolaires en arts plastiques et en enseignement de la morale apparaissent à partir de la maternelle. En arts, ils sont disponibles pour six années et en morale, pour cinq années.

4.2.1.2 Description des difficultés d'apprentissage et de comportement

À la lumière de ce qui précède, il est aisément de comprendre que les expériences scolaires de Sandrine font référence à un faible rendement scolaire en français et en mathématique. Il s'avère donc pertinent de creuser davantage au niveau de son cheminement scolaire en s'attardant sur les difficultés d'apprentissage et de comportements vécus par Sandrine depuis le début de son cheminement scolaire ainsi que les interventions pédagogiques posées pour l'aider à surmonter ses difficultés (APPENDICE I).

■ Difficultés d'apprentissage

D'abord, le cheminement scolaire de Sandrine dévoile qu'elle éprouve des difficultés d'apprentissage en français et en mathématique dès le préscolaire. Il ressort toutefois que les difficultés d'apprentissage en mathématique prennent plus d'ampleur que celles vécues en français, particulièrement vers la fin du primaire. Bien que des mesures de soutien soient suggérées à l'élève pour l'aider à surmonter ses difficultés, les interventions n'apparaissent pas dans le dossier scolaire de l'élève.

○ *Français*

En nous attardant aux difficultés vécues par Sandrine en français, nous remarquons grâce à son bulletin scolaire, à défaut d'un diagnostic clairement établi, que celles-ci se situent principalement au niveau de la lecture et de la compréhension de lecture. Toutefois, plusieurs mesures de soutien sont suggérées pour soutenir l'élève lors des changements d'année (orthopédagogie pour le langage, aide particulière, mesure d'appui en lecture). Or, aucun suivi des interventions entreprises auprès de l'élève n'apparaît au bulletin l'année en question. En outre, de telles mesures sont absentes l'année où elle reprend sa maternelle. Le redoublement est justifié par l'incapacité de Sandrine à suivre les autres d'un point de vue académique. La situation se répète lors de sa quatrième année, car Sandrine devait avoir la possibilité de recevoir de l'aide en français puisqu'elle éprouve de sérieuses difficultés pour la compréhension de texte, le décodage des consignes et pour comprendre ce qu'elle lit. Il serait hasardeux de conclure qu'elle

n'a pas reçu de soutien par le simple fait qu'aucune mesure n'est décrite dans son cheminement scolaire. Cependant, son redoublement à la fin de l'année scolaire révèle qu'elle n'a pas réussi à surmonter ses difficultés. À ce moment, Sandrine se retrouve avec un an de retard scolaire dans cette matière et avec deux ans de retard scolaire à la fin de sa trajectoire scolaire au primaire.

- *Mathématique*

Les difficultés d'apprentissage de Sandrine en mathématique sont présentes au premier cycle du primaire, mais s'accentuent au deuxième cycle. À cet égard, en quatrième année, elle éprouve des difficultés en résolution de problèmes et redouble. Si la nécessité de fournir du soutien à Sandrine apparaît dès sa troisième année, les premières mesures décrites plus distinctement apparaissent seulement deux ans plus tard. De même, cette année et la suivante, des mesures sont mises en place pour l'aider à surmonter ses difficultés (enseignement individualisé, encouragements des enseignants, communication au répondant et sollicitation de l'aide du répondant pour les leçons et devoirs). De plus, une éducatrice suit Sandrine. Ces mesures semblent toutefois trop peu trop tard puisque Sandrine est toujours en situation d'échec en mathématique et se retrouve en difficultés graves d'apprentissage à la fin de son primaire, ce qui l'amènera à emprunter le cheminement particulier.

- **Difficultés de comportement**

Les difficultés d'ordre comportemental débutent à partir de la deuxième année du primaire tandis que les premières mesures de soutien mises en place arrivent seulement à la fin du primaire (contacts avec les parents, expulsions, travail de rattrapage, feuille de route, suspensions, contrats d'engagement et de présence, plans d'intervention). En dépit de ces mesures, les difficultés s'intensifient et s'aggravent particulièrement au secondaire.

- *Au primaire*

Dès la maternelle, le dossier de l'élève révèle qu'elle n'a pas acquis certaines habiletés de base d'un point de vue comportemental telles que suivre les consignes et participer aux activités. L'enseignante note qu'elle ne dérange pas, mais n'écoute pas non plus. Elle éprouve aussi de la difficulté à s'intégrer et préfère s'amuser avec son amie autochtone. Durant son primaire, il arrive à Sandrine de se tiriller mais surtout de ne pas fournir les efforts nécessaires, de manquer d'attention, de concentration et d'intérêt. Le défi de Sandrine est de demander de l'aide lorsqu'elle en a besoin. Dans l'ensemble, le comportement de Sandrine semble ne pas poser de réel problème durant les premières années, mais à partir de la cinquième année, son bulletin rapporte qu'elle fait preuve de mauvais comportements à l'extérieur de la classe sans plus de détail.

- *Au secondaire*

Le passage de Sandrine du primaire au secondaire ne se fait pas sans heurts, car sa première année au secondaire coïncide avec l'année où son comportement devient problématique. Notons au passage que cette année-là, la mère de Sandrine redevient sa répondante mais pour une courte période puisqu'en cours d'année scolaire, la situation change. Fait à noter, il apparaît au dossier scolaire que l'adolescente ne mange pas à sa faim. Parmi les comportements adoptés, Sandrine se tiraille, se dispute et est même victime de violence de la part d'une personne extérieure à l'école. En outre, elle accumule les retards, les absences (mathématique et français), dérange en classe et refuse de travailler. À la suite de ces comportements, plusieurs mesures sont mises en place (expulsion, travail de ratrappage, suspension, rencontres entre l'élève, le répondant ou la mère et la direction, contrats d'engagement et de présence au cours, plans de conséquence et plans d'intervention). Sandrine est même amenée à rédiger des réflexions pour expliquer ses comportements dans lesquelles elle reconnaît l'importance de l'école pour avoir un travail plus tard mais en laissant planer un doute quant à l'importance de l'école (APPENDICE I, B - Deuxième texte). Au même moment, l'élève vit des problématiques extérieures qui ont un impact

sur son engagement et sa persévérance ce qui peut être mis en relation avec le doute éprouvé par Sandrine concernant l'importance de l'école.

À l'issue de l'analyse des caractéristiques du cheminement scolaire, plusieurs éléments du cheminement scolaire de Sandrine jouent négativement sur sa réussite et sur sa persévérance scolaire : manque de stabilité dans l'environnement familial, faibles résultats scolaires en français et mathématique, retards scolaires, difficultés d'apprentissage et de comportement. Son faible rendement scolaire et les difficultés vécues amènent plusieurs de ses enseignants à suggérer diverses mesures de soutien sans que nous sachions réellement si ces mesures ont été mises en place. Par ailleurs, d'autres solutions sont prises pour l'aider à rattraper son retard scolaire, soit le redoublement à deux reprises au primaire et la fréquentation de classes spéciales au secondaire. De toute évidence, les résultats scolaires de Sandrine en français montrent qu'elle réussit bien au secondaire, mais il est difficile de comprendre à quoi cette hausse peut être attribuable comme rien ne nous explique pourquoi les difficultés de Sandrine perdurent en mathématique. Enfin, bien qu'elle sache pertinemment que l'école est importante pour avoir un emploi plus tard, il semble que les caractéristiques de son cheminement scolaire et ses nombreuses absences montrent plutôt une élève de 15 ans à risque de décrocher.

4.2.2 Portrait de l'estime de soi

Cette deuxième partie est basée sur des informations contenues à la fois dans l'entrevue et le questionnaire concernant l'estime de soi de Sandrine, constituant le deuxième objectif spécifique de la recherche dans lequel l'estime de soi est comprise en fonction de ses principales composantes (APPENDICE J).

1) Sentiment de confiance en soi

Premièrement, Sandrine nous indique dans le questionnaire qu'elle n'a pas assez confiance en elle de manière générale. De plus, l'image qu'elle a d'elle-même en regard des autres n'est pas très positive puisqu'elle est en désaccord avec le fait qu'elle vaut autant que les

autres. Par contre, elle se dit assez satisfaite d'elle-même. Malgré le fait qu'elle soit satisfaite d'elle, les réponses de Sandrine montrent davantage son faible sentiment de confiance en elle. Le sentiment de confiance s'installe d'abord dans la relation d'attachement que l'enfant vit avec sa mère et à ce titre, mentionnons que Sandrine nous partage la perception qu'elle a de cette relation. Elle confie qu'elle ne se sent ni comprise ni écoutée par sa mère, ce qui n'aide en rien le développement de sa confiance.

« Ma mère elle, elle m'envoie à l'école pareil, puis elle m'envoie à l'école pareil même si j'ai des petits problèmes tu sais elle...je sais qu'elle ne comprendra pas, elle comprendra rien de ça facque je n'ai pas le choix d'y aller pareil. Sinon, si je m'en va pas à l'école bien, tu sais, elle va me chier dessus-là. Elle ne me donnera pas de punition, mais elle va me choquer après. Puis, j'essaie de l'écouter aujourd'hui, tu sais. (...) Bien, des fois oui j'en parle mais quand j'en parle avec elle bien : elle ne m'écoute pas tellement facque, je n'en parle pas avec ma mère. J'en parle avec le psychoéducateur des fois quand j'ai des problèmes. » (entrevue, p. 9).

Puis lorsqu'on interroge Sandrine sur l'importance qu'accorde sa mère à sa réussite à l'école, cette dernière perçoit que sa mère veut qu'elle persévère pour avoir un bon emploi plus tard. À ce sujet, sa mère voudrait qu'elle évite de commettre les erreurs qu'elle a elle-même déjà commises. « *Oui. Oui parce que ma mère elle, elle veut que j'aille un bon job et que je ne sois pas pareille comme elle, lâcher l'école là et recommencer l'école après.* » (entrevue, p. 14). Toujours concernant le faible sentiment de confiance, ce dernier peut être associé à un mince sentiment de sécurité ressenti par l'élève qui entraîne chez elle une réaction plutôt négative aux règles qui lui sont imposées. À cet égard, elle trouve que les enseignants accordent trop d'importance à la discipline et certaines fois même, elle trouve qu'ils exagèrent même si elle affirme se sentir libre à l'école. En outre, le sentiment de confiance ressenti entretient aussi des liens étroits avec les aspirations futures et à ce titre, Sandrine éprouve de la difficulté à se projeter dans l'avenir. D'ailleurs, elle a abandonné son rêve de devenir avocate ou professeur puisque d'une part, les études demandent trop de temps et d'autre part, l'obligent à s'éloigner de chez elle. Pour l'instant, Sandrine met juste beaucoup d'effort pour se rendre à l'école et n'a donc pas le temps de penser à plus tard. Lorsqu'elle y songe, elle nous dit ne pas être très positive. En conséquence, son estime de soi personnelle est plutôt faible.

2) Connaissance de soi

Tout d'abord, Sandrine s'exprime aisément en entrevue pour faire valoir ses idées et ses opinions, mais elle se connaît peu d'habiletés ce qui rend leur reconnaissance difficile et doit être mis en relation avec une estime d'ordre personnel plutôt faible. Concernant son opinion quant à l'école, Sandrine est plutôt nuancée. Elle considère que l'école est importante « un peu » mais particulièrement en regard de l'importance que sa mère accorde à l'école puisque cette dernière effectue présentement un retour à l'école.

« Bien : je trouve que c'est important un peu. (...) Oui. Parce que ma mère bien elle, elle a lâché l'école puis aujourd'hui bien il faut qu'elle recommence sinon ben...elle a lâché l'école. Bien des fois j'ai l'impression...mais je fais des efforts pareil. » (entrevue, p. 1).

Relativement à l'expression de ses goûts, Sandrine indique aimer le français, la technologie et un peu l'informatique, mais pas les mathématiques cependant. Puis, à la suite d'une question sur ce que pourrait être l'école de ses rêves l'élève nous partage que les gens de sa communauté lui manquent et parmi les besoins exprimés, elle souhaiterait pouvoir apprendre sa langue et sa culture.

« Bien, que mes amis soient là aussi là, mes cousines... ou c'est que les personnes [de la communauté] viennent à l'école ici parce que.... Ou bien que il y ait un cours de [langue traditionnelle] aussi là, ça serait le fun pour moi parce que moi, ma famille, ma grand-mère elle parle juste en [la langue traditionnelle] puis moi bien, je ne comprends pas des fois qu'est-ce qu'elle dit et j'aimerais ça qu'il y ait au moins une classe que [la langue traditionnelle] et la culture aussi, tu sais comment faire des mocassins (...), un capteur (...) » (entrevue, p. 7).

Sandrine suggère d'ailleurs que l'ensemble des cours soit enseigné selon une approche interdisciplinaire. *« Ou bien que ce soit tout ensemble, tu sais tout ensemble maths, techno, arts plastiques, arts, culture, des affaires de même. »* (entrevue, p. 8). Ensuite, lorsqu'on interroge l'élève sur les difficultés vécues à l'école, Sandrine ramène ces dernières à son manque de sommeil occasionnel.

« Bien, des fois quand je me lève le matin, bien tu sais je suis obligée d'y aller et des fois je suis fatiguée puis, comme hier j'ai gardé puis là aujourd'hui je suis vraiment fatiguée un peu mais c'est comme ça. Mais je fais des efforts pareils. » (entrevue, p. 8).

Sandrine est donc consciente que cette situation entraîne certaines de ses difficultés à l'école et elle mentionne que ses problèmes personnels l'empêchent de se concentrer à l'école et l'amènent aussi à s'absenter.

« Pis j'ai manqué beaucoup de cours aussi. (...) Mmmm ((approbation)). J'ai toutes faites les phases. Les phases de suspension, j'ai toutes faites les phases puis aujourd'hui bien je n'ai plus de chances facque je n'ai pas le choix d'aller à l'école. » (entrevue, p. 8).

Dans un autre ordre d'idées, Sandrine a de la difficulté à se reconnaître des habiletés qu'il s'agisse d'habiletés sociales, intellectuelles ou sportives. Quant à sa vie sociale à l'école, Sandrine relate un incident qui s'est déroulé dans la classe où un garçon a porté un commentaire sur ses sorties fréquentes et elle avoue avoir eu envie de lui dire quelque chose, mais n'a pas eu le courage. *« Mais c'est ça j'aurais dû faire mais...mais il y a trop de gars dans ma classe et je pense qu'on est juste trois ou quatre [autochtones], les autres c'est tous des Blancs. »* (entrevue, p. 6). Cet incident montre que Sandrine a de la difficulté à s'affirmer et que le nombre élevé d'élèves non autochtones ne facilite pas son affirmation de soi. Enfin, le seul moment où Sandrine s'exprime sur ses compétences c'est lorsqu'elle nous dit qu'elle n'est pas bonne en mathématique sur un ton convaincu.

3) Sentiment d'appartenance à l'école

À première vue, avant de tenter de comprendre si Sandrine a développé son sentiment d'appartenance à l'école, il est important de rappeler que celle-ci démontre un réel sentiment d'appartenance envers sa communauté en soulignant qu'elle se sent éloignée de celle-ci et par extension, de sa culture. Pourtant, Sandrine affirme ne pas vouloir vivre dans la communauté d'ici quelques années. Malgré le fait qu'elle ne souhaite pas y vivre, Sandrine semble attachée à son héritage culturel en mettant en évidence l'absence de l'enseignement de sa langue et de sa culture au sein du milieu scolaire. Cela n'est sans doute pas étranger au sentiment d'appartenance

peu ou pas développé à l'égard de son école. Sur ce point, Sandrine affirme ne pas aimer son école et ne pas s'y sentir bien. Elle soutient aussi que si elle avait le choix, elle irait dans une autre école. En outre, Sandrine se sent mal à l'aise dans sa classe, car son amie autochtone n'est pas souvent présente et elle se sent seule parmi la majorité d'élèves non autochtones ce qui l'incite même à s'absenter, selon ses propos. Compte tenu de ce qui précède, il apparaît évident que Sandrine n'a pas développé son sentiment d'appartenance à l'école.

« Bien des fois, je me sens mal à l'aise, des fois dans ma classe parce que, des fois mon amie est pas là, c'est rare qu'elle vient à l'école parce qu'elle a un enfant là. (...) Puis des fois bien je me sens mal à l'aise parce que je ne sais pas, dans ma classe tu sais, je me sens comme genre trop entourée de Blancs. (...) Puis, j'aimerais ça avoir moi aussi avoir tu sais comme genre mon amie aussi qui vient à l'école puis.... Des fois je me sens seule aussi quand je suis en classe ou quand je vais à mes cours, des affaires de même. (...) En plus, j'ai juste une amie à l'école. Bien ou deux ou trois mais c'est rare que je parle avec eux autres. (...): Je me sens seule, puis je me sens mal à l'aise des fois là.) Des fois je vais m'en retourner chez nous comme ça là. » (entrevue, p. 4).

Bien qu'il lui arrive de parler avec les filles non autochtones, elle ne parle toutefois pas aux garçons. Malgré le peu d'interactions qu'elle semble avoir avec les élèves non autochtones, elle souhaiterait que la situation soit différente.

« Bien, que ce soit mélangé tu sais que tout le monde parle ensemble, c'est comme s'il y en a qui étaient racistes, il y en a qui ne parlent presque pas à des [Autochtones], il y en a qui...bien, c'est ça. » (entrevue, p. 6).

Dans le même ordre d'idée, Sandrine croit que les élèves blancs n'aiment pas les élèves autochtones. Dans ces conditions, il est facile de comprendre que Sandrine mentionne qu'elle ne fréquente pas l'école pour y rencontrer des amis. Par la suite, les propos tenus par Sandrine quant à ses professeurs ne semblent guère contribuer davantage à augmenter son appartenance à l'école. Sandrine exprime que les professeurs de son école enseignent davantage pour les élèves non autochtones et que ceux-ci ne tiennent pas compte du mode d'apprentissage différent des élèves autochtones.

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

Enfin, signalons que pour Sandrine, un bon enseignant ne doit pas nécessairement prendre le temps de jaser avec elle, mais doit être de bonne humeur et donner de bonnes explications. Il ne fait cependant pas de doute que Sandrine aimerait beaucoup avoir des enseignants qui proviennent de sa communauté.

« (...) des fois je m'imagine que tu sais, ça serait le fun qu'il y aurait un prof [autochtone] dans l'école, tu sais, pas juste des Blancs. Tu sais, moi je trouve que tu sais c'est plate qu'il n'y ait pas toutes sortes de couleurs dans l'école. On dirait qu'il y a plus de Blancs que [d'Autochtones] dans l'école. Jusque quelques Noirs, des affaires de même. » (entrevue, p. 14).

4) Sentiment de compétence

En premier lieu, Sandrine évalue qu'elle a de bons résultats scolaires puisqu'elle classe ses résultats comme étant au-dessus de la moyenne et dans la moyenne et s'attribue par conséquent, un certain sentiment de compétence. Elle dit même réussir « un peu » facilement. Toutefois, certaines difficultés vécues en français témoignent davantage d'un sentiment d'incompétence de sa part.

« Mais en français, il y a des affaires que je ne comprends même pas et que je ne comprends pas et il faut que j'aille voir un peu le prof pour demander des explications et des fois je ne comprends même pas qu'est-ce qu'il veut dire et là bien, je ne comprends rien. » (entrevue, p. 13).

Le sentiment de compétence ressenti par Sandrine alimente probablement sa perception de la réussite car selon elle, réussir à l'école est important. Les seules raisons pour lesquelles elle voudrait réussir sont pour avoir un emploi plus tard et par volonté personnelle. Elle est cependant consciente que les élèves non autochtones réussissent mieux que les élèves autochtones car elle

l'affirme dans le questionnaire. Mais, sans doute en raison de l'abandon de son choix de carrière, Sandrine répond qu'elle voudrait arrêter l'école avant la fin du cinquième secondaire. Elle abandonnerait même l'école si elle n'était pas obligée d'y aller. Elle y reviendrait plus tard, peut-être comme le fait présentement sa mère.

Pour ce qui est de son sentiment de compétence vis-à-vis le français, il serait opportun de signaler que malgré cela elle mentionne être incapable de lire des textes, de comprendre et de bien retenir ce qu'elle a lu. Concernant les mathématiques, Sandrine doute sérieusement de ses compétences : « (...) je ne suis même pas bonne en maths ((semble très convaincue)). » (entrevue, p. 11). Par conséquent, la conscience qu'a Sandrine de ses résultats scolaires est donc à nuancer en fonction des difficultés éprouvées. Mentionnons d'ailleurs que Sandrine se sent incapable de réussir ses mathématiques et de les terminer avant la fin de l'année scolaire. Toutefois, l'impossibilité de graduer en mathématique semble se confondre avec la capacité de pouvoir réussir.

Puis devant une difficulté, Sandrine montre qu'elle peut avoir recours à certaines stratégies comme de demander des explications à son enseignant, de relire ses notes ou de consulter des livres. Toutefois parmi les moyens suggérés dans le questionnaire, Sandrine ne retient pas de demander des explications à un ami. Ajoutons aux éléments que nous venons de mentionner que la fatigue dont elle semble accablée et ses problèmes personnels, qui l'amènent à s'absenter, ne favorisent en rien sa persévérance scolaire.

En ce qui concerne les causes des échecs antérieurs de Sandrine, celle-ci retient qu'ils résultent essentiellement de son manque d'effort, de son incompréhension et du manque de stratégies pour réussir. Le peu d'efforts fournis par Sandrine peut aussi laisser entrevoir qu'elle agit ainsi pour éviter l'échec, dans le contexte où elle ne comprend rien et manque de moyens pour surmonter les difficultés, et cela dans le but de préserver son estime de soi. En outre, les autres causes proviendraient du manque d'aide et du fait qu'elle ne se sent pas bien avec son enseignant. Sandrine explique d'ailleurs sa peur d'échouer en mathématique en raison du manque de compétence de son nouvel enseignant. Il fonctionnerait différemment de sa professeure

précédente ce qui a pour conséquence de rendre Sandrine confuse et en retard dans l'avancement de ses mathématiques. Au fond, depuis l'arrivée de ce nouvel enseignant, Sandrine avoue qu'elle est démotivée et il lui arrive même de se dire que « *ça ne sert à rien de faire le travail parce que de toute façon elle ne réussira pas* ».

« Oui, parce que lui bien tu sais... moi, j'ai vraiment peur parce que, à chaque... bien on a des livres de maths là, après un livre de maths qui est tout fait, bien tu fais tes examens, des affaires de même. Puis, je ne les ai pas passés puis, avec l'autre prof qu'on avait bien, j'allais plus vite puis je comprenais plus bien mais aujourd'hui je suis toute mélangée avec ce prof-là, puis je fais encore des examens, des affaires de même puis là bien je commence à être tannée, tannée d'être en maths. » (entrevue, p. 3).

Si l'échec ne dérange pas Sandrine, selon ses affirmations, l'échec la rend toutefois triste et démotivée. Malgré cela, elle dit encaisser le coup et pense qu'elle fera mieux la prochaine fois ce qui laisse croire que Sandrine fait tout de même preuve de persévérance. Sandrine tente donc d'évacuer ses échecs de son souvenir mais cela laisse des traces et lorsqu'elle apprend avoir un échec ou lorsqu'elle redouble, il lui arrive de penser abandonner l'école. « *J'ai envie de lâcher parce que tu sais, je manquais mes années, des affaires de même là.* » (entrevue, p. 4).

Ensuite, lorsqu'on demande à Sandrine ce qui la rend fière, elle répond que c'est la réussite et par conséquent le sentiment de compétence. « *Bien qu'est-ce qui me rend fière c'est que ((réflexion)) c'est quand je réussis dans une matière ou quand c'est un examen bien, je suis fière de moi.* » (entrevue, p. 3). Il est à noter que le sentiment de fierté vécu par Sandrine nourrit alors son estime de soi qui elle, alimente sa motivation à persévéérer. De plus, Sandrine est fière d'aller en deuxième secondaire en français toutefois, elle craint de ne pas y arriver en mathématique.

« Qu'aujourd'hui bien je suis en secondaire (...) bien je suis en secondaire 1 et aujourd'hui bien j'ai fini, j'avais deux gros livres à faire puis justement là j'ai terminé. Et l'année prochaine je m'en vais en secondaire deux mais en maths (...) je pense je ne le réussirai pas, c'est un remplaçant qu'on a puis là bien, c'est plate pour nous autres. » (entrevue, p. 2).

Par la suite, une autre situation où Sandrine s'est sentie particulièrement fière, c'est en troisième ou quatrième année du primaire lorsque les élèves de sa classe ont reconnu que son dessin était le plus beau. Sandrine mentionne qu'elle a vraiment dû le faire spécial pour recevoir tous ces compliments. « *Oui, puis là bien, je ne sais pas, j'ai dû le faire spécial puis là bien* » (entrevue, p. 4). Cette façon de réagir montre que Sandrine manifestait une certaine gêne devant sa réussite et en arrive à limiter son rôle dans sa performance, ce qui laisse sous-entendre qu'elle avait déjà une faible estime de soi à cette époque.

Au terme du portrait d'estime de soi de Sandrine, il apparaît qu'un faible niveau de confiance en soi, une dévalorisation en regard des pairs, l'absence de reconnaissance d'habiletés particulières et l'absence de perspectives futures permettent de penser à une faible estime de soi chez Sandrine d'un point de vue personnel. Son estime de soi sociale ne semble guère plus positive en raison de l'isolement vécu et du peu d'appartenance à l'égard de l'école. Quant à l'estime de soi scolaire de Sandrine, celle-ci semble à la fois positive et négative. Elle se sent compétente en regard de l'évaluation de ses résultats scolaires, mais se sent plutôt incompétente devant les difficultés vécues, notamment en mathématique, ce qui pourrait l'empêcher de graduer. En ce qui a trait aux problèmes personnels vécus par Sandrine, notons que ces derniers l'amènent à se soustraire du milieu scolaire. Ainsi, elle peut s'absenter pour fuir l'engagement et ainsi probablement éviter l'échec. Ces stratégies lui permettent de rester motivée à terminer son année tout en préservant son estime de soi, ce qui laisse entendre que cette dernière a été passablement écorchée.

4.2.3 Profil motivationnel

L'objectif spécifique de cette troisième partie est de dresser le profil motivationnel de Sandrine à partir des facteurs environnementaux, des déterminants et des indicateurs de la motivation.

■ Facteurs environnementaux

Premièrement, attardons-nous à certaines sources intrinsèques du profil motivationnel de Sandrine déjà effleurées en partie dans le portrait de l'estime de soi. D'abord, Sandrine accorde une certaine valeur à l'école car elle indique que réussir à l'école est important. Toutefois, la valeur qu'elle y accorde ne va pas jusqu'à lui faire dire qu'elle étudie en fonction de l'avenir. D'un point de vue personnel, Sandrine mentionne avoir des difficultés affectives qui rendent sa concentration plus difficile à l'école ainsi que sa présence. Cependant, la pression exercée par la mère de Sandrine pour qu'elle fréquente l'école semble avoir une influence certaine sur sa persistance scolaire. « *Bien je trouve ça dur des fois de me lever le matin puis d'aller à l'école. Mais je suis obligée d'y aller, parce que ma mère a m'y force.* » (entrevue, p. 8). Cependant, l'importance de la réussite n'est pas associée au désir de faire plaisir à sa mère. Puis, elle ne semble pas apprécier son école puisqu'elle ne s'y sent pas à l'aise. De plus, elle croit que les enseignants ne sont pas suffisamment justes vis-à-vis les Autochtones. [J'aimerais] « *Bien qu'ils nous prennent pour...en égalité. (...) C'est juste ça.* » (entrevue, p. 16). À cet égard, Sandrine souhaiterait qu'ils expliquent mieux et qu'ils soient davantage de bonne humeur. Ensuite, concernant les activités d'apprentissage et d'enseignement, Sandrine mentionne qu'elle est en enseignement individualisé et le principe adopté dans ce programme ne semble pas lui plaire en raison des nombreux examens à passer.

« *Mais ça fait deux mois, deux mois je suis encore sur des examens et là je suis tannée de venir, je suis tannée d'aller en classe parce qu'il me fait toujours faire des examens et ces examens-là je ne les avais pas faits parce que lui était trop occupé. Occupé avec le monde puis tu sais le monde de la classe, ils n'avancent même pas.* » (entrevue, p. 12).

Finalement, rappelons qu'elle souhaiterait avoir des cours lui permettant de connaître sa culture et d'apprendre à parler sa langue autochtone.

Le profil motivationnel de l'élève est dressé en fonction des interactions entre les déterminants et les indicateurs de la motivation (APPENDICE K). Débutons avec les déterminants de la motivation de Sandrine.

- **Perception de la valeur de l'activité ou la matière, de son sentiment de compétence, de sa contrôlabilité et perceptions attributionnelles**

Tout d'abord, Sandrine fournit des efforts d'une part quand elle a de l'intérêt pour la matière et d'autre part, si elle perçoit la valeur des activités (compréhension des consignes et de l'activité et utilité de l'activité). Elle affirme également fournir des efforts lorsque sa mère l'encourage et lorsqu'elle n'est pas fatiguée. La perception qu'elle se fait de la valeur des activités joue sur les motifs qui la poussent à fréquenter l'école, c'est-à-dire se préparer pour un métier et se donner des buts dans la vie. Toutefois, sa perception quant à la valeur accordée aux activités est sans aucun doute ébranlée étant donné qu'en entrevue, Sandrine avoue ne plus vouloir devenir avocate ou professeure. Ainsi, Sandrine éprouve de plus en plus de difficulté à accorder une valeur à ce qu'elle fait à l'école en raison de l'absence de perspectives futures. Par conséquent, elle qui désirait terminer ses études avec un diplôme d'université désire maintenant arrêter l'école avant son cinquième secondaire.

Du côté de son sentiment de compétence, non seulement Sandrine perçoit qu'elle réussit « *un peu* » facilement mais estime aussi qu'elle a de bons résultats scolaires. Elle perçoit également que ses résultats scolaires satisfont sa mère et sont assez élevés pour continuer l'école. Or, sa perception semble ébranlée par les difficultés vécues en mathématique et le fait qu'elle ne puisse pas terminer son année influence négativement la perception qu'elle a de ses compétences. À cet égard, elle indique que l'échec ne la dérange pas, mais la rend triste, démotivée et lui fait penser à abandonner l'école. Considérant que Sandrine se sent plus ou moins compétente en mathématique, celle-ci ne perçoit pas qu'elle puisse les réussir tandis qu'elle se sent capable de réussir en français, anglais, arts plastiques et enseignement de la morale³³. La faible perception de son sentiment de contrôle en mathématique s'expliquerait par le fait qu'elle se sent incapable de terminer les cahiers et examens, d'ici la fin de l'année scolaire, qui l'amènerait en deuxième secondaire l'an prochain.

³³ Il est impossible de savoir si Sandrine pense réussir en technologie et informatique, ces deux matières préférées puisqu'elles n'apparaissaient pas dans les modalités de réponses du questionnaire.

« (...) je trouve que ça ne sert à rien d'aller à l'école parce que je trouve ça difficile de venir parce que tu sais, aujourd'hui je suis découragée parce que je ne peux même pas y aller en secondaire 2 l'année prochaine » (entrevue, p. 11).

Apparemment, Sandrine perçoit que les exigences sont trop élevées en fonction du temps qu'il reste pour terminer et est découragée à l'idée de poursuivre. Enfin, ajoutons que l'absence d'enseignants provenant de sa communauté vient se greffer aux éléments l'empêchant de percevoir qu'elle peut réussir.

Rappelons brièvement que les perceptions motivationnelles de Sandrine apparaissent suffisamment faibles, notamment en mathématique (valeur de la tâche, compétence et contrôle) pour avoir un impact négatif sur l'ensemble de sa motivation scolaire (sentiment de compétence en regard de ses résultats scolaires). Regardons maintenant à quoi Sandrine fait référence pour expliquer ses échecs passés.

D'une part, Sandrine explique les causes de ses échecs par des facteurs extérieurs à elle (manque d'aide, perception négative de son enseignant voire même de son incompétence) plus propices à préserver son estime de soi. D'autre part, elle attribue aussi ses échecs à des facteurs internes ayant un impact plus négatif sur son estime de soi comme les difficultés vécues, le manque d'effort et le manque de stratégies pour réussir. Les causes invoquées pour expliquer ses échecs correspondent donc à la fois à des facteurs externes et internes sur lesquels elle exerce plus ou moins de contrôle. Pour faire suite à ce qui précède, mentionnons que le caractère modifiable ou stable de ces causes a un effet considérable sur le sentiment de contrôle de l'élève quant à la réussite. À la lumière des réponses fournies par Sandrine, un plus grand nombre de causes invoquées sont modifiables (difficultés scolaires, effort, aide, perception des enseignants) et un plus petit nombre sont stables (manque de stratégies d'apprentissage). Apparemment, Sandrine perçoit dans une certaine mesure que des changements sont possibles. Toutefois, la faible perception de contrôle dont elle témoigne en mathématique montre l'inverse. Pour ce qui est de ses réussites, deux facteurs internes (efforts et sa volonté de réussir) sont retenus par Sandrine pour les expliquer, ce qui contribue positivement à son estime de soi. Ensuite, Sandrine attribue ses efforts à des facteurs qui ne dépendent pas d'elle, c'est-à-dire l'encouragement de sa

mère, la perception de ses enseignants, l'incompétence d'un de ses enseignants, sa fatigue et l'intérêt envers la matière, la plupart résultant de causes modifiables pouvant donc changer pour le mieux.

■ Choix, persévérance, engagement et performance

Ensuite, les indicateurs de la motivation de l'élève sont présentés en lien avec les différentes perceptions de Sandrine et une description détaillée se retrouve à l'appendice K. Selon nos conclusions précédentes, Sandrine ne perçoit ni la valeur d'une activité ni son sentiment de compétence et il en va de même pour sa capacité de réussir en mathématique. Observons maintenant si ces faibles perceptions motivationnelles ont un impact sur sa persévérance scolaire. Malgré une certaine démotivation, elle affirme tout de même que s'il lui arrive de se dire que ce n'est pas agréable à l'école, elle pense que de faire des efforts vaudra sûrement la peine plus tard. C'est peut-être ce qui explique qu'elle considère ne pas être allée à l'école assez longtemps. Les affirmations de Sandrine nous laissent donc croire qu'elle fait preuve de persévérance, et ce, malgré le fait que ses frères, sœurs et amis n'ont pas persévétré. Cette persévérance est déduite selon les réponses fournies par le questionnaire où les comportements en classe déclarés par l'élève laissent croire à son engagement à l'école. Son discours nous amène pourtant à penser l'inverse lors de l'entrevue. Cependant, là où elle semble éprouver des difficultés à persister c'est lorsqu'elle fait référence à la non atteinte des buts poursuivis en mathématique (terminer les cahiers de première secondaire). De plus, elle mentionne faire des efforts pour se présenter à l'école. « *Ouin, je fais les efforts. Présentement, je pense juste à aller à l'école pour l'instant et faire des efforts et je mets les efforts possibles là, ce que je peux aussi.* » (entrevue, p. 19). Toutefois, elle ferait bien comme sa mère en arrêtant l'école pour y revenir plus tard. Malgré cette bonne volonté, le discours de Sandrine nous permet de penser que ses comportements (autodéclarés) ne sont pas toujours maintenus, car il lui arrive aussi, lorsqu'elle ne comprend pas les explications, d'utiliser des stratégies de contournement en français. « *Bien, je passe à d'autres choses. Soit que je sors mon livre ou je revois dans mon agenda des affaires de même.* » (entrevue, p. 13). En mathématique où Sandrine est visiblement plus démotivée, elle quitte tout simplement le cours lorsqu'elle se sent découragée « *Bien, je vas chez nous, j'écoute de la musique ou je dors, des affaires de même.* » (entrevue, p. 11). D'ailleurs, concernant ses

difficultés en mathématique, son discours montre une progression de sa démotivation et de son désengagement complet allant du *simple* « (...) je pense je ne le réussirai pas (...) » (p. 2); à « (...) je ne réussirai jamais à passer mon année en maths là (...) » (entrevue, p.11). La démotivation de Sandrine en mathématique en fonction des exigences difficiles à atteindre l'amène par conséquent à se désengager et à poursuivre des buts d'évitement qui n'aideront en rien sa performance. En conséquence, la persévérance de Sandrine n'est pas toujours combinée à des comportements scolaires associés à la performance, mais plutôt à certains comportements d'évitement. À la fin, notons que Sandrine est convaincue qu'il faut vivre le moment présent sans trop se préoccuper d'autre chose ce qui pourrait expliquer son objectif quotidien qui correspond à se présenter à l'école tous les jours.

En conclusion, notons que Sandrine a intériorisé en partie les valeurs véhiculées par la société quant à l'importance de l'éducation en caressant le rêve de devenir avocate ou professeur. Toutefois, elle a abandonné son projet en raison du temps de scolarité exigé et de la trop grande distance qui la sépare de l'université. L'expérience vécue cette année n'est pas étrangère à l'abandon de son rêve puisque Sandrine ne graduera vraisemblablement pas en mathématique à la fin de l'année scolaire en raison du nombre élevé des exigences à remplir en peu de temps. La démotivation vécue à ce moment a pu se transposer à son projet qui implique sans doute des exigences s'étalant sur plusieurs années. De plus, elle souffre déjà de l'éloignement de sa famille et du nombre restreint d'Autochtones au sein de son école, ce qui se répéterait inévitablement avec la poursuite de ces aspirations, ce qu'elle souhaite sûrement éviter. De cette façon, il est difficile pour elle de percevoir la valeur des matières en fonction de l'absence de perspectives futures. Cependant, elle tente de persévérer ce qui semble constituer pour elle une possibilité de préserver son estime de soi. De plus, si les difficultés vécues d'un point de vue personnel obligent Sandrine à devoir fournir des efforts supplémentaires pour se rendre à l'école, mentionnons que la non-atteinte de ses objectifs en mathématique est parvenue à affecté négativement son sentiment de compétence et de contrôle et par conséquent, sa motivation scolaire. Dans ce contexte, il est compréhensible que Sandrine perçoive que sa mère l'oblige à fréquenter l'école. En dernier lieu, il en résulte une faible motivation qui se traduit par des difficultés à s'engager et à persévérer lorsqu'elle connaît des difficultés.

4.2.4 Influence réciproque des caractéristiques du cheminement scolaire, de l'estime de soi et de la motivation scolaire de Sandrine scolarisée en milieu allochtone

Cette quatrième partie tente de comprendre l'influence réciproque des caractéristiques du cheminement scolaire, de l'estime de soi et de la motivation scolaire de Sandrine scolarisée en milieu allochtone. La compréhension de ces interactions est représentée à la figure V.

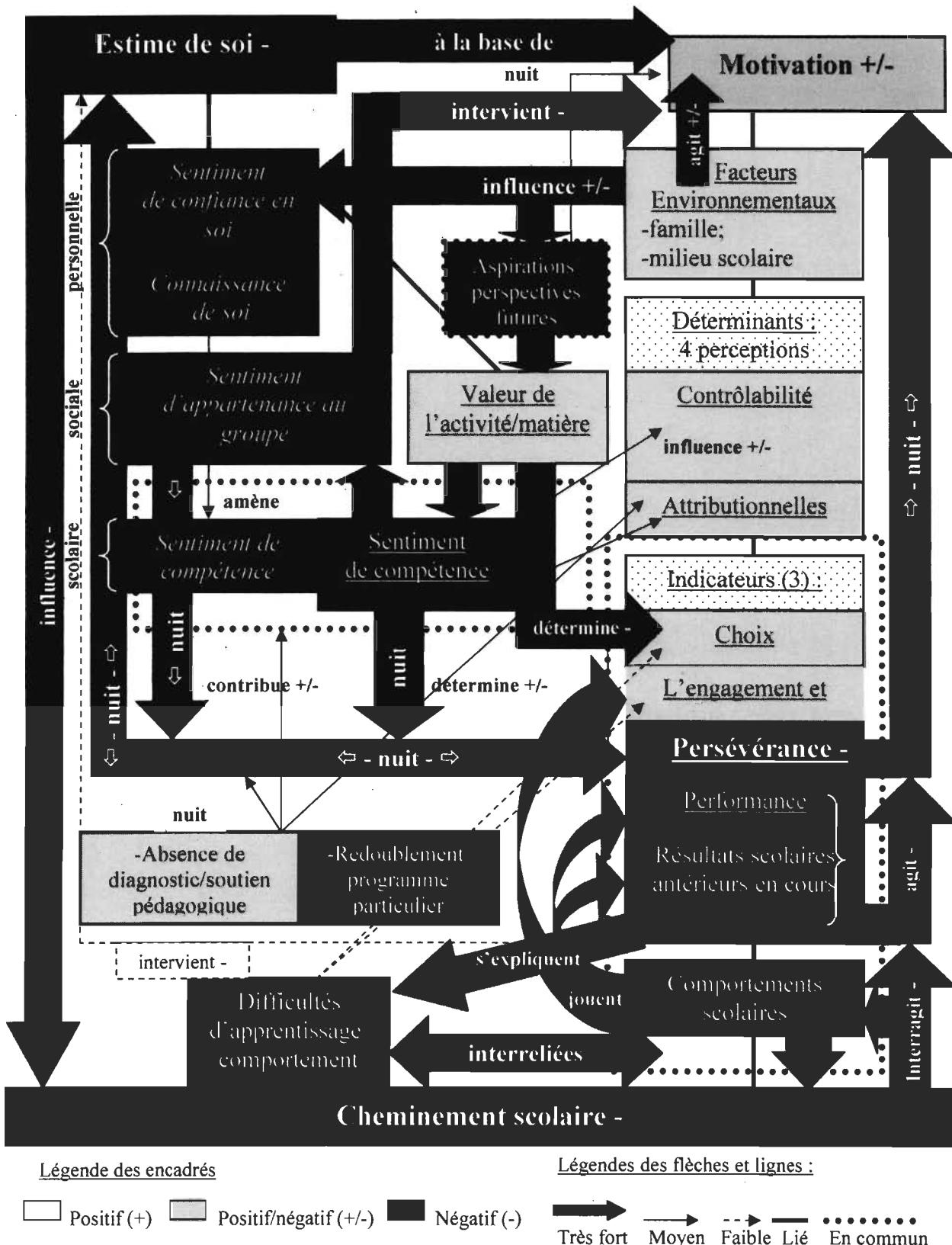


Figure V. Influence réciproque entre les caractéristiques du cheminement scolaire, l'estime de soi et la motivation scolaire chez Sandrine.

4.2.4.1 Liens entre les caractéristiques du cheminement scolaire et l'estime de soi

Débutons en mentionnant que les expériences scolaires passées de Sandrine ont servi à façonner son estime de soi globale. Ces expériences font référence notamment à un environnement familial instable, à certains besoins primaires non comblés (psychologiques et physiques), à des échecs et de faibles résultats scolaires entraînant le retard scolaire et le redoublement puis la fréquentation du cheminement particulier et enfin, des difficultés d'apprentissage et des troubles de comportements intérieurisés. Il est certain que ces nombreux facteurs exercent une influence pour le moins négative sur l'estime de soi et à ce chapitre, au moment où le portrait de l'estime de soi de Sandrine est analysé, il ressort d'abord qu'elle fréquente toujours l'école même si elle souhaiterait la quitter et ensuite qu'elle s'attribue une faible valeur personnelle et ce, même en regard de ses pairs. Observons maintenant les liens plus précis entre les éléments nommés plus haut et l'estime de soi.

■ Difficultés d'apprentissage, rendement scolaire et estime de soi

Au regard des difficultés d'apprentissage, non seulement Sandrine vit plusieurs difficultés d'apprentissage depuis le début de sa scolarisation, mais cette année, Sandrine évalue ses difficultés en mathématique comme infranchissables. Alors est-il possible que ses difficultés interagissent sur sa confiance en elle (estime personnelle) mais aussi sur la conscience qu'elle a de sa compétence (estime scolaire) ? Rappelons que l'estime de soi scolaire de Sandrine référant à son sentiment de compétence est plutôt faible en mathématique. En ce qui touche ses difficultés en mathématique, celles-ci remontent au primaire où parallèlement elle en éprouvait en français. Alors que les difficultés de Sandrine sont nombreuses, aucun test servant à diagnostiquer la nature de celles-ci n'apparaît au dossier. Relativement à l'aide accordée, notons que les mesures de soutien en français sont suggérées très rapidement contrairement à celles en mathématique qui surgissent à la fin du primaire. À première vue, il serait aisément de croire que l'arrivée tardive de l'appui en mathématique n'ait en rien aidé Sandrine à surmonter ses difficultés dans cette matière puisqu'elles persistent aujourd'hui, mais à bien considérer les choses, rien ne peut nous permettre d'établir un tel lien causal. Or, nous pouvons établir un rapprochement entre les difficultés

d'apprentissage, les faibles résultats scolaires dans son cheminement scolaire, hormis cette année en français, et sa faible estime de soi personnelle et scolaire. À l'opposé, Sandrine retire une fierté lorsqu'elle réussit et peut changer d'année scolaire, ce qui joue momentanément sur son estime d'elle.

■ **Retard scolaire, redoublement, fréquentation de classes spéciales et estime de soi**

Par la suite, d'autres caractéristiques sont considérées comme ayant un impact sur l'estime de soi de Sandrine. À cet égard, les retards scolaires de l'élève, et ce, dès le début du primaire, les redoublements vécus (première année, quatrième année), la scolarité au primaire non complétée ou encore la fréquentation de classes spéciales. Ces aspects entretiennent nécessairement une relation avec l'estime de soi de Sandrine quoiqu'il faille demeurer prudent quant à l'explication à donner sur l'origine de son manque de confiance en elle ou encore, de sa dévalorisation personnelle et scolaire en regard des autres élèves non autochtones. Or, il est certain que le fait de redoubler ne facilite pas le développement de liens affectifs durables avec ses pairs, notamment au primaire dans son cas, et que le fait de fréquenter les classes spéciales accentue son isolement social particulièrement au secondaire. Dans ce cas-là, des liens étroits se glissent entre le redoublement et ses conséquences puis la faible estime personnelle, scolaire et sociale de Sandrine.

En résumé, les différentes expériences scolaires plutôt négatives de Sandrine pourraient avoir eu un effet sur le développement de son estime de soi puisque d'un point de vue personnel, social et scolaire dans une certaine mesure, son estime est relativement faible. En dernière analyse, nous lions les mesures de soutien tardives, le redoublement et son cheminement particulier à sa faible estime de soi globale.

4.2.4.2 Liens entre l'estime de soi et la motivation

Poursuivons en nous attardant aux associations possibles entre l'estime de soi de Sandrine et sa motivation scolaire. Nous aimerions rappeler que le portrait de l'estime de soi globale de

Sandrine montrait que l'élève s'estimait peu et qu'elle faisait preuve de démotivation scolaire par sa difficulté à s'engager et persévérer devant les difficultés. On ne saurait nier toutefois l'influence certaine de la pression exercée par sa mère quant à l'importance de la scolarisation sur la présence de Sandrine en classe. Ce constat nous amène à nous interroger quant à la nature des liens qui s'établissent entre son estime de soi et son profil motivationnel. Premièrement, le manque de confiance en soi de l'élève et l'abandon de ses aspirations trouvent écho d'un point de vue motivationnel en l'absence de perspectives futures (buts sociaux ou scolaires) l'empêchant de percevoir l'importance de persévéérer. De plus, la faible estime de soi sociale se traduisant par le malaise éprouvé au sein de l'école amène Sandrine à s'absenter et par conséquent, cela n'intervient pas de manière favorable sur sa motivation scolaire. En dépit de sa faible confiance en elle, Sandrine affirme tout de même être assez satisfaite d'elle-même et malheureusement, faute de renseignement supplémentaire, il est impossible de comprendre à quoi elle attribue ce sentiment, excepté, si l'on établit un lien avec le fait qu'elle affirmait réussir « un peu » facilement à l'école.

Puis, Sandrine dit faire beaucoup d'efforts à l'école lorsqu'elle a de l'intérêt pour les matières (informatique, technologie et un peu le français), lorsque les activités sont signifiantes, lorsqu'elle reçoit l'encouragement de sa mère ou encore lorsqu'elle comprend les explications de ses enseignants. En revanche, elle concède que certains de ses échecs résultent de son manque d'effort. En terme clair, cela montre d'abord une forme de désengagement pouvant s'expliquer par différents aspects dont ses difficultés de compréhension en français et en mathématique, les nombreux tests à passer, le manque d'aide et le manque de stratégies. D'autre part, ne pas fournir d'effort lui permet de se soustraire aux difficultés, voire à l'échec, et, par conséquent, de préserver une partie de son estime personnelle déjà plutôt faible en raison du peu d'habiletés qu'elle se reconnaît.

Dans ces conditions, les éléments énumérés justifiant son manque d'effort peuvent entretenir par la force des choses une relation avec sa faible confiance en soi, sa faible *conscience* ou *perception* de son sentiment de compétence. C'est pourquoi Sandrine a de la difficulté à percevoir qu'elle peut réussir en mathématique bien qu'elle pense y arriver dans plusieurs matières. Par ailleurs, les perceptions attributionnelles de Sandrine mettent en évidence qu'elle

associe ses échecs en bonne partie à des facteurs internes ayant un impact plus négatif sur son estime de soi. Pourtant, plusieurs facteurs apparaissant modifiables lui permettent d'envisager que ses difficultés se règlent. Concernant ses réussites, l'élève les attribue à sa volonté et à ses efforts ce qui a, en retour, un impact positif sur son estime. Dans l'ensemble, ces faibles perceptions motivationnelles amènent Sandrine à se désengager et à utiliser à l'occasion certaines stratégies d'évitement lorsqu'elle ne comprend pas et ce, dans les matières où elle a moins d'intérêt. En français, Sandrine « passe à d'autres choses » et en mathématique, il lui arrive d'écouter de la musique ou de quitter l'école. Considérant ce qui précède, il est certain que l'incompréhension qu'éprouve Sandrine dans ces disciplines joue sur son engagement et sa persévérance scolaire. En somme, le faible degré d'estime de soi de Sandrine interagit avec ses faibles perceptions motivationnelles, sa persévérance scolaire et sa performance scolaire.

Bref, le peu de confiance dont témoigne Sandrine semble intimement lié aux difficultés scolaires vécues et à sa crainte de ne pas changer d'année ce qui l'amène d'une part à douter de sa capacité à réussir et d'autre part, à douter d'elle-même ce qui joue négativement sur son estime de soi scolaire et sur sa motivation dans l'ensemble. De plus, son estime de soi d'un point de vue social est suffisamment faible pour avoir une incidence négative sur sa motivation à poursuivre l'école. Il ressort donc que l'estime de soi globale de Sandrine s'avère assez négative en même temps que sa motivation scolaire se traduisant par de faibles perceptions motivationnelles (mathématique), des stratégies d'évitement, du désespoir et de faibles résultats scolaires.

4.2.4.3 Liens entre la motivation scolaire et les caractéristiques du cheminement scolaire

Terminons l'établissement des différents liens par les angles unissant les perceptions motivationnelles et les indicateurs de la motivation aux caractéristiques du cheminement scolaire. À partir des perceptions motivationnelles, les motifs de l'engagement des élèves peuvent être comparés aux éléments de son comportement scolaire tout comme les indicateurs de la motivation peuvent être compris en fonction des résultats observables de leur performance scolaire compris dans les caractéristiques du cheminement scolaire. Ainsi, les liens établis entre les deux permettent de voir si les perceptions des élèves sont réalistes ou irréalistes.

▪ Perceptions motivationnelles et caractéristiques du cheminement scolaire

Premièrement, Sandrine trouve important de réussir et indique mettre des efforts lorsqu'elle perçoit la valeur de l'activité ou la matière. Mais faute de buts sociaux ou scolaires, la perception de celle-ci peut s'avérer plus difficile. Il faut se rendre à l'évidence que, en regard de ses nombreuses absences non motivées consignées dans son dossier, en français et en mathématique, Sandrine éprouve un certain désintérêt pour celles-ci. En revanche, Sandrine ne justifie pas ses échecs passés par son manque d'intérêt dans les matières donc c'est qu'elle n'explique pas toutes les difficultés par le faible intérêt porté aux matières. Certes, elle concède avoir besoin de fournir moins d'efforts dans les matières qui l'intéressent, mais il ne faudrait pas occulter que les intérêts de Sandrine se concentrent dans des disciplines pour lesquelles elle réussit.

Les perceptions attributionnelles de Sandrine dépendent essentiellement de ses performances antérieures, ponctuées de difficultés et d'échecs comme nous l'avons déjà mentionné. Concernant les mathématiques, faut-il rappeler que les difficultés de Sandrine remontent au primaire alors que des mesures de soutien sont suggérées tardivement. À ce sujet, les perceptions attributionnelles de Sandrine dévoilent que l'élève attribue ses échecs à ses difficultés et en fonction des mauvaises explications reçues par son enseignant de mathématique qui l'empêche de bien comprendre. À bien des égards, le sentiment d'incompétence qu'elle éprouve dans cette discipline semble la démotiver et l'amène à penser abandonner l'école. D'ailleurs, lorsqu'elle se retrouve à ne pas comprendre, elle utilise des stratégies pour se soustraire à la situation que ce soit en s'absentant ou en faisant autre chose. Nous croyons pouvoir affirmer que le renoncement à ses rêves n'est pas du tout étranger à cette baisse de motivation puisque des textes rédigés par l'élève associent réussite scolaire et accomplissement de rêve (APPENDICE I, B - Deuxième texte).

▪ Indicateurs de la motivation et caractéristiques du cheminement scolaire

Si la trajectoire de Sandrine fait état de faibles résultats scolaires, notons que ce n'est pas tant en fonction de ces résultats qu'elle se démotive, mais plutôt en fonction des difficultés plus

récentes en mathématique. D'ailleurs, ses derniers résultats scolaires montrent qu'elle réussit bien en français, mais à l'inverse, qu'elle réussit difficilement en mathématique. Ainsi, sa perception de ses compétences apparaît assez réaliste en regard des difficultés vécues. Et si Sandrine a une assez bonne perception de ses compétences, notons que l'engagement dont elle dit faire preuve à l'intérieur de son profil motivationnel (comportements autodéclarés) contraste avec son discours et les caractéristiques de son cheminement scolaire. À ce sujet, d'une part son discours laisse entendre du découragement et du désengagement en mathématique et d'autre part, ses comportements scolaires font état d'un haut taux d'absentéisme en mathématique mais également en français. En conséquence, les obstacles rencontrés en mathématique semblent avoir des effets sur l'ensemble de sa motivation scolaire par du désengagement notamment en français, une faible persévérance et de moins bonnes performances.

À la lumière des parties précédentes abordant les caractéristiques du cheminement scolaire, le portrait de l'estime de soi et le profil motivationnel de Sandrine, nous arrivons à montrer l'influence entre les caractéristiques du cheminement scolaire, l'estime de soi et la motivation scolaire chez Sandrine. Dans ce cas, les difficultés scolaires vécues sur le moment influencent négativement l'estime de soi qui à son tour interfère négativement sur la motivation scolaire et rend l'élève à risque de décrocher puisqu'elle souhaiterait quitter l'école pour y revenir plus tard.

4.3 Comparaison des cas

La comparaison multi-cas vise à mieux comprendre comment s'opère l'influence réciproque entre les caractéristiques du cheminement scolaire, l'estime de soi et la motivation scolaire des deux élèves autochtones scolarisés en milieu allochtone de la recherche. Le tableau IX dresse pour chacun des cas les aspects qui seront comparés.

Tableau IX

Aspects comparés pour les deux cas de la recherche

| Caractéristiques du cheminement scolaire | |
|---|---|
| Thierry | Sandrine |
| <ul style="list-style-type: none"> -Résidences scolaires (plusieurs); -Écoles (trois); -Retard scolaire (primaire, secondaire); -Difficultés d'apprentissage; -Diagnostic (rapport orthophonie); -Mesure de soutien pédagogique et orthopédagogique (suggéré); -Redoublement (1^{er} secondaire); -Rendement scolaire faible (français, mathématique); -Cheminement scolaire (régulier au primaire et au secondaire : régulier, particulier et professionnel); -Difficultés de comportement; -Problèmes personnels. | <ul style="list-style-type: none"> -Résidences scolaires et milieu familial; -Écoles (trois); -Retard scolaire (primaire, secondaire); -Difficultés d'apprentissage (particulièrement en mathématique); -Diagnostic précis (absent); -Mesure de soutien pédagogique et orthopédagogique (suggéré tardivement en mathématique); -Redoublement (maternelle et 4^e année); -Rendement scolaire assez faible (français, mathématique); -Cheminement particulier (classe spéciale); -Transition secondaire (primaire non complété); -Difficultés de comportement; -Problèmes personnels. |
| Estime de soi | |
| <ul style="list-style-type: none"> -Sentiment de confiance en soi; -Connaissance de soi et reconnaissance d'habiletés; -Sentiment d'appartenance au groupe; -Sentiment de compétence. | <ul style="list-style-type: none"> -Sentiment de confiance en soi (faible); -Connaissance de soi, mais faible reconnaissance d'habiletés; -Sentiment d'appartenance au groupe (faible); -Sentiment de compétence (absent). |
| Motivation scolaire | |
| <p>Facteurs environnementaux :</p> <ul style="list-style-type: none"> -Mère encourageante; -Milieu scolaire motivant; <p>Déterminants :</p> <ul style="list-style-type: none"> -Perceptions de la valeur de l'activité (moyenne) ; -Perception de son sentiment de compétence (élevée); -Perception de contrôlabilité (élevée); -Perceptions attributionnelles (protège l'estime de | <p>Facteurs environnementaux :</p> <ul style="list-style-type: none"> -Mère valorisant l'obtention d'un diplôme d'études secondaire; -Milieu scolaire démotivant; <p>Déterminants :</p> <ul style="list-style-type: none"> -Perceptions de la valeur de l'activité (faible); -Perception de son sentiment de compétence (faible); -Perception de contrôlabilité (faible); |

| | |
|--|---|
| <p>soi);</p> <p>Indicateurs :</p> <ul style="list-style-type: none"> -Choix ou stratégie d'évitement (préserve l'estime de soi); -Engagement (déclaré élevé par l'élève); -Persévérance (élévée); -Performance (moyenne). | <ul style="list-style-type: none"> -Perceptions attributionnelles (affaibli l'estime de soi et protège l'estime de soi); <p>Indicateurs :</p> <ul style="list-style-type: none"> -Stratégie d'évitement (préserve l'estime de soi); -Engagement élevé (déclaré élevé); -Persévérance (faible); -Performance (moyenne à élevée). |
|--|---|

4.3.1 Liens entre les caractéristiques du cheminement scolaire et l'estime de soi

La première partie illustre les liens quant aux aspects relatifs au cheminement scolaire qui ressortent comme importants dans le développement de l'estime de soi chez les deux cas. Ainsi, les liens entre les caractéristiques du cheminement scolaire (séparation du milieu familial, difficultés d'apprentissage et de comportement, rendement scolaire, retard scolaire, redoublement et fréquentation de classe spéciale) de chacun des cas et leur estime de soi (personnelle, sociale et scolaire) sont comparés. Pour Thierry, il apparaît que son cheminement scolaire emprunte une voie plus près de celle du cheminement régulier, et que son estime de soi est positive. À l'opposé, Sandrine, qui vit une trajectoire particulière, montre quant à elle une estime de soi plutôt négative.

▪ Milieu résidentiel et estime de soi

Premièrement, une ressemblance apparaît quant au cheminement scolaire des cas du fait que ceux-ci ont grandi dans un milieu familial autre que celui d'origine, ce qui les a obligés à fréquenter plusieurs écoles en milieu allochtone. Les deux élèves, soit Thierry et Sandrine, ont vécu dans des milieux où la stabilité familiale et scolaire n'était pas présente ce qui, du point de vue de leur estime personnelle, pourrait les avoir privé d'un certain sentiment de sécurité. Toutefois, selon le portrait actuel de l'estime de soi des deux cas, seul Thierry indique avoir assez confiance en lui ce qui montre qu'il a une estime de soi positive, et ce, malgré le contexte dans lequel il a évolué. Tout de même, les deux élèves semblent ressentir un faible sentiment de sécurité en raison de leurs difficultés de comportements respectives. Pour appuyer nos propos, signalons que les difficultés de comportements sont présentes dans les deux cas dès le début du cheminement scolaire et s'accentuent par la suite. Bien que les difficultés débutent au primaire, les premières mesures prises pour aider les élèves à améliorer leur comportement n'arrivent qu'au

secondaire. Au secondaire, si Thierry a développé des comportements empreints d'agressivité, Sandrine a quant à elle de la difficulté à s'intégrer, à s'affirmer et vit par conséquent de l'isolement. Ainsi, nous portons à l'attention du lecteur que le sentiment de sécurité faiblement ressenti par les deux élèves semble avoir eu moins de conséquences sur l'estime de Thierry. Néanmoins, les deux élèves vivent à un moment ou l'autre des problématiques d'ordre personnel et familial. Selon toute vraisemblance, ces problématiques n'empêchent pas les élèves de s'appuyer sur les attentes de leur famille lorsqu'il est question de leur persévérance scolaire. Si les élèves semblent entretenir une relation de confiance avec leur parent, une distinction doit toutefois être faite en ce qui concerne le discours de Sandrine qui évoque l'incompréhension de sa mère notamment sur les raisons de s'absenter de l'école. En résumé, malgré la séparation du milieu familial depuis le début de sa scolarité, Thierry a confiance en lui tandis que Sandrine n'a pas confiance en elle.

■ Difficultés d'apprentissage, rendement scolaire et estime de soi

Deuxièmement, les deux élèves ont vécu des difficultés d'apprentissage en français et en mathématique combinées à un faible rendement scolaire au primaire et au secondaire excepté pour le secondaire, où Sandrine réussit bien en français. Toutefois, au chapitre des différences, Thierry a bénéficié d'un diagnostic précoce de ses difficultés dans ces disciplines. Mentionnons cependant que tous deux vont recevoir des mesures de soutien pour surmonter leurs difficultés. Néanmoins, Thierry est celui qui profite le plus d'accompagnement de la part des professionnels par des mesures adaptées à ses besoins (diagnostic, plan d'intervention, service d'orthophonie, soutien d'un éducateur). Nous voulons malgré tout insister sur l'origine physique de ses difficultés au niveau du langage attribuable à une anomalie apparue à la naissance pour laquelle il a subi une opération. Pour ce qui est de Sandrine, si celle-ci se voit prescrire assez tôt des mesures de soutien en français, les interventions suggérées en mathématique arrivent seulement à la fin du primaire. Considérant ce qui précède et que les difficultés vécues par les élèves peuvent entretenir un lien avec le développement de la confiance en soi et du sentiment de compétence, il est important de mentionner que l'élève dont le soutien a été précoce et adapté témoigne d'une confiance en lui (estime personnelle) et d'un sentiment de compétence (estime scolaire). Chez Sandrine, c'est plutôt sa faible estime personnelle qui coexiste avec son sentiment d'incapacité à

réussir dans une matière (mathématique) pour laquelle elle n'a pas d'intérêt et cumulé les échecs depuis des années. À ce compte, les deux élèves montrent une préférence et une fierté, donc un sentiment de compétence pour les matières dans lesquelles ils obtiennent un meilleur rendement scolaire. Une variante s'opère cependant à savoir que Sandrine se reconnaît peu d'habiletés, qu'elles soient intellectuelles, sociales ou physiques. De plus, cette année, elle perçoit ses difficultés en mathématique comme insurmontables ce qui affecte son sentiment de compétence dans cette discipline contrairement à Thierry qui en fait fi. Ainsi, chez Sandrine nous pouvons établir un rapprochement entre les difficultés d'apprentissage, les faibles résultats scolaires dans son cheminement scolaire, hormis cette année en français, et sa faible estime de soi personnelle et scolaire.

Si nous reprenons ce qui vient d'être énoncé, nous constatons que les difficultés graves d'apprentissage se conjuguent à un faible rendement scolaire depuis le primaire pour les deux élèves. Bien que du soutien et des mesures pédagogiques soient proposés aux élèves, certaines fois, l'absence de traces écrites sur celles-ci nous laisse dans le doute et ne nous permet pas de connaître la nature exacte des interventions effectuées. Dans ces conditions, bien que les deux élèves soient satisfaits d'eux-mêmes, seul Thierry a une bonne estime scolaire parce qu'il se sent compétent.

- **Retard scolaire, redoublement, fréquentation de classes spéciales et estime de soi**

Troisièmement, il ne faudrait pas négliger l'importance qu'il peut exister entre le retard scolaire et le redoublement sur l'estime personnelle, sociale et scolaire des élèves. À ce propos, nous avons observé que les deux cas ont des retards scolaires importants au primaire de sorte qu'ils sont tous deux en difficultés graves d'apprentissage. À cet effet, Sandrine redouble à deux reprises au primaire contrairement à Thierry, qui lui, redoublera seulement au secondaire. Dans ces conditions, lions ces aspects à l'estime de soi des deux élèves. À ce sujet, Sandrine a une estime de soi personnelle négative à la différence de Thierry. Ajoutons que cette dernière ne se sent d'ailleurs pas appartenir à son milieu scolaire et témoigne ainsi d'une faible estime sociale contrairement à Thierry. Nous sommes d'avis que le redoublement ou la fréquentation de classe spéciale de Sandrine officialise, aux yeux des autres élèves, ses échecs scolaires. À ce propos,

l'élève vit depuis la maternelle des problèmes d'intégration au sein de la classe (estime sociale). En d'autres mots, ses relations avec les enseignants semblent marquées par le repli sur soi et avec les élèves, par des contacts limités. Ne vit-elle pas au moment des entrevues un profond sentiment d'isolement social ? Conséquemment, des relations étroites peuvent être établies entre le redoublement et la faible estime personnelle, scolaire et sociale de Sandrine. Quant à Thierry, si ce dernier a complété son primaire, notons que son parcours diverge et alterne entre le cheminement particulier (cheminement continu), le cheminement régulier (1^{re} secondaire) et le retour au cheminement particulier (programmes orientant). Sa trajectoire scolaire lui a néanmoins permis d'évoluer avec des élèves de son âge. Il ne faut toutefois pas en déduire que Thierry n'éprouve aucune difficulté d'ordre comportemental, car c'est même l'inverse que révèlent les caractéristiques de son cheminement scolaire. D'ailleurs, ses relations au groupe sont conflictuelles dès le début de sa scolarité. De toute évidence, l'estime de soi d'ordre social assez élevé de l'élève coexiste avec les comportements agressifs impliquant d'autres élèves, particulièrement au secondaire. Nous pouvons nous demander si ses comportements sont à l'origine du fait qu'il se sente « respecté » dans l'école... Thierry, dont la trajectoire scolaire se rapproche davantage du cheminement régulier a une estime de soi positive tant d'un point de vue personnel, social que scolaire à l'inverse de Sandrine dont le parcours est plutôt associé au cheminement particulier. Donc, des liens semblent se dessiner entre le retard scolaire, le redoublement, la fréquentation de classes spéciales et la faible estime de soi dans le cas de Sandrine.

Pour conclure, bien que les liens qui s'établissent pour les deux cas soient nuancés, il est possible de dégager certains constats plus globaux. D'abord, certaines caractéristiques du cheminement scolaire de Sandrine comme le redoublement vécu au primaire, l'absence de diagnostic des difficultés d'apprentissage, les interventions tardives et le passage au secondaire sans avoir complété le primaire se combinent à une estime de soi plutôt négative. Cette estime se traduit d'un point de vue personnel par une faible confiance en soi, une estime de soi sociale plutôt négative due à l'absence de sentiment d'appartenance envers le milieu scolaire. Elle s'exprime aussi par une faible estime de soi scolaire perceptible à travers un discours et des comportements traduisant le désengagement, la démotivation et par conséquent, la difficulté de persévérer. Quant à Thierry, sa trajectoire scolaire diffère sur certains points notamment

concernant l'absence de redoublement au primaire malgré son retard scolaire, la présence de diagnostics précoces, le soutien accru de professionnels tôt dans son cheminement, la fréquentation du programme régulier au secondaire et aussi, de programmes préparant au travail. Ces différences dans le cheminement de Thierry se combinent aussi à une estime de soi positive. Socialement, l'élève a également un discours et des comportements montrant une estime de soi sociale élevée. Ensuite, le discours de Thierry illustre qu'il a une estime de soi scolaire positive. Bref, à la différence des caractéristiques du cheminement scolaire des deux élèves correspond également une distinction dans la nature de leur estime de soi.

4.3.2 Liens entre l'estime de soi et la motivation scolaire

La seconde partie comprend la comparaison des liens qui s'établissent entre l'estime de soi et la motivation scolaire des deux cas. Étant donné que l'estime de soi serait à la base de la motivation scolaire, les résultats sont présentés en ce sens. Conséquemment, les liens qui semblent exister entre l'estime de soi (quatre composantes) et la motivation scolaire (déterminants et indicateurs) sont explicités. Ces liens se dessinent de manière négative chez Sandrine puisque son portrait d'estime de soi négatif coexiste avec son faible profil motivationnel. À l'inverse chez Thierry, son portrait de l'estime de soi positif est voisin d'un profil motivationnel élevé. Comparons maintenant les liens plus ténus qui s'établissent entre l'estime de soi et la motivation scolaire pour les deux cas.

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

Tout d'abord, l'estime de soi personnelle positive de Thierry contraste avec celle négative de Sandrine. Thierry a assez confiance en lui et se connaît et se reconnaît des habiletés. À cet égard, il relate même les compétences que sa mère lui reconnaît. Il ne faudrait donc sans doute pas négliger l'influence positive qu'exerce la perception de sa mère quant à ses compétences sur son estime de soi et sa persévérance. La confiance dont fait preuve Thierry l'amène à entretenir le monologue intérieur suivant, c'est-à-dire « qu'il ne peut pas ne pas aimer l'école ou ne pas trouver utile un travail ». Quant à Sandrine, d'un point de vue personnel, elle se sent incomprise par sa mère et d'un point de vue scolaire, elle perçoit que cette dernière « la force » à fréquenter

l'école. Le manque de confiance de Sandrine se combine aussi à son manque d'aspirations futures, à tout le moins dans le cadre scolaire, contrairement à Thierry qui témoigne d'aspirations futures plutôt claires : terminer son cinquième secondaire pour obtenir un emploi. Dans ces conditions, pas étonnant que l'abandon ou l'absence de perspectives futures de Sandrine ait un impact sur sa motivation scolaire. En somme, l'encouragement de la mère de Thierry ressort comme un des motifs l'incitant à fournir des efforts, à fréquenter l'école et à persévérer tandis que la pression exercée par la mère de Sandrine ne semble pas avoir les mêmes effets.

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

Ensuite, soulignons que l'estime de soi sociale positive de Thierry s'oppose assez nettement à celle de Sandrine. C'est que ce dernier a de bonnes relations avec ses enseignants à l'inverse de Sandrine qui vit des tensions avec l'un d'entre eux. N'est-il pas éclairant, à cet effet, de constater que sa principale démotivation est issue de difficultés vécues dans la matière où cet enseignant se retrouve ? De son côté, Thierry semble avoir réellement développé un sentiment d'appartenance envers l'école, ce qui constitue un motif le poussant à fréquenter l'école parce qu'il aime l'école qu'il fréquente et adopte des comportements qui rendent compte de cette aisance. D'ailleurs, sa perception des élèves allochtones diverge considérablement de celle de Sandrine qui croit que ces derniers n'aiment pas les élèves autochtones. C'est pourquoi, il ressort que Sandrine a réellement un faible sentiment d'appartenance envers l'école et son discours relate la solitude vécue et le triste sentiment d'être éloignée de sa famille et de sa culture, ce qui l'incite à s'absenter. Par conséquent, son estime de soi d'un point de vue social est suffisamment faible pour avoir une incidence négative sur sa motivation à poursuivre l'école. En ce qui touche son appartenance à la communauté, Thierry ne prend pas position, mais transmet toutefois le regard que les gens de l'école et sa mère ont sur sa communauté, qui de surcroît, n'est pas très positif. Cela ne semble toutefois pas l'ébranler outre mesure.

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

D'abord, notons que l'estime de soi scolaire des deux cas diffère et entretient des liens étroits avec leur motivation scolaire respective. Pour illustrer nos propos, partons de Thierry qui

manifeste un sentiment de compétence non seulement parce qu'il perçoit réussir facilement et avoir des notes suffisamment élevées pour continuer l'école, mais aussi parce qu'il fait preuve de persévérance devant l'échec et cela dans le but de terminer son cinquième secondaire par fierté personnelle. Pour ce qui est de Sandrine, elle pense réussir « un peu » facilement et avoir des notes assez élevées pour continuer, mais ses récents échecs et l'impossibilité de graduer en deuxième secondaire en mathématique la démotivent grandement et l'empêchent d'être fière d'elle. Au volet des ressemblances, Thierry et Sandrine ont la perception que les élèves allochtones réussissent mieux que les élèves autochtones et tous deux concèdent fournir les efforts qu'ils peuvent à l'école même s'ils attribuent certains de leurs échecs à leur manque d'effort. Dans les deux cas, les efforts sont déterminés par l'encouragement des parents. Ajoutons que Thierry en fournit lorsqu'il a de l'intérêt pour une matière et Sandrine, lorsqu'elle comprend les explications.

Toujours au rayon des similitudes entre les cas, tous deux perçoivent qu'ils réussiraient plus facilement si c'était un enseignant de leur communauté qui leur enseignait. Sandrine, dont le sentiment de compétence est plus faible, vit des difficultés qui la démotivent en plus du fait de ne pas savoir comment faire pour réussir et de recourir davantage à des stratégies d'évitement peut-être afin d'éviter l'échec et de préserver son estime d'elle-même. À cet égard, les causes invoquées par Sandrine pour expliquer ces mêmes échecs relèvent d'une part de facteurs internes (manque de stratégies d'apprentissage) ce qui affecte négativement l'estime de soi et d'autre part, relèvent de facteurs stables (intérêt de la matière et difficultés des tâches) ce qui l'empêche de voir que des améliorations sont possibles. C'est pourquoi malgré le fait que Sandrine et Thierry éprouvent des difficultés dans les matières de base (français, mathématique), seul Thierry fait preuve de confiance en lui, tout en étant conscient et en percevant qu'il peut réussir. Thierry invoque d'ailleurs moins de facteurs ayant un impact négatif sur son estime de soi pour expliquer ses échecs et moins de facteurs stables pour justifier ses échecs. Si Sandrine dit pouvoir réussir en français, n'oublions pas que celle-ci réussit déjà dans cette discipline. Quant aux facteurs expliquant leur réussite, tous deux retiennent leurs efforts et leur volonté personnelle ce qui a un impact positif sur leur estime de soi. En récapitulant, Thierry a une estime de soi scolaire positive et des perceptions motivationnelles assez élevées tandis que Sandrine a une estime de soi scolaire plus négative en même temps que des perceptions motivationnelles relativement plus faibles.

Bien que les faibles perceptions motivationnelles influencent négativement l'engagement et la persévérance, il demeure que Sandrine déclare, dans le questionnaire, des comportements faisant acte de son engagement et de sa persévérance. En ce qui a trait à Thierry, ses perceptions motivationnelles élevées s'accompagnent de comportements déclarés relatant son engagement et sa persévérance. En dernier lieu, ces comportements relatés par les élèves sont davantage compréhensibles lorsqu'on sait que ces derniers se disent satisfaits d'eux-mêmes et qu'ils mentionnent fournir les efforts dont ils sont capables.

Pour terminer, nous voulons souligner d'un grand trait que pour un cas où l'estime de soi personnelle, sociale et scolaire est faible, la motivation scolaire l'est également et que pour l'autre cas où l'estime de soi globale est positive, la motivation scolaire l'est également. Toutefois en regard des différents liens établis, il apparaît d'ores et déjà que si le discours des parents quant à l'importance de l'éducation influe sur la persévérance scolaire dans les deux cas, la reconnaissance d'habiletés chez son enfant joue aussi fortement sur l'estime de soi personnelle et scolaire comme nous l'avons vu pour Thierry. Concernant l'estime de soi sociale positive, englobant plusieurs aspects à la fois, cette dernière semble avoir un impact tant sur les motifs incitant à persévérer (Thierry) que sur les motifs incitant à abandonner l'école (Sandrine). Ensuite, notons que la présence de difficultés scolaires majeures perçues par Sandrine influence négativement son estime de soi scolaire et sa motivation scolaire. Dans l'autre cas (Thierry), c'est plutôt l'inverse, c'est-à-dire que de taire certaines difficultés ou encore de ne pas s'en préoccuper semble permettre d'avoir une meilleure estime de soi scolaire et une meilleure motivation à persévérer. Finalement, chez Thierry, l'estime de soi globale assez élevée doit être liée à une motivation scolaire élevée : sentiment de compétence, motifs pour fréquenter l'école, persévérance « presque inébranlable » et engagement déclaré. Pour Sandrine, c'est donc dire qu'une liaison peut s'opérer entre son estime de soi globale assez négative et ses faibles perceptions motivationnelles (mathématique), aux buts d'évitement adoptés, au découragement qu'elle éprouve et à ses faibles performances scolaires et à la perspective d'abandon scolaire envisagée.

4.3.3 Liens entre la motivation scolaire et les caractéristiques du cheminement scolaire

Terminons l'établissement des différents liens unissant la motivation scolaire (déterminants et indicateurs) et les caractéristiques du cheminement scolaire. À partir des déterminants, les motifs de l'engagement des élèves peuvent être comparés aux éléments de leur comportement scolaire tout comme les indicateurs de la motivation peuvent être compris en fonction des résultats observables de leur performance scolaire. Ainsi, les liens établis entre les deux permettent de voir si les perceptions des élèves sont réalistes ou irréalistes. Ce segment fait la liaison entre le point de départ de l'influence réciproque que constitue le cheminement scolaire puisque la motivation mène à l'engagement et à la performance scolaire. Il en résulte pour le premier cas, Thierry, un parcours scolaire plus près d'un cheminement régulier et un profil motivationnel élevé et pour le second cas, Sandrine, un trajet scolaire particulier et un profil motivationnel faible.

- **Perceptions motivationnelles et caractéristiques du cheminement scolaire**

Tout d'abord, notons que Thierry conçoit que réussir à l'école sert à quelque chose et qu'il a des perspectives futures claires qui correspondent à l'obtention de son diplôme d'études secondaires. Au regard des ressemblances, Thierry et Sandrine fournissent des efforts lorsqu'ils perçoivent la valeur d'une tâche ou d'une matière. Si Sandrine dit mettre des efforts, elle est toutefois découragée en mathématique d'en fournir devant les difficultés vécues. Du point de vue des différences, bien que les deux élèves éprouvent des difficultés d'apprentissage, Thierry semble ne pas se laisser démotiver par ces dernières peut-être parce qu'il a reçu très tôt des interventions adaptées. Or, le fait que les deux expliquent une partie de leurs échecs passés par leur manque d'effort amène deux questionnements : Est-ce la valeur des tâches proposées qui pose problème ou encore l'intérêt des élèves envers les matières ?

- *Valeur des activités ou de la matière*

Bien que la réponse implique nécessairement d'autres données, une réponse apparaît partiellement à la lumière des informations détenues. D'abord, concernant la valeur des tâches, il

semble que Sandrine mette en doute certaines activités ou matières davantage que Thierry qui ne s'en préoccupe pas (français, mathématique). Sandrine, pour sa part, attribue sa démotivation scolaire à l'arrivée de son nouvel enseignant en mathématique. Concernant l'enseignement reçu de manière générale, elle estime qu'il est mieux adapté pour les élèves allochtones. Le fait que Thierry évacue les obstacles rencontrés de son discours ne l'empêche pas, au même titre que Sandrine, d'attribuer certains de ses échecs à de l'incompréhension et au manque d'aide. Cette attribution se comprend mieux sachant que les deux élèves vivent des difficultés graves d'apprentissage depuis le primaire. À la valeur de la tâche s'ajoutent ainsi les difficultés de compréhension dans certaines matières. En revanche, il arrive à Thierry d'expliquer ses réussites par l'aide reçue de ses enseignants. En ce qui concerne les interventions plus spécifiques, aucune mesure particulière pour les deux cas n'apparaît pour le niveau secondaire. En conséquence, le discours des élèves montre que malgré les efforts fournis, certaines activités ou tâches en français et en mathématique ont moins de valeur parce qu'elles sont parsemées d'embûches et d'incompréhension qui persistent faute de recevoir l'aide nécessaire.

- *Intérêt de l'activité ou la matière*

En ce qui a trait à comprendre si l'intérêt des matières peut intervenir dans la motivation des élèves, cet aspect s'avère aussi éclairant puisque le français et les mathématiques ne figurent pas en première place des intérêts des élèves quoiqu'elles ne soient pas détestées pour autant. À ce propos, le français vient au troisième rang dans les préférences de Thierry et au deuxième pour Sandrine. Faut-il mentionner que Sandrine réussit bien dans cette dernière. Ce qui nous amène à conclure que dans les deux cas, les perceptions motivationnelles sont plus élevées lorsqu'il s'agit de matières où ils n'éprouvent pas de difficultés et d'autre part, dans les matières pour lesquelles ils ont un intérêt premier et dans lesquelles ils réussissent bien. À cet égard, les mathématiques ne figurent pas dans les matières préférées identifiées par Sandrine.

- **Indicateurs de la motivation et caractéristiques du cheminement scolaire**

D'abord, les données obtenues quant au cheminement scolaire permettent d'observer la convergence de comportements qui sous-tendent une démotivation scolaire pour les deux cas au

primaire (absentéisme, manque d'intérêt, manque d'attention, manque d'organisation dans le travail, etc.). Plus spécifiquement, Thierry manque de motivation et utilise des stratégies d'évitement en classe dès le primaire. De son côté, Sandrine éprouve certaines difficultés à développer ses habiletés sociales tandis que ses difficultés d'ordre comportemental apparaissent plus tard au secondaire. Pour les deux élèves, les difficultés s'accentuent au secondaire et leur caractère permanent permet de les situer parmi les troubles de comportements (retards, absentéisme, problèmes affectifs, refus de travailler, violence, fugue, isolement, etc.). L'isolement vécu par Sandrine l'incite à s'absenter, et ce, principalement en français et en mathématique tandis que les comportements violents et agressifs de Thierry entraînent sa suspension à plusieurs reprises.

Au même moment, leur cheminement montre que dans l'ensemble, tant Thierry que Sandrine, sont désengagés et ont de faibles résultats scolaires. Si le faible rendement scolaire est assez conforme pour les deux cas, en contrepartie le cheminement emprunté diffère ainsi que le profil motivationnel. À cet effet, si les deux cas cumulent un retard scolaire dès le primaire, Thierry chemine avec le soutien d'un orthopédagogue tandis que Sandrine redouble et ne termine pas son primaire. Le désengagement et les faibles résultats scolaires des deux élèves pour le primaire et le secondaire pourraient alors pointer vers une démotivation scolaire. Or, ces comportements rapportés par les intervenants scolaires sont en discordance avec une partie du profil motivationnel dressé pour Sandrine et Thierry dans lequel les élèves déclarent une série de comportements attestant de leur engagement en classe. Dans les deux cas, cette contradiction se pose d'abord sur le fait qu'ils disent mettre des efforts lorsqu'ils perçoivent la valeur de l'activité ou la matière quand l'on sait que Thierry perçoit que les exigences sont quelques fois trop élevées et que Sandrine ne voit plus l'importance de fournir des efforts devant l'impossibilité de passer à l'année suivante. Ensuite, l'engagement cognitif dont ils disent faire preuve s'avère incohérent avec leurs comportements apparaissant au dossier scolaire. Il semble donc que la perception de leur comportement scolaire entre en contradiction avec la réalité rapportée par les intervenants scolaires. Cet écart entre la perception de leur engagement et les comportements relatés apparaît chez Thierry malgré un profil motivationnel élevé et chez Sandrine dont son profil motivationnel était plutôt bas donc pouvant laisser présager un engagement plutôt faible.

Sur le plan des performances scolaires, notons d'emblée que Thierry et Sandrine partagent la même perception qu'ils réussissent assez facilement. En ce qui concerne les performances de Thierry en anglais, sa perception est assez réaliste, mais vis-à-vis le français, cette dernière l'est moins, car il est en échec dans cette matière. De plus, la perception de son sentiment de compétence pour l'ensemble de ces matières laisse entrevoir une perception moins juste en référence aux années précédentes, s'exprimant par une tendance à surévaluer sa compétence. Si l'échec dérange Thierry comme il le soutenait plus haut, il reste qu'il ne se laisse démotiver par celui-ci, et ce, même si les performances scolaires l'emportent normalement considérablement sur la motivation scolaire. Puis, les difficultés d'apprentissage vécues n'empêchent pas non plus Thierry de se sentir compétent et de percevoir qu'il peut réussir. De son côté, si Sandrine croit réussir « un peu » facilement, le faible sentiment de compétence ressentit en mathématique montre plutôt les difficultés vécues par l'élève dans cette discipline et concorde avec ses résultats scolaires dans cette matière. La différence entre la perception des élèves quant à leur réussite scolaire et la réalité observable (résultats scolaires) permet alors de penser que leur évaluation contraste avec la réalité et qu'ils surévaluent leurs compétences.

Toujours du point de vue du regard porté par les élèves sur leur rendement scolaire, l'évaluation de leurs résultats scolaires par rapport à la moyenne montre que leurs perceptions apparaissent encore ici plus ou moins réalistes. Ils évaluent effectivement leur rendement dans la moyenne. Malgré un bon sentiment de compétence, Thierry estime toutefois ses résultats scolaires plus négativement (en dessous de la moyenne). De son côté, Sandrine manifestant davantage un faible sentiment de compétence juge ses résultats scolaires au-dessus de la moyenne. Il en ressort que la perception de leur rendement scolaire est opposée à leur sentiment de compétence. Au niveau des similarités, tous deux éprouvent des difficultés scolaires, mais Thierry se distingue de Sandrine par un discours faisant fi de ses difficultés et davantage tourné vers sa volonté à persévérer en dépit des échecs scolaires. À l'inverse, Sandrine a un propos largement dominé par les difficultés vécues et face à l'échec, pense abandonner l'école. Malgré cela, à 15 ans, elle est toujours sur les bancs d'école. De même, persévérer malgré les difficultés nécessite de fournir des efforts pour les deux élèves et bien qu'ils aient été éloignés de leurs parents, les élèves rapportent que l'encouragement de ces derniers joue un rôle important même si d'aucuns expliquent leur réussite par l'aide reçue des parents.

Avant de terminer, seul Thierry a des perceptions motivationnelles positives et il est à noter que sa motivation est essentiellement déterminée par une source intrinsèque (encouragement d'un parent) d'où sa persévérance scolaire. Cette persévérance se traduit davantage en terme de temps que d'assiduité et d'engagement cognitif. Partant du fait que la motivation de Sandrine était essentiellement intrinsèque (associée à des perspectives futures), il n'est pas étonnant que l'abandon de son rêve affecte autant ses perceptions motivationnelles et par conséquent, son engagement et sa persévérance. Dans ces conditions, elle se désengage, se démotive et ses nombreuses absences menacent sa persévérance scolaire.

Pour terminer, notons que les relations établies entre les caractéristiques du cheminement scolaire et l'estime de soi présentées plus haut se retrouvent de manière assez semblable entre le cheminement scolaire et le profil motivationnel. Dans ce cas, l'intervention précoce, le redoublement et la fréquentation de classe transitoire et spéciale semblent agir comme facteurs déterminants sur le profil motivationnel des cas. Du côté des perceptions attributionnelles des élèves, notons que Thierry fait référence à des causes ayant un impact limité sur son estime de soi tandis que Sandrine attribue certains de ses échecs à des causes ayant un impact plus négatif sur son estime. Or, concernant l'engagement, il apparaît que les comportements scolaires d'engagement déclarés par les élèves s'opposent aux comportements mentionnés par le personnel scolaire qui montrent plutôt du désengagement et de la démotivation scolaire allant du primaire jusqu'au secondaire. C'est ce qui explique l'écart aussi important entre le discours de Thierry montrant un profil motivationnel élevé et un comportement scolaire démontrant l'inverse.

4.3.4 Principales conclusions

L'objectif général poursuivi, dans cette recherche, est de comprendre l'influence réciproque des caractéristiques du cheminement scolaire, de l'estime de soi et de la motivation d'élèves autochtones du secondaire scolarisés en milieu allochtone. Au terme de l'analyse des données, quatre principaux constats se dégagent.

4.3.4.1 Premier constat : l'estime de soi et les caractéristiques du cheminement s'influencent mutuellement chez l'élève autochtone scolarisé en milieu allochtone

Les différents aspects du cheminement scolaire peuvent, à bien des égards, avoir une influence sur l'estime de soi prise dans une perspective développementale et dans ces conditions, il ressort certains éléments révélateurs à associer avec une estime de soi positive ou négative. Pour le cas de Thierry, la mise en place de mesures de soutien précises et l'absence de redoublement au primaire peuvent être liées à son estime de soi globalement assez élevée. En outre, l'estime de soi élevée de cet élève autochtone est à mettre en relation avec sa persévérance scolaire, en dépit d'un cheminement scolaire parsemé de difficultés d'apprentissage et de comportement. Pour le cas de Sandrine, les différentes expériences scolaires plutôt négatives pourraient avoir eu un effet sur le développement de son estime de soi puisque d'un point de vue personnel, social et scolaire celle-ci est relativement faible. Dans son cas précisément, nous lions les mesures de soutien tardives, le redoublement et le cheminement particulier à sa faible estime de soi globale. La faible estime de soi de cette élève autochtone est sans doute aussi étroitement liée avec la perspective de décrochage scolaire qu'elle envisage ainsi qu'avec le découragement qu'elle vit devant des difficultés en mathématique, lesquelles, de plus en plus, sont perçues comme insurmontables.

En somme, à la lumière des résultats issus de cette comparaison multi-cas réalisée dans le cadre de cette recherche, il ressort clairement que les caractéristiques du cheminement scolaire des deux élèves autochtones - tout particulièrement en ce qui a trait au diagnostic précoce de difficultés, aux mesures d'aide mises en place et au choix de le faire progresser dans un cadre régulier ou particulier – influencent l'estime de soi, qu'il s'agisse de l'estime de soi personnelle, sociale ou scolaire. Il apparaît aussi que l'estime qu'ont les deux élèves autochtones d'eux-mêmes influencera à son tour l'attitude face aux difficultés scolaires rencontrées et les moyens qu'ils mettront en place pour préserver cette estime, qu'elle soit forte ou fragile.

4.3.4.2 Second constat : l'estime de soi et la motivation scolaire sont liées chez l'élève autochtone scolarisé en milieu allochtone

Quant aux liens entre l'estime de soi et la motivation scolaire, il se dégage que dans un cas, celui de Thierry, l'estime de soi positive est liée à un profil motivationnel élevé et dans l'autre cas, celui de Sandrine, l'estime de soi négative coïncide à un faible profil motivationnel. À la motivation positive serait associé dans ce cas-là le discours positif des parents quant à la réussite scolaire et chez l'élève, la confiance en soi, la présence d'aspirations futures, la connaissance et la reconnaissance d'habiletés diverses, le sentiment d'appartenance au milieu scolaire et le sentiment de compétence (estime scolaire). Ajoutons que les propos de l'élève quant à l'école élaguent les difficultés scolaires vécues. Dans l'autre cas, les difficultés scolaires sont omniprésentes au sein du discours et la motivation scolaire faible. Pour Sandrine, la faible motivation est liée au manque de confiance en soi, à l'absence de perspectives futures, à la faible reconnaissance de soi et au peu d'appartenance au milieu scolaire. La fréquentation scolaire de Sandrine marquée par la déception montre qu'elle continue de fréquenter l'école en raison du discours de la mère qui prescrit l'importance de la fréquentation scolaire au sens où cette dernière perçoit au même moment l'importance de l'éducation dans sa propre vie et le manifeste par un retour aux études.

En fonction de l'analyse des cas, il se dégage un deuxième constat laissant transparaître des liens importants entre les composantes de l'estime de soi et la motivation scolaire. Il semble qu'à des composantes positives ou négatives de l'estime de soi – sentiment de confiance en soi, connaissance de soi, sentiment d'appartenance au groupe, sentiment de compétence - correspondent une motivation scolaire élevée ou faible chez les deux élèves autochtones scolarisés en milieu allochtone.

4.3.4.3 Troisième et quatrième constats : la motivation scolaire, comme l'estime de soi, est fortement influencée par la trajectoire scolaire empruntée par l'élève autochtone et une relation forte semble exister entre une estime de soi positive, un profil motivationnel élevé et la persévérance scolaire de l'élève.

Tout d'abord, les résultats de la comparaison multi-cas montrent que la motivation scolaire, tout comme l'estime de soi positive d'ailleurs, sont associées à une intervention précoce auprès de l'élève en difficultés et à un cheminement scolaire régulier au primaire et l'emprunt de différentes voies de formation au secondaire. À l'inverse, une démotivation scolaire existe avec une estime de soi négative et un parcours scolaire dont les mesures de soutien arrivent plus tardivement dans la matière où l'élève vit des difficultés et enfin, par le redoublement et un cheminement scolaire particulier.

Plus spécifiquement, les perceptions attributionnelles des élèves autochtones révèlent que les deux cas expliquent une partie de leurs échecs par de l'incompréhension redevable au manque d'aide puis par le manque d'efforts fournis. À cet effet, ils vivent à partir du primaire et du secondaire des difficultés graves d'apprentissage en plus d'adopter des comportements traduisant du désengagement et de la violence ou de l'isolement. D'ailleurs, l'intérêt des deux cas est dirigé dans les matières pour lesquelles ils n'éprouvent pas de difficultés et pour lesquelles ils réussissent. Plus distinctement, le profil motivationnel élevé de l'un des cas réfère à la perception que réussir sert à quelque chose et notamment en présence de perspectives futures. Ce même profil est aussi associé à la capacité de fournir des efforts en dépit des difficultés, à l'attribution de réussite en fonction de l'aide reçue des enseignants et d'une motivation essentiellement intrinsèque. À l'opposé, le faible profil motivationnel de l'autre cas se rapproche de perceptions telle que la réussite ne sert à rien particulièrement en l'absence de perspectives futures. Cette faible motivation de la part de l'élève correspond également à la difficulté de fournir des efforts devant les difficultés, l'attribution des échecs à l'incompréhension des enseignants ou à leur mauvais enseignement et le manque de motivation intrinsèque. Un élément commun rapproche les deux cas bien que leur estime de soi et leur motivation diffèrent et il s'agit de leurs affirmations faisant état d'un réel engagement scolaire contrastant avec les comportements scolaires révélés par les intervenants scolaires. Ainsi, pour Thierry, les informations fournies par l'élève sur son engagement doivent être nuancées en fonction des comportements rapportés par

les enseignants (retards, absentéisme, refus de travailler, impolitesse, bagarre, etc.). Le profil motivationnel de Thierry montre alors qu'il est motivé à persévérer même si cette motivation ne s'accompagne pas d'un engagement scolaire et de performances scolaires élevées de sa part. Cependant, persévérer rend Thierry fier et nourrit donc son estime de soi qui elle, à son tour, alimente sa motivation à persévérer. Le cas de Sandrine n'est pas différent puisque son engagement déclaré contraste aussi avec son discours verbal et plusieurs de ses comportements scolaires notés (retards, absentéisme, refus de travailler, etc.). Contrairement à Thierry, le profil motivationnel de Sandrine est bas dans son ensemble et rejoint son discours empreint de démotivation et d'incapacité à y arriver en mathématique. D'ailleurs, elle souhaiterait quitter l'école pour y revenir plus tard ce qui la rend susceptible de décrocher dès l'obtention de son seizième anniversaire. En conséquence, les obstacles rencontrés en mathématique semblent avoir des effets sur l'ensemble de sa motivation scolaire par du désengagement notamment en français, une faible persévérance et de moins bonnes performances.

Ce troisième constat met donc en évidence un lien entre la motivation scolaire, l'estime de soi et les caractéristiques du cheminement scolaire des deux élèves autochtones scolarisés en milieu allochtone. Ainsi, une forte relation semble exister entre le soutien reçu et la trajectoire scolaire empruntée, la nature de l'estime de soi et la motivation scolaire. Ce lien se doit toutefois d'être nuancé par l'écart existant entre le discours des élèves sur leur motivation et les indicateurs de cette motivation tels le choix, l'engagement et la performance. En revanche, une relation forte semble exister entre une estime de soi positive, un profil motivationnel élevé et la persévérance scolaire, en dépit des difficultés rencontrées chez l'un des cas. Tel est le quatrième constat que nous faisons dans le cadre de cette recherche.

CHAPITRE V : DISCUSSION DES RÉSULTATS

Après avoir présenté les résultats de cette recherche, comme nous l'avons fait au chapitre précédent, l'examen de nos principales conclusions sera fait à la lumière des écrits ayant traité de l'estime de soi, de la motivation scolaire ainsi que du cheminement scolaire, pour les deux élèves autochtones de notre recherche. Par cette discussion, nous tentons d'esquisser certaines explications aux résultats obtenus, et ce, en fonction des quatre constats auxquels nous arrivons, à savoir : 1) l'estime de soi et les caractéristiques du cheminement s'influencent mutuellement chez l'élève autochtone scolarisé en milieu allochtone; 2) l'estime de soi et la motivation sont liées chez l'élève autochtone scolarisé en milieu allochtone; 3) la motivation scolaire, comme l'estime de soi, est fortement influencée par la trajectoire scolaire empruntée par l'élève autochtone et 4) une relation forte semble exister entre une estime de soi positive, un profil motivationnel élevé et la persévérance scolaire de l'élève autochtone. En conclusion, l'influence des différents concepts est regardée en fonction d'éléments contextuels du milieu d'origine des deux élèves de cette recherche.

5.1 L'estime de soi et les caractéristiques du cheminement s'influencent mutuellement chez l'élève autochtone scolarisé en milieu allochtone

Le premier résultat nous amène à conclure que la persévérance scolaire, considérée à la fois comme indicateur de la motivation scolaire, mais aussi comme résultante du cheminement scolaire, est grandement influencée par l'estime de soi, conclusion à laquelle arrivent d'ailleurs André et Lelord (1999). À cet égard, certains auteurs que nous verrons plus loin lient les différentes composantes (sentiment de confiance en soi, connaissance de soi, sentiment d'appartenance au groupe et sentiment de compétence) du modèle de Duclos (2000) à la persévérance scolaire.

Cette conclusion corrobore aussi celle à laquelle arrive Vienneau (2005), qui établit que la confiance en ses capacités en tant qu'apprenant est tributaire des expériences scolaires passées. Or, les expériences scolaires des cas à l'étude s'avèrent plutôt négatives. D'ailleurs, selon Tardif (1992), les échecs et les réussites des élèves de 2^e et 3^e année du primaire ont un réel impact au niveau de la confiance jusqu'à mettre en doute leur capacité intellectuelle. C'est aussi à cet âge que l'élève commence à porter une évaluation sur sa valeur personnelle (André et Lelord, 1999; Duclos, 2000; Harter, 1998; Jendoubi, 2002). « *L'image de soi comme apprenant se détériore graduellement au primaire chez les élèves présentant des difficultés d'apprentissage.* » (Saint-Laurent, 2002, p. 159). C'est ainsi que les recherches insistent sur le fait que les succès et les échecs de l'élève, vécus particulièrement en début de cheminement scolaire, jouent un rôle déterminant au niveau de l'estime de soi et notamment de la confiance en soi (Duclos, 2000; Harter, 1998; Lamia, 1998). À ce titre, Duclos (2000) et André et Lelord (1999) relèvent que les échecs scolaires s'avèrent très négatifs sur l'estime de soi de l'élève qui en vit continuellement. Comme le soulignent Archambault et Chouinard (2003), aussitôt que l'estime de soi est affectée négativement, l'élève entreprend alors des moyens pour minimiser l'effet négatif que d'éventuels échecs pourraient avoir ultérieurement sur son estime de soi. Ces moyens se traduisent par l'adoption de comportements d'évitement qui entrent évidemment en contradiction avec l'apprentissage et la réussite (Archambault et Chouinard, 2003 en référence à Harter, 1992 et Schunk, 1996, p. 187). C'est notamment ce que la recherche met en évidence pour le cheminement scolaire des deux élèves autochtones, et ce, dès le primaire.

Selon le MEQ (2003b, p. 34), les élèves qui vivent des difficultés d'apprentissage ou de comportement et qui ont une faible estime de soi risquent davantage de vivre des difficultés lors du passage au secondaire et c'est également ce qui ressort de la recherche pour les deux cas à l'étude. Or, Gueyaud et Dassa (1998) et Léonardis et Lescarret (1998) reconnaissent aussi que l'estime de soi est déterminante dans la réussite scolaire et ce constat s'applique aux cas étudiés. À l'inverse, les succès scolaires favorisent le développement de l'estime de soi (Fortin, Royer, Potvin et Marcotte, 2001). Bariaud et Bourcet (1998) arrivent toutefois à la conclusion que la conscience de la valeur personnelle que s'accorde l'élève peut changer à l'adolescence. « *Les conceptions de soi sur lesquelles se fonde le sentiment de sa propre valeur changent à*

l'adolescence, dans leurs contenus et leur structuration, du fait de l'accumulation des expériences sociales et des nouvelles aptitudes socio-cognitives. » (p. 143). Cela semble être le cas de l'élève dont l'estime de soi est somme toute positive, et ce, en dépit des difficultés scolaires importantes éprouvées. Pour l'élève de 15 ans qui a participé à cette étude et qui témoigne d'une faible estime de soi, il semble que cette situation rejoigne les propos de Harter (1998) qui souligne de son côté que les filles au début de l'adolescence ont une plus basse estime que les garçons (p. 67). Ainsi, malgré un cheminement scolaire primaire et secondaire où les difficultés d'apprentissage et échecs sont omniprésents pour les deux cas, il ressort que l'estime de soi peut se modifier et intervenir différemment au niveau de la persévérance scolaire pour l'un d'eux. Nos conclusions se doivent toutefois d'être nuancées à cet égard dans la mesure où les deux participants n'ont pas le même âge. Observons maintenant les distinctions qui s'opèrent chez l'un et l'autre des cas en regard de la persévérance scolaire.

5.1.1 Faible estime de soi et facteurs associés au décrochage scolaire

Pour l'élève ayant un portrait négatif de son estime de soi, le fait d'avoir peu confiance en elle a nécessairement eu des impacts sur les difficultés vécues et sur son intention de poursuivre ses études. C'est le constat que font Lafortune et Saint-Pierre (1996, p. 43) en indiquant que la faible confiance en soi amène l'élève à se décourager plus rapidement. Des recherches montrent aussi qu'une faible estime de soi peut entraîner des difficultés scolaires (Lamia, 1998) et à l'inverse, les difficultés d'apprentissage nuisent à l'estime de soi (Goupil, 1997). Dans ce contexte, l'estime de soi apparaît à la fois comme la résultante des expériences scolaires négatives passées et comme un facteur à considérer dans la persistance des difficultés scolaires chez l'élève. Il s'avère que les résultats présentés vont dans le même sens que Rousseau (2005) qui met en évidence que les jeunes éprouvant des difficultés graves d'apprentissage ont tendance à se percevoir plus négativement.

Dans un autre ordre d'idées, un élève avec un pauvre concept de soi, comme le souligne Reasoner (1995), n'a pas bien souvent de buts devant lui comme pour le cas de l'élève partageant cette caractéristique ou encore, comme le fait valoir Harter (1998, p. 59), si les aspirations dépassent les réussites effectives. Schmidt, Tessier, Drapeau, Lachance, Kalubi et Fortin (2003)

dans une recension sur les élèves à risque de décrochage mettent d'ailleurs en évidence que ces derniers ont une moins grande perception de l'importance des buts à atteindre et de l'importance de réussir.

Ajoutons pour ce cas que les problèmes affectifs vécus sont reconnus pour augmenter le risque d'éprouver des difficultés d'apprentissage (MEQ, 2003b). Le MEQ (2003b) favorise la compréhension des difficultés scolaires des élèves dans une approche systémique. Différents auteurs convergent également vers cette approche qui aborde les facteurs d'ordre individuel, scolaire et familial mais pour comprendre le décrochage scolaire (Cossette et al., 2004; Fortin et al., 2001; Fortin et al., 2005; Potvin et al., 2006). La présence de ces nombreux facteurs chez l'élève ayant une faible estime de soi amène à la situer dans la catégorie des élèves qui fréquentent toujours l'école, mais dont plusieurs éléments sont susceptibles de favoriser son décrochage scolaire (Fortin et al., 2005). Parmi les facteurs d'ordre individuel apparaissent ses troubles de comportements intérieurisés (Pouliot et al., 2006), son image négative de soi et ses difficultés au niveau social (Cossette et al., 2004). D'autres facteurs concernent l'aspect scolaire : son faible sentiment d'appartenance, les difficultés qu'elle a dans ses relations maître-élève, le climat de classe marginalisant et l'environnement socioéducatif qui apparaît inadéquat, ce qui rejoint les facteurs de risque identifiés par Potvin et al. (2006). Giroux (1997), quant à elle, fait valoir que les rapports entre les Autochtones et les Allochtones, de manière générale, peuvent nuire et entraîner des difficultés lors de l'intégration des élèves. Au regard des facteurs rendant la persévérance difficile chez les élèves autochtones, Anderson (1995) relève, quant à elle, le racisme et la solitude. Aux facteurs scolaires s'ajoutent les faibles résultats scolaires et les difficultés d'apprentissage, le redoublement, l'image plus négative de l'école et l'absentéisme (Cossette et al., 2004). Enfin, soulignons le milieu familial monoparental dans lequel l'élève vit et le faible niveau de scolarité de la mère qui ne sont pas sans agir comme facteurs de risque de décrochage scolaire selon Cossette et al. (2004).

Conséquemment, les résultats nous permettent de statuer que plusieurs composantes de la faible estime de soi de l'élève agissent comme facteurs associés au décrochage scolaire : faible confiance en soi, moins grandes aspirations scolaires, image négative de soi et faible sentiment d'appartenance à l'école en plus des difficultés sociales engendrées, ce qui s'inscrit en lien de

continuité avec les conclusions tirées par Cossette et al. (2004) ainsi que Potvin et al. (2006). Ajoutons que si la faible estime de soi devient un obstacle personnel à la réussite de ses études, d'autres obstacles de nature géographique et culturelle nuisant à la persévérance scolaire ressortent également des résultats pour ce cas précis. Malatest et al. (2004) identifient d'ailleurs l'éloignement géographique comme un de ces obstacles pour plusieurs élèves autochtones. Selon de nombreux auteurs (Aguilera, 2003; Giroux, 1997; Hains, 2001; Peacock, 2002), au niveau culturel, la persévérance scolaire serait augmentée si la langue et la culture autochtones étaient ajoutées au programme.

« Valoriser les différentes identités culturelles des élèves signifie reconnaître leur langue maternelle ainsi que leur culture. Se sentir reconnu dans son identité ne peut qu'augmenter la confiance en soi de ces enfants qui auraient plutôt tendance à se sentir humiliés et exclus à cause de leur différence. » (Jendoubi, 2002, p. 17).

De plus, le discours de l'élève laisse également paraître l'importance que l'enseignement semble davantage adapté pour les apprenants allochtones ce qui rejoint les observations faites par Aguilera (2003). Enfin, lorsque les auteurs traient des styles d'apprentissage des élèves autochtones, notons que le mode d'apprentissage holistique est grandement valorisé (Friel, 1998; White, 2001).

Brièvement, ce qui vient d'être dit pour cet élève concorde avec les recherches qui montrent que les difficultés d'apprentissage nuisent à l'estime de soi (Goupil, 1997; Rousseau, 2005) et il en est de même pour les échecs scolaires sur le niveau de développement de la confiance en soi (Tardif, 1992), composante de l'estime de soi (Duclos, 2000). Une faible estime de soi nuit également à l'adaptation à l'environnement scolaire (Harter, 1998). Ces influences sont notamment perceptibles pour le primaire et le secondaire. En somme, la situation de l'élève de la recherche, persévérente, mais susceptible de décrocher, est comprise à travers la présence de nombreux facteurs de risque d'ordre individuel, scolaire et familial associé au décrochage scolaire et corrobore les travaux de Lessard, Fortin, Joly, Royer, Marcotte et Potvin (2007) qui notent dans le parcours scolaire d'élèves décrocheurs un nombre plus élevé de facteurs de risque chez les filles.

5.1.2 Estime de soi élevée et persévérance scolaire

En ce qui concerne l'autre cas à l'étude, les résultats relèvent que son sentiment de confiance est fort et qu'il influencerait fortement sa persévérance scolaire. Ce résultat rejoint les positions adoptées par plusieurs auteurs (André et Lelord, 1999; Duclos, 2000; Vienneau, 2005 en référence à Lafontaine et Saint-Pierre, 1994). Dans le cas précédent, l'estime de soi était comprise comme la résultante des échecs répétés passés tandis que pour celui-ci, elle est interprétée comme déterminant les actions de l'élève, entre autres, sa persévérance scolaire. C'est là une des manières de comprendre l'influence de l'estime de soi sur le cheminement scolaire des élèves selon Bariaud et Bourcet (1998). En outre, ce résultat de recherche pourrait être mis en relation avec d'autres résultats de recherche qui mettent en évidence qu'une confiance en soi permet une plus grande résistance aux échecs, et par conséquent, une plus grande persévérance (André et Lelord, 1999) :

« Dans le champ scolaire, les élèves qui pensent du bien d'eux-mêmes, par comparaison aux élèves qui s'estiment plus modestement, poursuivent des études plus longtemps, persévérent davantage dans leur travail scolaire lorsqu'ils éprouvent des difficultés (...) (Harter, 1990; Pintrich et Schrauben, 1992) » (p. 485).

Selon notre interprétation des résultats, l'estime de soi positive de cet élève autochtone scolarisé en milieu allochtone serait favorisée par des désirs ou attentes parentales en regard de l'adolescent, ce qui rejoint différentes recherches qui montrent que de telles attentes interviennent positivement dans la valeur que l'élève accorde à l'école et par voie de conséquence, à sa persévérance scolaire (Chouinard et Fournier, 2002; Chouinard et al., 2006, p. 264; Duclos, 2000). Des recherches en milieu autochtone insistent notamment sur le fait que la valeur qu'accordent les parents à la réussite scolaire influence de manière notable le cheminement et la motivation scolaires de l'élève (Groupe de travail national du ministre sur l'Éducation, 2002; Hains, 2001; Turner, 1997). Les propos d'Anderson (1995) sont éclairants à cet égard :

« Aboriginal youth who came from a home with high expectations, usually a demanding mother, individuals with good assertive and self management skills and who were goal directed are more likely to finish high school than individuals without these benefits. » (Anderson, 1995, p. 86).

Dans le présent cas, il apparaît que les attentes parentales à l'égard de l'adolescent sont celles de meilleures perspectives d'avenir se traduisant par l'obtention d'un diplôme d'études secondaires. Dans le même esprit, Anderson (1995) et Girard-Philippe (1995) font le constat que de telles attentes des parents autochtones agissent positivement à la fois sur l'estime de soi et la persévérance scolaire. Bariaud et Bourcet (1998) notent qu'à l'adolescence, l'approbation et l'acceptation de certains adultes et pairs prennent beaucoup d'importance. Léonardis et Lescarret (1998) vont dans le même sens :

« Au cours du développement (et en particulier à l'adolescence), le regard des autres significatifs pour le sujet (parents, enseignants, pairs) va influencer l'estime de soi dont on sait qu'elle s'avère très tôt déterminante dans la réussite scolaire. » (p. 219).

Ici, le concept de la réussite scolaire doit toutefois être compris non en terme de rendement scolaire élevé, mais davantage en terme de persévérance scolaire (Commission de l'éducation, 2007; St-Amant, 2003) d'où le lien étroit qui s'établit entre l'estime de soi et la persévérance scolaire. Ainsi, obtenir son diplôme d'études secondaires passe par la persévérance de l'élève et peut être interprétée selon la volonté de la mère qui correspond à ce que plusieurs études mettent en évidence : échapper aux problèmes psychosociaux de la communauté (Larose et al., 2001; Presseau et al., 2006). En effet, le retour au sein de la communauté s'avère plus difficile en raison du peu d'emplois souvent disponibles, ce qui intervient négativement dans la persévérance scolaire de certains élèves autochtones (Giroux, 1997). Une recherche menée en contexte similaire avec des élèves ayant fait leurs études secondaires rapporte le même discours de la part des élèves eux-mêmes :

« Life on the reserve is not seen as a desirable option; it is viewed as a place to go if you are kicked out of school and cannot find a job in the city. George and Denis [deux sujets de l'étude] both talked about the "humiliation" of returning home. » (Anderson, 1995, p. 83).

Enfin, il ressort que les élèves autochtones conservent une image positive de leur graduation et la fierté associée à cette expérience expliquerait le fait qu'ils mettent de côté les

difficultés rencontrées dans le cadre de leur expérience scolaire, pour en garder une image positive (Anderson, 1995).

À la fin de notre interprétation, il ressort que malgré l'impact certain des difficultés d'apprentissage et des échecs scolaires sur l'estime de soi de l'élève en bas âge (Goupil, 1997), à l'adolescence, en dépit des difficultés scolaires qui perdurent, d'autres facteurs contribuent à rehausser son estime de lui (Bariaud et Bourcet, 1998) et sa motivation à persévérer (Anderson, 1995). Parmi ceux-ci apparaît l'importance du regard de sa mère sur sa persévérence scolaire, aspect relevé par plusieurs auteurs comme intervenant de manière positive dans l'expérience scolaire des élèves allochtones (Chouinard et Fournier, 2002; Chouinard et *al.*, 2006) et autochtones (Anderson, 1995; Girard-Philippe, 1995).

■ En résumé

Il semble donc que l'estime de soi influe sur la persévérence scolaire des deux élèves autochtones de plusieurs manières. D'abord, différentes composantes d'une faible estime de soi interviennent de manière négative sur la persévérence scolaire. Parmi ces composantes notons une faible confiance en soi (André et Lelord, 1999), une piètre connaissance de soi (André et Lelord, 1999; Duclos, 2000) et de faibles aspirations scolaires (Cossette et *al.*, 2004). Ensuite, il apparaît que les attentes éducationnelles des parents, comme tremplin à une meilleure qualité de vie, semblent jouer un rôle important sur la conscience qu'a l'élève de sa valeur personnelle (Jendoubi, 2002; Compas, 1991) et dans sa manière de concevoir l'école (Chouinard et *al.*, 2006) et par conséquent, sur sa persévérence scolaire. Si des recherches en milieu autochtone font le lien entre la forte identité culturelle et la persévérence scolaire (Aiguilera, 2003; Turner, 1997), il ressort de la présente recherche que la forte identité chez l'élève est le résultat d'une connaissance et d'une reconnaissance de ses habiletés en tant qu'apprenant intervenant aussi de manière favorable sur la persévérence scolaire (André et Lelord, 1999; Duclos, 2000).

Enchaînons avec une discussion qui s'attarde plus spécifiquement aux liens entre l'estime de soi et la motivation scolaire, à la lumière des résultats obtenus dans le cadre de cette étude, mais également des écrits sur le sujet.

5.2 L'estime de soi et la motivation scolaire sont liées chez l'élève autochtone scolarisé en milieu allochtone

La recherche arrive également à une seconde conclusion, c'est-à-dire l'influence prépondérante de l'estime de soi sur la motivation scolaire, comme le soutien notamment Duclos (2000), mais aussi plusieurs auteurs tels Archambault et Chouinard (2003); Chouinard et *al.* (2006); Giordan (1998); Lavoie (1993); Léonardis et Lescarret (1998); Martinot (2001) et Tardif (1992). Pour les deux cas de la recherche, ces liens prennent des sens opposés. D'une part, une estime de soi négative correspond à un faible profil motivationnel, et d'autre part, une haute estime de soi est liée à une plus grande motivation. Regardons de manière plus détaillée comment l'influence se manifeste selon les cas afin d'amorcer une explication à ce phénomène.

5.2.1 Estime de soi négative et impuissance acquise

En ce qui a trait à l'élève qui démontre une faible confiance en elle, si les auteurs ont montré que ce sentiment conserve un lien avec l'apprentissage, il n'est pas étonnant de constater qu'elle éprouve certaines difficultés d'apprentissage (Duclos, 2000; Jendoubi, 2002). Pour Chouinard et *al.* (2006), le rapport que l'élève entretient à son apprentissage varie également selon l'évaluation que l'école fait de ses capacités et de son intelligence. Or, l'impact négatif de ses expériences scolaires sur son estime de soi a déjà été démontré. Pour une évaluation négative de ses capacités, l'élève est davantage motivé à préserver son estime de soi qu'à risquer de s'engager dans une activité qui risque d'altérer son estime de soi d'autant plus lorsque cette dernière apparaît être négative. À cet égard, les comportements d'évitement ou d'absentéisme de l'élève particulièrement en mathématique rejoignent les comportements identifiés par Chouinard et *al.* (2006) chez les élèves avec troubles de comportement. Il en ressort que l'abandon des élèves lors de difficultés ou encore l'attribution de leurs échecs à un manque d'effort s'inscrit

alors à l'intérieur de comportements associés à la faible estime de soi et est contraire à la motivation scolaire : « *La pauvreté du concept de soi engendrée par une série d'échecs a un effet négatif sur la motivation à apprendre et sur la conception de l'effort.* » (Archambault et Chouinard, 2003, p. 188). Ainsi, Chouinard et al. (2006) soulignent que les difficultés scolaires vécues amènent les élèves à devoir préserver leur estime de soi par l'adoption de stratégies d'évitement assez évidentes nuisant à leur engagement et leur motivation scolaire comme c'est le cas pour cette élève.

En lien avec l'estime de soi et la motivation toujours, Giordan (1998) fait valoir que l'absence du sentiment de confiance en soi a nécessairement des influences sur cette dernière. Vienneau (2005) indique qu'un tel sentiment faiblement ressenti peut entraîner jusqu'à un sentiment d'impuissance chez l'élève.

« *Ces conséquences se manifestent sur le plan motivationnel (l'apprenant n'éprouve plus le désir de contrôler la situation), sur le plan cognitif (l'apprenant n'est plus capable d'établir de liens entre ses actions et les résultats de celles-ci) et enfin, sur le plan émotionnel (l'apprenant éprouve un fort sentiment d'échec, proche du désespoir).* » (Vienneau, 2005, p. 35).

Vienneau (2005) explique que l'impuissance acquise de Seligman (1975) sur le plan motivationnel amène une perte de contrôle et cette dernière apparaît chez l'élève en mathématique : « (...) je ne réussirai jamais à passer mon année en maths là (...) » (entrevue, p. 11). Dans les écrits sur les élèves éprouvant des difficultés, il ressort que ces derniers se percevraient moins compétents et comme ayant moins de contrôle (Chouinard et al., 2006; Schmidt et al., 2003). Dans son étude doctorale, Chouinard (1996) arrive d'ailleurs au constat que les filles du secondaire avec des difficultés d'apprentissage se perçoivent moins compétentes en mathématique. Ensuite, les exigences trop élevées pour y arriver amènent aussi une certaine résignation de la part de l'élève : « *je ne suis pas capable* » ou « *je n'y arriverai jamais* » (Giordan, 1998, 110). Martinot (2001, p. 497) et Bariaud et Bourcet (1998) relèvent que les élèves vivant des échecs à répétition vont avoir tendance à adhérer à des valeurs antisociales

plutôt qu'à celles qui sont dominantes pour redorer leur estime de soi. Pour cette élève, il s'agit de vouloir quitter l'école pour y revenir plus tard.

« S'opposer activement aux normes de réussite en vigueur, et plus largement au système même de l'école, plutôt que de subir passivement l'échec et ses conséquences en terme d'image de soi permet de se mettre de nouveau en valeur, de regagner du prestige auprès des pairs (...) » (Bariaud et Bourcet, 1998, p. 143).

Potvin et al. (2006) notent alors que faible estime de soi, faible engagement et de faibles performances en mathématique sont trois facteurs prédictifs du décrochage scolaire ce qui rend l'élève de la recherche à risque de décrocher. Soulignons cependant que le profil motivationnel de Sandrine est plus élevé en français. La perception de la contrôlabilité dont elle fait preuve dans cette discipline rejoint d'ailleurs le constat établi par Chouinard et Roy (2005) selon lequel les filles ont un meilleur profil motivationnel en langue d'enseignement au secondaire comparativement aux garçons. L'intérêt des filles plus marqué pour cette matière a déjà fait l'objet d'une discussion dans un avis au ministre de l'Éducation (CSE, 1999) ainsi que les résultats plus élevés obtenus par les filles dans cette discipline (MELS, 2005). Or, la perception d'incontrôlabilité ressentie par l'élève suffit selon Viau (1994), pour avoir des impacts notables sur l'engagement et la persévérance scolaire de l'élève de manière générale. C'est aussi le constat qui se dégage chez Sandrine. D'autres auteurs illustrent que la perte de contrôle a des effets sur la performance (Tardif, 1992) ou encore sur la réussite (Chouinard et al., 2006). Cette perte de contrôle peut aussi engendrer des problèmes intérieurisés (repli sur soi) et entraîner l'absentéisme ou encore le décrochage (Chouinard et al., 2006). En ce qui a trait au rôle de l'enseignant dans les difficultés vécues, comme le soulève Sandrine, Potvin et Doré-Côté (2005) ont démontré l'importance de la relation maître-élève sur l'engagement de l'élève. Selon Potvin (2005), cette influence va même jusqu'à intervenir sur la persévérance scolaire de l'élève :

« Les résultats de nos travaux de recherche comme ceux de plusieurs autres chercheurs soulignent l'importance qu'on doit accorder à la relation maître-élève et plus particulièrement aux attitudes des enseignants dans leur relation avec les élèves en difficulté scolaire. Les conséquences sur la persévérance scolaire et le décrochage scolaire ne sont plus à démontrer. » (p. 118).

Les mêmes constats ressortent des recherches en milieu autochtone, d'abord sur l'importance de créer un lien significatif entre l'élève et l'enseignant comme préalable au développement d'une relation pédagogique (Anderson, 1995) et comme facteur intervenant sur la persévérance scolaire (Hains, 2001; Peacock, 2002; Turner, 1997). Archambault et Chouinard (2003) font aussi remarquer que les pratiques enseignantes jouent un rôle déterminant quant à l'adoption de stratégies, à la poursuite de buts d'évitement ainsi qu'à l'adoption de comportements visant à préserver l'estime de soi. Dans le même ordre d'idées, Rousseau (2005) rapporte que les élèves éprouvant des difficultés d'apprentissage accordent une dimension affective à cette relation. Le MEQ (2003b) indique que c'est par le biais de l'existence d'une telle relation qu'apparaît la motivation. Par conséquent, si la motivation scolaire est un construit individuel et que ce dernier est largement influencé par l'environnement social, il ne faudrait pas négliger le rôle de l'environnement scolaire dans son construit. « *Le phénomène de la démotivation n'est donc pas, en premier lieu, la conséquence des pratiques parentales ni de phénomènes extérieurs à l'école. Ses causes principales se situent bien à l'école.* » (Archambault et Chouinard, 2003, p. 209). Reasoner (1995) soulève cependant que l'élève qui se perçoit incomptétent personnellement recourt à des mécanismes de défense et parmi eux, apparaît le fait de « blâmer les autres » (p. 40). Ce qui fait dire à l'auteur :

« *Les enseignants doivent aider à construire les habiletés et les attitudes de compétence personnelle chez les élèves en leur apprenant à gérer leurs problèmes, à faire face aux conflits, à utiliser les ressources disponibles, à savoir quand ils doivent chercher de l'aide.* » (Reasoner, 1995, p. 40).

Puis, sur le plan cognitif, l'élève de la recherche ayant une estime de soi négative et un faible profil motivationnel montre également de l'impuissance acquise, comme décrite plus haut par Vienneau (2005). En effet, elle établit difficilement des liens entre ses actions et ce qui pourrait en résulter ce qui l'amène à se désidentifier de la dimension scolaire comme le soulève Martinot (2001) :

« *Ainsi, pour l'élève en difficulté qui commence à se désidentifier de la dimension scolaire, cette désidentification s'accompagne d'une baisse de la motivation intrinsèque : il travaille de moins en moins. Dès lors, ses difficultés scolaires augmentent, ce qui conduit à se désentifier de plus en plus pour protéger son estime de soi.* » (p. 495).

D'autres auteurs soulignent que la perception de la valeur des matières est fonction des buts et perspectives de l'élève et qu'en l'absence de ceux-ci, la motivation de l'élève s'en trouve affectée (Tardif, 1992; Viau, 1994). « *La perspective future nous permet donc de comprendre qu'un élève qui n'a aucun but dans la vie est un élève qui vit dans le moment présent.* » (Viau, 1994, p. 48). Or, Viau (1994, 53), souligne que plus l'élève est capable de se représenter ce qu'il désire faire dans le futur, plus il est motivé. Sandrine vit plutôt l'inverse. En définitive, les faibles aspirations scolaires constituent un facteur de risque au décrochage scolaire (Cossette et al., 2004).

Toujours en lien avec Vienneau (2005), l'impuissance acquise est également perceptible sur le plan émotionnel chez Sandrine, car ses propos sont empreints d'un vif découragement qu'elle explique principalement par le changement d'enseignant. Il apparaît chez Archambault et Chouinard (2003) que l'incompétence de l'enseignant pour expliquer l'échec (ici l'échec pris au sens plus large), s'accompagne d'une perception d'incontrôlabilité chez l'élève exprimée par la colère devant le manque d'aide reçue. Dans le même ordre d'idées, Viau (1994) relève qu'une attribution causale externe et incontrôlable peut mener à l'impuissance apprise.

« *Lorsque l'élève attribue un échec à une cause qu'il percevait comme externe, stable et incontrôlable, cette dernière situation peut même provoquer chez l'élève ce que Seligman (1991) appelle l'impuissance apprise.* » (Viau, 1994, p. 68).

En conclusion, les résultats obtenus correspondent au fait que l'estime de soi négative est la résultante des difficultés d'apprentissage vécues (Goupil, 1997; Lamia, 1998) et ces dernières entraînent la préservation de l'estime de soi et la démotivation scolaire chez l'élève (Chouinard et al., 2006; Tardif, 1992). Dans le présent cas, les difficultés scolaires omniprésentes entraînent les échecs et Viau (1994) fait valoir que les échecs répétés peuvent mener à l'impuissance apprise. Viau (1994) en référence à Covington (1984) mentionne que les élèves aux prises avec l'impuissance apprise attribueraient davantage leurs succès à des causes externes et leurs échecs à des causes stables et incontrôlables. Ainsi, le sentiment de l'impuissance apprise rend l'élève à risque de décrocher. « *Selon Seligman, l'impuissance apprise est une réaction d'abandon de la*

part de l'élève, qui est provoquée par la croyance que quoi qu'il fasse, il n'arrivera rien. » (Viau, 1994, p. 68). Enfin, Barbeau (1997) identifie parmi ses conséquences, une baisse de la motivation scolaire et de l'estime de soi.

5.2.2 Estime de soi élevée et surévaluation du sentiment de compétence

Le second cas a une estime de soi et un profil motivationnel positifs, et ce, malgré ses difficultés d'apprentissage et de comportement. Lavoie (1993) considère que la bonne estime de soi influence les perceptions de l'élève et par conséquent, sa dynamique motivationnelle. Néanmoins, il a été démontré que l'élève avait tendance à surévaluer ses compétences. Selon Martinot (2001), il semblerait que cela joue positivement sur son estime de soi et intervienne favorablement sur sa motivation scolaire. Léonardis et Lescarret (1998) décrivent aussi l'influence déterminante de l'estime de soi sur la motivation scolaire : « *L'estime de soi présente alors une valeur motivationnelle déterminante elle-même de la qualité des apprentissages scolaires (Meyer, 1987) et peut contribuer à valoriser ou diminuer les aspirations du sujet, ses projets et même ses compétences.* » (p. 222). Selon les résultats obtenus, l'évaluation positive que fait l'élève de ses compétences est intimement liée aux commentaires positifs de sa mère sur son talent. À cet égard, Chouinard et Fournier (2002) notent que ce type de rétroaction à l'adolescence intervient à la fois sur le sentiment de compétence et de contrôle. « *L'encouragement de la mère, particulièrement, serait associé aux perceptions de compétences et de contrôle de l'enfant et déterminerait indirectement son rendement à l'école.* » (Chouinard et Fournier, 2002, p. 119). Ce qui amène Léonardis et Lescarret (1998) à spécifier que la motivation scolaire n'est pas seulement la résultante de l'environnement scolaire. De même, l'influence positive qu'exerce la mère, dans ce cas-ci, sur les aspirations scolaires de l'élève n'est pas sans conséquence car de telles aspirations jouent un rôle important dans la motivation à persévérer (Duclos, 2000; Reasoner, 1995; Viau, 1994). Ainsi, la perception de se sentir compétent à réussir influence la motivation à persévérer (Archambault et Chouinard, 2003; Viau, 1994). C'est précisément le cas de cet élève malgré ses difficultés d'apprentissage et son faible rendement scolaire. Selon Duclos (2000) et Gueyraud et Dassa (1998), l'intériorisation du sentiment de compétence et sa verbalisation en quelque sorte renforcent la confiance en soi et accentuent la perception positive de ses compétences. Cette perception positive de ses compétences interviennent

alors positivement sur son estime de soi selon Archambault et Chouinard (2003) : « *L'estime de soi provient de l'idée que l'élève a de sa compétence et de la valeur qu'il accorde au succès.* » (p. 179).

Cependant, certains auteurs mentionnent qu'il importe toutefois de ne pas perdre de vue que la réflexion de l'adolescent est davantage influencée par la subjectivité affective que par l'objectivité des faits (André et Lelord, 1999; Duclos et al., 1995a; Jendoubi, 2002). Viau (1994) va dans le même sens. Le sentiment de compétence éprouvé par l'élève s'explique donc en regard de la prise en compte de cette subjectivité excepté en ce qui concerne les compétences sportives. Toujours en lien avec le sentiment de compétence, signalons que ce dernier influence positivement le sentiment de contrôle selon Viau (1994) et c'est ce que nos résultats démontrent également. Pourtant, dans l'ensemble, les élèves avec des troubles du comportement auraient un moins grand sentiment de contrôle que les élèves des classes ordinaires pour le français et les mathématiques (Chouinard et al., 2006, p. 266). Il n'est pas non plus rare que les élèves éprouvant certains troubles de comportements se sentent incompétents dans plusieurs domaines comme en font état Maltais, Herry et Bessette (2006, p. 255). Or, c'est l'inverse chez ce deuxième cas. Cela nous permet d'interpréter l'évaluation positive qu'il fait de son estime de soi et de ce sentiment de compétence comme résultant des domaines auxquels il accorde une importance (Harter, 1998) et où il vit des réussites (Giordan, 1998). La contradiction apparente entre le sentiment de contrôle déclaré et l'indifférence face aux difficultés vécues dans plusieurs disciplines chez l'élève s'explique pour Bariaud et Bourcet (1998, p. 142) par le fait que les élèves développent plusieurs attitudes défensives suite à l'échec qui heurte l'estime de soi, dont ce détachement vis-à-vis les difficultés éprouvées. Cette manière d'éviter certains domaines pour l'évaluation de ses compétences l'amène ainsi à protéger son estime de soi : « *Toutefois, si l'individu ne connaît pas de succès dans un domaine qui n'est pas d'une grande importance pour lui, alors son estime de soi n'en pâtira pas.* » (Harter, 1998, p. 59). Dans ce contexte, les expériences scolaires marquées par les difficultés et les échecs peuvent ne pas intervenir de manière négative sur le sentiment de la valeur personnelle d'un élève, d'un point de vue scolaire, et, par conséquent, ne pas altérer sa motivation (Duclos, 2004).

En reprenant les aspects les plus importants des liens possibles de l'estime de soi sur la motivation scolaire (Lavoie, 1993; Viau, 1994), il se dégage chez l'élève que la surévaluation des compétences – subjectives en occurrence - joue favorablement sur les perceptions du sentiment de compétence et de contrôle intervenant directement sur la motivation à persévérer (Viau, 1994).

- **En résumé**

En récapitulant, il a été démontré que l'estime de soi, à la base de la motivation scolaire (Duclos, 2000), était liée au sentiment de compétence des élèves. Dans le premier cas, la faible estime de soi induit un faible sentiment de compétence menant à la résignation de l'élève sur le contrôle qu'elle peut exercer pour se sortir de l'impasse dans laquelle elle se trouve (Giordan, 1998) menant à de l'impuissance acquise sur le plan motivationnel, cognitif et émotionnel (Vienneau, 2005). De cette façon, se soustraire de la situation lui permet de préserver son estime de soi, mais affecte grandement sa motivation scolaire (Chouinard, 2002; Chouinard et al., 2006). Pour le deuxième cas, l'influence est tout autre puisqu'à une estime de soi élevée correspond un sentiment de compétence et de contrôle quant à la réussite scolaire (Archambault et Chouinard, 2003; Duclos, 2000; Gueyaud et Dassa, 1998; Léonardis et Lescarret, 1998) marqué par une autoévaluation subjective de la réalité par la sélection des domaines évalués lui permettant de préserver son estime et sa motivation scolaire (André et Lelord, 1999; Duclos et al., 1995a; Harter, 1998; Jendoubi, 2002; Viau, 1994).

Attardons-nous maintenant aux liens pouvant être établis entre la trajectoire scolaire de l'élève autochtone scolarisé en milieu allochtone et sa motivation scolaire.

5.3 La motivation scolaire, comme l'estime de soi, est fortement influencée par la trajectoire scolaire empruntée par l'élève autochtone scolarisé en milieu allochtone

Rappelons qu'une portion des résultats de cette recherche fait la démonstration que les expériences scolaires passées de ces deux élèves autochtones entretiennent un lien avec leur réussite scolaire. C'est également à cette conclusion qu'arrivent, dans leurs travaux respectifs sur la réussite, Giordan (1998), Martinot (2001) et Vienneau (2005). Ainsi, la motivation scolaire des

élèves autochtones de cette recherche semble grandement influencée par les différentes caractéristiques de leur cheminement scolaire. Le parcours scolaire chez les deux élèves est marqué par certaines caractéristiques ayant un impact négatif sur l'estime de soi et la motivation. Parmi celles-ci : les difficultés scolaires (Chouinard et al. 2006, Tardif, 1992); les troubles de comportements (Chouinard et al., 2006), les faibles performances antérieures (Chouinard et al., 2006; Viau, 1994); le redoublement (Paradis et Potvin, 1993; Leblanc, 2000) et la fréquentation de classes spéciales (Compas, 1991). Ces caractéristiques sont également recensées par plusieurs auteurs comme facteurs de risque associés au décrochage scolaire, comme nous l'avons mis en évidence plus tôt. Dans le cas d'élèves éprouvant des difficultés d'apprentissage, d'autres caractéristiques exercent une influence dans le cheminement scolaire des élèves, à savoir : la prévention des difficultés d'apprentissage par un diagnostic précoce (MEQ, 1999; MEQ, 2003b; Schmidt et al., 2003), l'intégration en classe ordinaire (MEQ, 1999; MEQ, 2003b; Rousseau, 2005) et l'adoption de plans d'intervention (Goupil, 1997).

Saint-Laurent (2002) indique que plusieurs élèves manifestant des difficultés d'apprentissage sont moins motivés envers l'école (Saint-Laurent, 2002. p. 153). Fréquemment, les difficultés d'apprentissage vécues par les élèves entraînent un manque de motivation et une perte d'estime de soi (MEQ, 2003b). Selon plusieurs auteurs, ces difficultés sont souvent liées aux difficultés de comportement (Chouinard et al., 2006; Goupil, 1997; MEQ, 2003b; Saint-Laurent, 2002). « *L'apparition de ces attitudes et de ces comportements est la conséquence d'un processus graduel de détérioration de la motivation à apprendre.* » (Chouinard et al., 2006, p. 263). Saint-Laurent (2002) rapporte que Bandura (1997) a mis en évidence que ce sont les échecs répétés qui minent la motivation de l'élève et non le manque de motivation qui mène vers l'échec. Ainsi, Bradette et al. (1999, p. 61) mettent en évidence que le faible rendement scolaire dans les matières de base (mathématique, français, anglais) incite l'élève à choisir l'évitement comme stratégie d'adaptation. Le rapport du niveau d'engagement des élèves de la recherche fait d'ailleurs état de nombreux retards scolaires, d'absences et de difficultés de comportement ce qui va à l'encontre des comportements traduisant l'engagement cognitif comme le soulignent plusieurs auteurs ayant travaillé sur la motivation scolaire (Barbeau, 1997; Chouinard et al., 2006; Viau, 1994). Par ailleurs, il ressort que le type de cheminement scolaire emprunté s'avère plus déterminant sur la motivation scolaire que le rendement scolaire de l'élève.

5.3.1 Faible motivation scolaire et absence d'intervention précoce

Le MEQ (2003b) note que les premières années à l'école sont déterminantes en ce qui concerne la prévention des difficultés d'apprentissage par des diagnostics précoces pour favoriser la réussite et la persévérance scolaires. Ce serait particulièrement vrai pour les élèves autochtones qui, selon le CEPN (2002a), se retrouvent en grand nombre avec des besoins particuliers. C'est d'ailleurs la voie privilégiée par le ministère de l'Éducation pour soutenir la réussite des élèves qui ont des besoins spécifiques (MEQ, 2003b). Or, nous notons que, pour l'élève la moins motivée, de telles mesures renvoyant au diagnostic des difficultés ou à la mise en place de plans d'intervention sont absentes. Dans le cadre de la recherche, la pratique du redoublement en découle. Signalons à ce propos que les difficultés d'apprentissage mènent bien souvent au redoublement et plus celui-ci se produit tôt, plus le risque d'abandonner les études est élevé (Brais, 1992; Langevin, 1994; Paradis et Potvin, 1993; Pouliot et Potvin, 2000; Paul, 1996). Il est nécessaire de souligner que plusieurs facteurs liés au décrochage scolaire ont été précédemment associés à ce cas. Aussi, il a été démontré que le redoublement ne serait pas bénéfique pour les élèves en difficultés d'apprentissage (Leblanc, 2000; Pouliot et Potvin, 2000). Parallèlement, Pouliot et Potvin (2000) montrent que le redoublement a un impact négatif sur le sentiment d'appartenance en classe de l'élève en raison de son âge plus élevé au sein du groupe. Or, faut-il rappeler que le sentiment d'appartenance est un facteur associé à l'estime de soi (Duclos, 2000; Reasoner, 1995) et à la performance et persévérance scolaires.

« La performance scolaire est déterminée en partie par les habiletés de l'élève et elle est directement reliée au niveau d'identification à l'école. Par niveau d'identification à l'école Finn (1989) entend sentiment d'appartenance et de valorisation de l'élève dans son expérience scolaire. » (Massé et al., 2006, p. 73).

En outre, d'autres auteurs s'exprimant sur le redoublement montrent que cette pratique intervient négativement chez le doubleur au niveau des capacités d'adaptation avec les autres élèves (Leblanc, 2000; Saint-Laurent, 2002). À cet égard, les résultats corroborent le fait qu'une perception négative du climat de classe puis le repli sur soi nuisent à la fréquentation scolaire (Chouinard et al., 2006; Cossette et al., 2004). Quant au redoublement, la question se pose alors

de savoir si les élèves ont redoublé parce qu'ils n'étaient pas motivés à l'école ou si leur redoublement a nui à leur motivation (Leblanc, 2000). Or, les conséquences n'en sont pas moins importantes comme le souligne Ziegler (1999) :

« Pour l'élève, il en résulte un amoindrissement de sa motivation, de son rendement scolaire et son estime de soi. En outre, il est fort probable qu'il ne terminera pas ses études secondaires, et qu'il ne pourra pas poursuivre des études plus avancées, et cela aura un impact négatif sur le niveau économique qu'il pourra atteindre au cours de sa vie. » (p. 3).

Quant à la fréquentation des classes spéciales, bien que la position du Ministère soit de miser sur l'intégration des élèves éprouvant des difficultés d'apprentissage et de comportement force est d'admettre que dans ce cas-ci, l'intégration ne s'est pas déroulée en classe ordinaire, mais plutôt à l'intérieur de classes spéciales hétérogènes (Trépanier et Dessureault, 2006). Compas (1991) estime que ces classes contribuent à développer chez l'élève une image négative de lui-même ce que corroborent nos résultats. Les recherches montrent aussi que la motivation des adolescents à fréquenter l'école est intimement liée aux relations interpersonnelles qu'ils développent avec leurs camarades (Duclos et al., 1995a, p. 237). De même, les relations développées en milieu scolaire apparaissent comme des buts sociaux que poursuivent les élèves ce qui contribue à favoriser leur motivation scolaire lorsqu'ils sont présents (Viau, 1994). C'est pourquoi Gauthier (2005) croit que développer le sentiment d'appartenance est fondamental pour amener les jeunes Amérindiens à l'école « (...) c'est d'abord en attirant et gardant les jeunes à l'école qu'on pourra éventuellement les convaincre de s'investir davantage dans les tâches plus strictement académiques, et augmenter ainsi leurs chances de réussite. » (Gauthier, 2005, p. 262).

En conclusion, l'estime de soi comprise dans une perspective développementale accorde une place importante aux expériences passées de l'élève (Duclos, 2000; Jendoubi, 2002) et il apparaît que celles-ci (difficultés d'apprentissage, redoublement et fréquentation des classes spéciales) aient un impact négatif sur l'estime de soi et la motivation scolaire puisqu'elles sont liées à l'échec scolaire (Leblanc, 2000; MEQ, 2003a; Paradis et Pouliot, 1993). Enfin, pire encore, il semblerait que l'absence de mesures adaptées pour les élèves dont les difficultés et les

échecs scolaires sont importants pourrait affecter le sentiment d'appartenance à l'école, facteur de risque associé de près au décrochage scolaire (Potvin et al., 2006).

5.3.2 Motivation scolaire élevée puis diagnostic et intervention précoce

Le cas de l'élève ayant une forte estime de soi et davantage motivé montre qu'il a bénéficié d'un diagnostic précoce de ses difficultés d'apprentissage, d'interventions précoces ainsi que d'un plan d'intervention. En outre, il n'a pas redoublé avant le secondaire. Il semble que les diverses mesures prises à son égard rejoignent de près les conclusions auxquelles arrivent de nombreuses études menées dans une visée de soutien à la réussite et à la persévérance scolaires. Comme le souligne le MEQ (2003b), de telles mesures sont essentielles pour prévenir les difficultés d'apprentissage et favoriser la réussite scolaire des élèves. Elles doivent d'ailleurs s'installer du préscolaire au primaire et se poursuivre jusqu'au secondaire pour être efficaces (MEQ, 2003b). Néanmoins, chez l'élève, les difficultés d'apprentissage et de comportement sont omniprésentes durant tout son cheminement scolaire. Par conséquent, ses difficultés d'apprentissage ne constituent pas des « moments de transition » puisqu'ils persistent malgré le fait que des mesures adaptées semblent avoir été prises (Benoît, 2005; MEQ, 2003b). À tout le moins cependant, le soutien des enseignants peut avoir influencé positivement son estime de soi (Lamia, 1998) même si Anderson (1995) souligne que le soutien des enseignants apparaît moins important dans la décision de persévérer que celui des parents autochtones. L'importance du caractère précoce des interventions rejoint aussi de près des propos tenus par la Commission royale d'enquête sur les peuples autochtones (1996) : « *Depuis quelques dizaines d'années, la recherche a confirmé l'importance cruciale de la petite enfance parce que c'est elle qui fournit la base sur laquelle l'enfant construit son identité, son estime de soi et ses capacités intellectuelles.* ».

De telles interventions auprès des élèves autochtones apparaissent ainsi fondamentales dans le développement de l'estime de soi et du sentiment de compétence. La prise en compte des difficultés de l'élève ainsi que la mise en place de mesures pour y remédier, comme nous l'avons mentionné précédemment, lui ont permis d'échapper au redoublement pour sa scolarité au primaire, et ce, malgré les difficultés graves d'apprentissage qu'il a vécues, entraînant le retard

scolaire. Le redoublement est en effet, pour plusieurs auteurs, nuisible au développement d'une estime de soi et d'une motivation scolaire (Leblanc, 2000; Paradis et Pouliot, 1993; Ziegler, 1999). En revanche, une promotion de niveau accompagné de soutien pédagogique apparaît plus profitable pour la réussite scolaire de l'élève (Langevin, 1994; Paradis et Potvin, 1993; Paul, 1996, Pouliot et Potvin, 2000). Comme le souligne Paul (1996), « *Les seules expériences qui semblent profitables aux élèves les plus faibles sont celles qui consistent à les promouvoir mais à leur faire bénéficier d'une assistance individualisée.* » (p. 92).

Dans un autre ordre d'idées, Cartier (2005, p. 119) fait valoir que l'apprentissage et la réussite nécessitent trois conditions essentielles, dont l'une d'entre elles est d'avoir la possibilité de réaliser des apprentissages signifiants. Concernant cette condition, notons que l'intégration en classe ordinaire de l'élève lui a permis de suivre un cheminement régulier et d'influencer positivement son sentiment de compétence et son estime de soi (Rousseau, 2005, p. 154). Ajoutons qu'accéder à différents programmes de formation l'a amené à la fois à développer une meilleure image de soi et à accéder à la réussite (MEQ, 2003b). Mentionnons au passage qu'il ne s'agit pas de classes spéciales pour élèves « inadaptés » au sens déjà utilisé par Hénaire et al. (1979). Il est plutôt question de programme d'insertion professionnelle et sociale. Le MEQ (1999) signale que le taux de réussite en cheminement continu est très faible et particulièrement chez les élèves vivant des difficultés d'apprentissage et de comportement tandis que Pierrehumbert et al. (1998) avancent que les élèves de ces classes ne se dévalorisent pas et se sentent même assez satisfaits sur le plan des compétences scolaires. C'est d'ailleurs le cas de Thierry dont la motivation est élevée.

« *L'approche orientante est une démarche qui, en amenant les élèves à développer des buts professionnels, vise à les aider à mieux se connaître, à être davantage motivés sur le plan scolaire et à établir des liens entre leur vécu à l'école et leurs rêves professionnels.* » (MEQ, 1999, p. 8).

Bref, parmi les caractéristiques du cheminement scolaire de l'élève, les mesures préventives mises en place ont permis la promotion de l'élève et ont eu une influence positive sur le développement de l'estime de soi, celle-ci porteuse d'une valeur motivationnelle déterminante chez l'élève selon Léonardis et Lescarret (1998). Cette motivation est possible en regard de

l'intégration en classe ordinaire au primaire (MEQ, 2003b) et par la fréquentation d'une voie scolaire axée sur l'insertion au milieu du travail (MEQ, 2003b) lui permettant de développer un sentiment d'appartenance envers l'école et de tisser des relations amicales, dimensions qui interviennent selon Viau (1994), en faveur de la fréquentation scolaire.

■ En résumé

La motivation scolaire semble tributaire du type de cheminement scolaire vécu. D'abord, l'absence de diagnostic et de soutien pédagogique adéquat entraîne une persistance des difficultés scolaires, affecte la persévérance scolaire (MEQ, 2003b) et donne lieu à la mise en place de mesures dommageables pour l'estime de soi et la motivation scolaire tels la fréquentation de classe spéciale (Compas, 1991) et le redoublement (Leblanc, 2000; Paradis et Pouliot, 2000). Ces pratiques sont particulièrement plus néfastes pour les minorités comme le soulèvent Langevin (1994) et Paul (1996). De plus, ces mesures favorisent l'exclusion et l'isolement, facteurs de risque de décrochage scolaire reconnus (Pouliot et al., 2006). En contrepartie, le dépistage précoce des difficultés d'apprentissage et le soutien pédagogique auraient une influence certaine sur l'estime de soi et la motivation scolaire. De plus, la promotion assistée d'un soutien pédagogique (Langevin, 1994), le suivi de l'élève (MEQ, 2003b), son intégration en classe ordinaire et à l'intérieur de voies de formation orientante inciteraient à la réussite scolaire selon le MEQ (2003b).

Terminons ce chapitre en portant attention au quatrième constat auquel nous arrivons, à savoir qu'il semble se dégager une relation forte entre une estime de soi positive, un profil motivationnel élevé et la persévérance scolaire pour l'un des cas scolarisés en milieu allochtone. Ce résultat, dégagé de l'analyse des cas étudiés dans le cadre de cette recherche, sera discuté en fonction des écrits qui s'intéressent également à ce phénomène.

5.4 Une relation forte semble exister entre une estime de soi positive, un profil motivationnel élevé et la persévérance scolaire de l'élève autochtone scolarisé en milieu allochtone

Nous avons discuté à la section 5.2 des liens qui unissent, chez les deux participants à cette recherche, leur estime de soi et leur motivation scolaire. Dans la présente section, nous discutons plutôt des liens qu'il est possible d'établir entre une estime de soi et un profil motivationnel positifs et leur persévérance scolaire.

Ce résultat trouve écho dans une recherche de Lamia (1998), bien que cette étude ait été menée auprès d'élèves en bas âge. Elle met en évidence que la préservation de l'estime de soi irait de pair avec le désir d'obtenir une reconnaissance sociale, dans ce cas-ci de la part de la famille.

« Or, des études menées sur la motivation paraissent indiquer que le désir de conserver une image de soi, et par conséquent, d'avoir une estime de soi positive, expliquerait la volonté d'accéder à un statut social élevé et/ou d'obtenir une forte reconnaissance sociale laquelle est à mettre en relation, dans le cas de l'enfant, avec la réussite scolaire. » (Lamia, 1998, p. 111-112).

Les résultats auxquels nous arrivons concernant plus spécifiquement les différents buts amenant le cas à persévérer rejoignent ceux obtenus par Gauthier (2005) dans sa recherche doctorale, qui met en évidence que l'élève autochtone voit l'école comme un lieu de fraternisation avec les pairs et persévère en fonction de visées à long terme (l'accès à un travail) et en fonction d'objectifs à court terme (fournir une réponse favorable aux attentes parentales).

Par ailleurs, il importe de ne pas perdre de vue que les apprentissages de l'élève autochtone en difficulté, même s'il a une bonne estime de soi et qu'il est motivé, peuvent difficilement l'amener à suivre un cheminement sans retard et échec scolaires. D'abord parce que ses difficultés d'apprentissage l'amènent à adopter des stratégies d'évitement (Tardif, 1992) pour éviter l'échec et préserver son estime de lui (Chouinard et al., 2006). Ensuite parce que l'élève adopte de façon concomitante des comportements tels l'absentéisme ou les retards, qui

témoignent pour leur part d'un engagement scolaire plus ténu. Enfin, si le MELS (2006) arrive à la conclusion que les élèves arrivant au secondaire avec un retard scolaire et étant classé en classe spéciale abandonnent davantage l'école après cinq ans, il n'en est rien pour le cas de notre recherche qui au contraire, affirme haut et fort sa volonté de persévérer et fréquente toujours l'école secondaire malgré ses 18 ans.

Dans ces conditions, la persévérance scolaire dont fait preuve l'élève de notre recherche en dépit de son retard scolaire, de ses difficultés graves d'apprentissage, de ses troubles du comportement, de ses faibles résultats et de ses échecs scolaires s'avère difficile à comprendre et à expliquer. C'est ce qui nous amène à recourir au concept de résilience qui s'attarde justement à tenter de comprendre ce qui échappe d'emblée à la compréhension (Gayet, 2007). Gayet (2007), qui se réfère à la définition de Rutter (1985, p. 607), identifie des composantes de la résilience correspondant en tout point aux traits de l'élève persévérand de notre recherche, c'est-à-dire une haute estime de soi, une confiance en soi et un sentiment d'efficacité. Fontaine et Antunes (2007) notent d'ailleurs que l'estime de soi est intimement liée à la perception qu'a l'élève de ses compétences. Dans le cadre scolaire, c'est donc en fonction de cette résilience que l'élève de la recherche arrive à dépasser les situations d'échec ou les périodes difficiles et renforce ainsi par le fait même sa confiance et son estime de soi (Fontaine et Antunes, 2007, p. 301). Quant à déterminer si cette estime de soi est résiliente ou non, à savoir que dans le premier cas les échecs affectent moins l'élève dans sa persistance scolaire et dans le second, l'amènent à recourir à des stratégies de contournement (Fontaine et Antunes, 2007), il est difficile de trancher pour l'élève de la recherche qui fait preuve à la fois de persévérance de manière globale et d'évitement lors de certaines situations quotidiennes. Enfin, deux traits particuliers relevés chez l'élève s'avèrent aussi être associés à la résilience, soit le climat de l'école (Terrisse et Lefebvre, 2007) et ensuite les attentes et perceptions de la mère à son égard (Deslandes, 2007; Fontaine et Antunes, 2007). En conclusion, nos résultats corroborent les travaux de Larose et al., 2001 sur la résilience chez les élèves autochtones lorsqu'il souligne l'influence positive que peut avoir la mère dans le rapport que le jeune autochtone développe avec l'école : « *Les jeunes résilients voient la famille et particulièrement la mère comme source d'interaction positive; secondairement, ils développent des relations de confiance et d'utilisation des ressources du milieu scolaire.* » (Larose et al., 2001, p. 173).

Pour conclure ce chapitre, l'influence réciproque des différents concepts est observée de manière à dégager les spécificités relatives aux élèves autochtones ayant participé à la recherche.

5.5 Influence réciproque des différents concepts : quelles spécificités relatives aux élèves autochtones ?

Les quatre constats de la recherche mettaient en évidence d'abord l'influence mutuelle entre la persévérance scolaire et l'estime de soi puis les liens existants entre l'estime de soi et la motivation et la forte influence de la trajectoire scolaire sur la motivation et l'estime de soi. Ces constats nous ont permis d'établir qu'il semble exister une forte relation entre l'estime de soi, la motivation scolaire et la persévérance scolaire. Ces constats sont revisités avec une autre paire de lunettes, celle d'éléments contextuels propres à la communauté d'où proviennent les cas à l'étude.

En tout premier lieu, il a été démontré que les premières expériences scolaires jouent un rôle important dans le développement de l'estime de soi et pour beaucoup d'élèves autochtones celles-ci apparaissent plutôt épineuses en raison notamment des difficultés éprouvées avec la langue d'enseignement (Presseau et *al.*, 2006). À cet égard, les cas étudiés proviennent d'une communauté dont la langue ne correspond ni au français, ni à l'anglais (Statistique Canada, 2001). Conséquemment, ces difficultés vécues dès l'entrée à l'école semblent entraîner chez de nombreux élèves des difficultés d'apprentissage légères ou graves et en même temps avoir un impact négatif sur le développement de leur estime de soi. Le CEPN fait d'ailleurs état du nombre élevé d'élèves autochtones nécessitant des besoins spéciaux (2002a). À cette problématique particulière en milieu scolaire allochtone semble exister peu de solutions sinon l'intégration des élèves au parcours scolaire ordinaire malgré l'existence d'un programme fédéral d'éducation spéciale destiné aux élèves autochtones (AINC, 2000). Les élèves ayant participé à la recherche n'ont pas bénéficié de ce programme mais plutôt de mesures de soutien dispensées en appoint. De telles interventions ont permis pour l'un des élèves de cheminer de manière normale tandis que pour l'autre élève, l'insuffisance de l'aide apportée a accentué sa marginalisation au sein de l'école (MEQ, 2003b).

En second lieu, non seulement la langue a occasionné des difficultés aux deux élèves autochtones dès leurs premières années de scolarisation, mais le processus d'acculturation dans lequel ils se sont retrouvés plongés – en raison de la fréquentation d'une école en milieu allochtone - a constitué un autre obstacle non négligeable auquel ils ont du faire face (Commission royale d'enquête sur les peuples autochtones, 1996). Cette acculturation s'est faite en amenant les élèves (Larose et al., 2001) à suivre un programme scolaire vide de contenu linguistique ou culturel autochtone ce qui ne semble pas étonnant vu le faible pourcentage que cette population représente par rapport à la population allochtone du milieu scolaire (Kirkness et Bowman, 1992). Parmi les facteurs entravant la réussite et la persévérance scolaires des Autochtones, les obstacles de nature historique et culturelle ont d'ailleurs été relevés par Malastest et al. (2004). Ces lacunes au sein du programme sont ressenties par l'une des élèves qui déplore en outre l'éloignement qu'elle doit subir pour fréquenter l'école. C'est pourquoi les problèmes d'éloignement géographique (de la communauté), cités toujours par Malatest et al. (2004), doivent aussi être ajoutés aux facteurs aspects entravant la réussite et la persévérance scolaires des Autochtones. D'ailleurs, un tel éloignement a entravé le développement de la relation d'attachement avec le parent et a nui considérablement au développement de l'estime de soi chez ces élèves (Duclos, 2000). Cet élément éclaire les problèmes affectifs et comportementaux des élèves tout au long de leur parcours scolaire. Dans le cadre de notre recherche, l'élève dont les rapports avec sa mère sont harmonieux affiche une meilleure estime contrairement à l'élève qui se sent incomprise de celle-ci.

Dans un autre ordre d'idées, le fait de venir d'un milieu socio-économique défavorisé, comme les élèves de la recherche, n'est pas sans conséquence quant à l'apparition des difficultés d'apprentissage (MEQ, 2003b). Le milieu d'origine des cas étudiés montre un faible niveau de scolarité chez la population et un faible taux d'occupation d'emploi en raison de l'absence de développement économique sur la communauté (Statistique Canada, 2001). Il en résulte une population largement composée de jeunes décrocheurs qui sont aux prises avec des problèmes de consommation de drogue et d'alcool (Presseau et al., 2006). Le contexte évoqué est utilisé par les intervenants scolaires pour relever le peu de « *modèles autochtones positifs* » qu'ont les élèves autochtones (Presseau et al., 2006). C'est d'ailleurs pour échapper à ce milieu de vie que l'un des

cas persévère. Dans l'autre cas, bien que sa mère monoparentale effectue un retour à l'école, ce qui, en soi, s'avère positif; certains besoins physiques et psychologiques de l'élève semblent ne pas être comblés affectant ainsi le développement de son estime de soi nécessaire pour faire des apprentissages (Duclos, 2000). Selon Jean (1991), la monoparentalité est fréquente chez les Autochtones, mais cette situation apparaît également comme un facteur de risque au décrochage scolaire chez les allochtones selon Cossette et al. (2004). Ainsi, ces facteurs peuvent intervenir sur la réussite et la persévérance scolaires des élèves autochtones, comme dans d'autres milieux défavorisés d'ailleurs.

« Les garçons et les filles de tous les milieux sont soumis à différents facteurs qui peuvent les amener à redoubler, à accumuler des retards ou encore à décrocher. On sait cependant qu'il existe une multiplication de ces facteurs de risque en milieu défavorisé. De la même façon qu'on ne peut généraliser à l'ensemble des garçons des difficultés qui ne touchent qu'une partie d'entre eux, il est également important de ne pas attribuer à tous les jeunes issus d'un milieu défavorisé l'influence de ces facteurs. Par ailleurs, les données statistiques présentées font ressortir que les trajectoires scolaires sont proportionnellement plus difficiles pour les élèves issus d'un milieu défavorisé (...) » (MELS, 2005, p. 23).

En dernier lieu, le type persévérance dont il est question pour les cas de cette recherche se traduit davantage en terme d'efforts fournis en dépit des difficultés scolaires et de persévérance dans la trajectoire scolaire malgré le retard scolaire, le redoublement ou les faibles résultats. Cette représentation de la réussite scolaire rejoint en tous points celle d'élèves, de parents et d'enseignants d'une communauté innue, c'est-à-dire fournir les efforts pour obtenir la note de passage (Commission de l'éducation, 2007). La recherche de Gauthier (2005) arrive, elle, à catégoriser l'engagement des élèves autochtones et à cette première catégorie qui vise la note de passage s'ajoutent d'autres groupes qui fournissent l'engagement minimal ou s'investissent peu et échouent. Tout compte fait, St-Amant (2003) propose de remplacer la vision de la réussite comprise en terme de rendement et d'ajouter la composante de la persévérance comme élément traduisant la réussite scolaire en milieu autochtone.

CONCLUSION

Les résultats de la présente recherche s'inscrivent d'abord en lien avec l'objectif général de recherche du projet de recherche plus vaste qui consistait à décrire, analyser et comprendre l'expérience et le cheminement scolaires de filles et de garçons autochtones en difficulté d'apprentissage ou à risque en tenant compte des facteurs liés aux enseignants, aux élèves eux-mêmes et au contexte dans lequel ils vivent dans le but d'identifier des moyens susceptibles de contrer les phénomènes d'échec et d'abandon scolaires. À cet égard, la problématique de notre recherche a clairement mis en évidence l'écart qui subsiste encore en matière d'éducation entre les Autochtones et les Canadiens, faisant état chez les premiers de retards scolaires plus importants et d'un plus faible taux d'obtention de diplôme d'études secondaires. Elle fait aussi ressortir que l'expérience et la trajectoire scolaires des élèves autochtones sont souvent composées de difficultés scolaires menant au redoublement ou à la fréquentation de classes spéciales quand ce n'est pas à l'abandon ou au décrochage scolaire, particulièrement en milieu scolaire allochtone. Dans ces conditions, leur persévérance scolaire est compromise. Excepté ces caractéristiques du cheminement scolaire, d'autres aspects d'ordre affectif et motivationnel sont susceptibles d'intervenir sur la persévérance scolaire des élèves autochtones, notamment l'estime de soi et la motivation scolaire. Or, peu de recherches se sont attardées à explorer les liens pouvant exister entre l'estime de soi, la motivation scolaire et les caractéristiques du cheminement scolaire en regard de la persévérance scolaire des élèves autochtones scolarisés en milieu allochtone. C'est pour cette raison que nous nous interrogeons à savoir comment les facteurs affectifs et motivationnels sont liés au cheminement scolaire d'élèves autochtones en difficulté d'apprentissage qui fréquentent une école secondaire en milieu allochtone. À la lumière des liens théoriques qui semblent apparaître entre les caractéristiques du cheminement scolaire, l'estime de soi et la motivation scolaire, nous sommes arrivés à l'objectif général de la recherche.

suivant : comprendre l'influence réciproque des caractéristiques du cheminement scolaire, de l'estime de soi et de la motivation scolaire des élèves autochtones du secondaire scolarisés en milieu allochtone. Préalablement, trois objectifs spécifiques nécessitent que des réponses soient apportées : 1) Décrire les principales caractéristiques du cheminement scolaire des élèves autochtones du secondaire; 2) Dresser un portrait de l'estime de soi des élèves autochtones du secondaire en fonction de ses principales composantes, à savoir : le sentiment de confiance en soi, la connaissance de soi, le sentiment d'appartenance et le sentiment de compétence et 3) Dresser le profil motivationnel des élèves autochtones du secondaire au moyen du contexte, des déterminants et des indicateurs. La recherche de nature qualitative/interprétative effectuée à partir de données secondaires a été retenue. L'approche méthodologique de la comparaison multi-cas a servi pour répondre aux objectifs spécifiques et à l'objectif général de la recherche. L'entrevue et le questionnaire sont les outils de collecte de données qui ont été utilisés pour cerner les perceptions des élèves autochtones scolarisés en milieu allochtone quant à leur estime de soi et leur motivation scolaire. Le troisième outil, le dossier scolaire, a quant à lui permis de mettre en relation l'estime de soi et la motivation scolaire des élèves autochtones scolarisés en milieu allochtone en regard de leur cheminement scolaire (rapporté par les intervenants scolaires). Ces trois outils ont ainsi amené une triangulation des méthodes. Une grille d'analyse élaborée pour chacun des objectifs spécifiques a servi dans un premier temps à l'analyse individuelle de chaque cas permettant de répondre par la suite à l'objectif général de la recherche. Dans un second temps, une analyse comparative de cas multiples a été effectuée. En lien direct avec l'objectif général de recherche qui était de comprendre l'influence réciproque des caractéristiques du cheminement scolaire, de l'estime de soi et de la motivation scolaire des élèves autochtones du secondaire scolarisés en milieu allochtone, les résultats obtenus ont permis de dégager quatre principales conclusions : 1) l'estime de soi et les caractéristiques du cheminement s'influencent mutuellement chez l'élève autochtone scolarisé en milieu allochtone; 2) l'estime de soi et la motivation scolaire sont liées chez l'élève autochtone scolarisé en milieu allochtone; 3) la motivation scolaire, comme l'estime de soi, est fortement influencée par la trajectoire scolaire empruntée par l'élève autochtone et enfin, 4) une relation forte semble exister entre une estime de soi positive, un profil motivationnel élevé et la persévérance scolaire de l'élève.

Les retombées de cette recherche se situent sur deux principaux plans : au plan scientifique et au plan social. Au terme de la problématique de recherche ressortait l'importance d'étudier à nouveau les liens entre l'estime de soi et la motivation scolaire par l'ajout de données supplémentaires (Pelletier, 1996) et c'est précisément ce qui a été entrepris avec l'objectif général de la recherche qui visait non seulement à comprendre l'influence entre l'estime de soi et la motivation scolaire, mais plus encore, l'influence réciproque entre les caractéristiques du cheminement scolaire, l'estime de soi et la motivation scolaire. De plus, en ce qui concerne l'estime de soi, Harter (1998) note que plusieurs études corrélationnelles existent, mais que peu se concentrent sur les déterminants et les implications de cette dernière. Au plan scientifique, notre recherche a donc permis une exploration en profondeur de deux cas d'élèves autochtones scolarisés en milieu allochtone, un garçon et une fille, et ce, en fonction des composantes de l'estime de soi et des composantes d'un modèle de la motivation scolaire. La finesse de l'analyse a ainsi permis de dépasser un premier niveau, qui aborde grossièrement l'estime de soi et la motivation, pour en arriver à des constats plus nuancés, offrant une possibilité d'intervention plus ciblée que ce qui avait été mis en évidence jusqu'ici dans les travaux abordant l'estime de soi et la motivation scolaire chez les élèves autochtones. La comparaison des cas nous a ainsi permis de cerner le rôle majeur de la trajectoire scolaire de l'élève autochtone sur son estime de soi et sa motivation. Si ce résultat a déjà été mis de l'avant pour les élèves en difficulté, il l'est cette fois de façon plus spécifique pour l'élève autochtone qui vit des difficultés scolaires et qui est scolarisé en milieu allochtone. L'un des cas nous a aussi permis de nuancer les liens entre l'estime de soi, la motivation scolaire et le cheminement scolaire, en mettant de l'avant la place prépondérante qu'occupe la persévérance comme indicateur de la motivation, par rapport à l'engagement cognitif. Notre recherche corrobore ainsi une autre étude ayant été menée aussi auprès d'Autochtones vivant au Québec qui relate des indicateurs de la motivation scolaire semblables, c'est-à-dire les réponses minimales aux exigences et le faible investissement menant à l'échec (Gauthier, 2005). Regardons maintenant les retombées en lien avec les constats généraux de la recherche. Toujours au plan scientifique, l'étude approfondie de la trajectoire scolaire des élèves et des liens possibles pouvant s'établir avec l'estime de soi ont permis de mettre en évidence l'influence mutuelle qui existe entre l'estime de soi prise dans une perspective développementale et les caractéristiques du cheminement scolaire d'élèves autochtones scolarisés en milieu allochtone. À cet effet, cette influence montre que le diagnostic précoce des difficultés,

les mesures de soutien mises en place et le cheminement dans un cadre régulier ou particulier influencent le développement de l'estime de soi personnelle, sociale et scolaire. À son tour, les différents domaines de l'estime de soi chez l'élève interviennent dans sa manière de se comporter face aux difficultés scolaires éprouvées et par conséquent des comportements adoptés en regard de sa haute ou baisse estime de soi. Au regard de la recherche de Pelletier (1996) dont les liens entre une faible estime de soi et un bas niveau de motivation d'élèves autochtones du primaire n'avaient pu être établis, notre analyse des liens entre l'estime de soi et la motivation scolaire aboutit au constat inverse, c'est-à-dire que l'estime de soi et la motivation scolaire sont liées chez les élèves autochtones du secondaire scolarisés en milieu allochtone. De même, des liens se dessinent entre des composantes de l'estime de soi (confiance en soi, connaissance de soi, sentiment d'appartenance au groupe et sentiment de compétence) et la motivation scolaire. Enfin, concernant l'étude des liens entre les caractéristiques du cheminement scolaire et la motivation scolaire, nous arrivons au constat que la motivation scolaire et l'estime de soi sont fortement influencées par la nature du cheminement scolaire suivi ainsi que par les mesures mises en place pour aider l'élève à surmonter les difficultés scolaires durant son parcours. Toutefois, ce constat doit être nuancé par l'écart existant entre les discours des élèves sur cette motivation et les indicateurs de la motivation scolaire tels les choix, l'engagement et la performance. Malgré les difficultés éprouvées, une relation forte semble exister entre une estime de soi positive, un profil motivationnel élevé et la persévérance scolaire. Bref, d'un point de vue scientifique les retombées de la recherche montrent que cette dernière a largement bénéficié de l'analyse des différentes composantes de l'estime de soi et de ces implications puisque les quatre principales conclusions auxquelles nous arrivons mettent en évidence l'importance de l'aspect affectif, l'estime de soi, dans l'influence réciproque des caractéristiques du cheminement scolaire, de l'estime de soi et de la motivation scolaire des élèves autochtones du secondaire scolarisés en milieu allochtone.

Au plan social, comme nous l'avons mentionné précédemment, il importe de rappeler que cette étude s'inscrit à l'intérieur d'une plus vaste recherche ayant comme mandat, notamment, de soutenir les enseignants afin d'intervenir plus adéquatement auprès des élèves autochtones, dans une visée de réussite et de persévérance scolaires. Nos travaux ont ainsi pu servir de base à l'une des activités de formation donnée aux intervenants scolaires qui oeuvrent auprès d'élèves autochtones. En outre, les conclusions auxquelles nous arrivons au regard des conséquences

néfastes des pratiques de redoublement et de fréquentation des classes spéciales chez les élèves autochtones scolarisés en milieu allochtone sont susceptibles d'influencer les pratiques mises en place, avec les meilleures intentions, par les enseignants et les dirigeants scolaires des institutions fréquentées par des élèves autochtones qui vivent des difficultés scolaires. Cette conclusion doit être combinée à l'importance de mettre en place très tôt dans le cheminement scolaire des élèves autochtones des interventions visant à diagnostiquer les difficultés scolaires et à fournir le soutien pédagogique approprié, et ce, du préscolaire au secondaire. En outre, la finesse de l'analyse, comme nous l'avons mentionné précédemment, nous a ainsi fourni des cibles précises en fonction desquelles intervenir pour soutenir la réussite et la persévérance scolaires. Plus précisément, certains facteurs associés à une estime de soi positive (confiance en soi, sentiment d'appartenance, connaissance de soi et sentiment de compétence) ressortent comme pouvant influencer la motivation et la persévérance scolaires des élèves autochtones scolarisés en milieu autochtone. En conséquence, les composantes de l'estime de soi méritent une attention particulière de la part des enseignants dans leurs interventions pédagogiques auprès d'élèves autochtones du secondaire éprouvant des difficultés d'apprentissage et scolarisés en milieu allochtone.

Si cette recherche a permis certaines avancées, au plan scientifique et au plan social, dans le cas présent, éducationnel, il reste que cette recherche comporte certaines limites qu'il importe de mentionner.

Tout d'abord, d'un point de vue méthodologique, le principal outil utilisé afin de rendre compte de la trajectoire scolaire des élèves était le dossier scolaire et il est malheureusement impossible d'affirmer avec certitude l'exhaustivité des informations contenues dans ce dernier. De même, l'utilisation du dossier scolaire dans le cadre de la recherche a donné lieu à une multitude d'informations, mais rien n'assure que certaines informations aient été retirées ou même perdues durant le cheminement scolaire des élèves. De plus, son aspect descriptif peut avoir limité la compréhension des mesures de soutien ou des suivis réellement effectués auprès des élèves. Toujours concernant les méthodes utilisées, le recours au questionnaire pour répondre aux deux objectifs concernant l'estime de soi et la motivation scolaire peut constituer une limite à la présente recherche au sens où la validité de ce dernier n'a pas été établie et encore moins

auprès des élèves autochtones. D'ailleurs, il apparaît que la discordance entre les comportements autodéclarés en classe par les élèves et les comportements rapportés à l'intérieur des dossiers scolaires pourrait relever du biais de désirabilité, c'est-à-dire que les élèves visaient à faire bonne figure en fournissant des réponses socialement valorisantes (Fenneteau, 2002; Gauthier, 2003). Enfin, l'étude de cas multiples présente normalement l'histoire personnelle des cas à l'étude mais dans le cadre de la recherche, les trois outils utilisés ne permettaient pas de le faire ce qui figure parmi les limites de la recherche.

Poursuivons en précisant les limites relatives au modèle de référence utilisé pour le deuxième objectif, celui de dresser le portrait de l'estime de soi des élèves (celui de Duclos, 2000). Comme il relève plutôt du milieu pratique que scientifique, en soi, cela constitue une limite certaine. Ensuite, toujours en lien avec cet objectif, notons que les données secondaires ont permis d'établir de manière limitée le niveau d'identité culturelle chez les élèves puisque ce thème a été peu abordé avec les instruments de recherche destinés aux élèves. Dans un autre ordre d'idées, les résultats auxquels nous arrivons reposent sur l'étude de seulement deux cas en raison de l'ampleur de la recherche entreprise ce qui a pour conséquence d'en réduire la représentativité si celle-ci se joue en fonction du nombre de cas retenus. Notons à cet égard qu'il aurait été pertinent d'étendre l'étude à davantage de cas d'élèves pour une meilleure représentativité. Dans le même esprit, un nombre plus élevé de cas aurait aussi augmenté la validité externe de l'étude de cas et permis que les résultats puissent être généralisés. Or, ce n'est pas le cas. Toutefois, l'analyse en profondeur des liens entre les différentes dimensions peut à tout le moins compenser pour le nombre et permettre d'envisager que les résultats puissent être comparés à une population ayant les mêmes caractéristiques.

En dernier lieu, cette recherche ne pourrait être complète sans la suggestion de pistes de recherches qui permettront d'améliorer la compréhension de l'influence réciproque existant entre les caractéristiques du cheminement scolaire, l'estime de soi et la motivation chez les élèves autochtones scolarisés en milieu allochtone. Une des conclusions tirées de la recherche mettait en évidence la forte relation qui semble exister entre un cheminement scolaire régulier où l'intervention précoce figure, où l'estime de soi, la motivation et la persévérance scolaires sont élevées malgré des expériences scolaires négatives passées. Ce constat nous amène à proposer

une nouvelle étude à partir de deux groupes de sujets différents, d'abord les élèves persévérandts n'éprouvant pas de difficultés d'apprentissage et poursuivant un cheminement régulier et ensuite, les élèves persévérandts qui éprouvent des difficultés d'apprentissage empruntant une trajectoire scolaire particulière afin de comparer si les influences réciproques entre les caractéristiques du cheminement scolaire, l'estime de soi et la motivation scolaire des élèves autochtones scolarisés en milieu allochtone s'opèrent de la même manière. Une recherche de cette nature pourrait permettre une comparaison des facteurs intervenants dans les différents groupes sur la persévérandce scolaire et apporter des informations supplémentaires sur les indicateurs de la motivation dans chacun des cas. De plus, en fonction des limites invoquées précédemment et de nos résultats de recherche, une nouvelle recherche sur le sujet gagnerait d'abord à augmenter le nombre de participants à la recherche, à valider auprès du milieu scolaire les informations contenues dans le dossier scolaire des élèves et à s'attarder de manière plus pointue aux indicateurs de la motivation scolaire chez les sujets afin d'éviter les biais de désirabilité. En outre, le concept de l'estime de soi mériterait d'être combiné à un autre modèle de l'estime de soi pour en évaluer sa validité. Ajoutons que dans une recherche menée auprès d'élèves autochtones reprenant les mêmes objectifs, une attention particulièrement devrait être portée à la prise en compte de la dimension identitaire dans les méthodes utilisées en raison des liens étroits établis par les écrits scientifiques entre l'estime de soi, la motivation scolaire et la persévérandce scolaire des élèves autochtones scolarisés en milieu allochtone. Enfin, comme l'encouragement parental ressort comme un facteur de persévérandce scolaire et de résilience scolaire, l'étude de cette dimension mériterait d'avoir une place plus importante dans la compréhension de l'influence réciproque existante entre les caractéristiques du cheminement scolaire, l'estime de soi et la motivation chez les élèves autochtones scolarisés en milieu allochtone. Par ailleurs, l'étude gagnerait à incorporer un volet théorique réservé à la résilience scolaire principalement parce que cette dimension est ressortie à la toute fin de la recherche comme une piste d'interprétation intéressante pour expliquer la persévérandce scolaire en dépit des expériences scolaires marquées par les difficultés et les échecs scolaires.

En conclusion, cette recherche nous porte à réfléchir sur la vision comptable de la réussite, car n'est-il pas sensé de croire que la persévérance est une réussite en soi ? C'est notamment cette persévérence qui est à l'origine d'une réussite évidente, celle de la survivance des Autochtones aujourd'hui. « *Dans l'imaginaire autochtone, la tortue est associée aux grands mythes de la création du monde. Lent et tenace, cet animal symbolise la sagesse et la persévérence. De nobles qualités qui ont permis aux nations autochtones de survivre, depuis des millénaires, en terre d'Amérique.* » [En ligne. Accès : <http://www.culture-amerindiens.com/article-180964.html>].

RÉFÉRENCES

- Affaires indiennes et du Nord Canada, Gouvernement du Canada. (2000). *Rassembler nos forces : investir dans la réforme de l'éducation de 1999-2000*. Ottawa : Affaires indiennes et du Nord Canada. [En ligne]. Accès : http://www.ainc-inac.gc.ca/gs/pdf/ier_f.pdf
- Affaires indiennes et du Nord Canada, Gouvernement du Canada. (2002). *Une terminologie en évolution qui se rapporte aux peuples autochtones au Canada*. Ottawa : Direction générale des communications. [En ligne]. Accès : http://www.ainc-inac.gc.ca/pr/pub/wf/index_f.html
- Affaires indiennes et du Nord Canada, Gouvernement du Canada. (2005). *Plan d'action en matière d'éducation*. [En ligne]. Accès : http://www.ainc-inac.gc.ca/ps/edu/eap/acp_f.pdf
- Aguilera, D. E. (2003). *Who defines success : an analysis of competing models of education for American Indian and Alaskan Native Students*. Thèse de doctorat inédite, Université du Colorado.
- Anderson, S. E. (1995). *Aboriginal high school graduates: an investigation of contributing factors to academic achievement*. Mémoire de maîtrise inédit, University of Manitoba, Canada.
- André, C. A. et Lelord, F. (1999). *L'estime de soi : s'aimer pour mieux vivre avec les autres*. Paris : Éditions Odile Jacob.
- Archambault, J. (2003). Différencier la pédagogie et contrer le redoublement : d'abord une question de sens. *Vie pédagogique*, (128), 13-14.
- Archambault, J. et Chouinard, R. (2003b). La motivation des élèves à bien se comporter. Dans J. Archambault et R. Chouinard, *Vers une gestion éducative de la classe* (2^e éd.) (p. 105-165). Québec : Gaëtan Morin.
- Barbeau, D., (1997). Tracer les chemins de la connaissance : la motivation scolaire. *Pédagogie collégiale*, 7(1), 20-27.

Bariaud, F. et Bourcet, C. (1998). L'estime de soi à l'adolescence. Dans Y. Prêteur et M. Bolognini (Dir.), *Estime de soi* (p. 125-146). Collection textes de base en psychologie. Lausanne : Delachaux et Niestlé.

Bazylak, D. (2002). Journeys to success: perceptions of five female aboriginal high school graduates. *Canadian Journal of Native Education*, 26(2), 134-151.

Benoît, C. (2005). *Vision nouvelle de l'adaptation scolaire*. Collection Le Défi éducatif. Montréal : Guérin éditeur.

Bouchard, P. et St-Amant, J.-C. (2000). *La réussite scolaire en milieu populaire : quelques pistes d'intervention* (p. 19-22). Sainte-Foy : Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire (CRIRES).

Bradette, S., Marcotte, D., Fortin, L., Royer, É. et P. Potvin. (1999). Stratégies d'adaptation : comparaison entre les adolescents qui présentent des difficultés scolaires et d'autres qui n'en présentent pas. *Revue québécoise de psychologie*, 20(3), 61-73.

Brais, Y. (1992). *Retard scolaire au primaire et risque d'abandon scolaire au secondaire*. Direction de la recherche. Québec : MEQ. Bibliothèque nationale du Québec.

Bruce, L. (1990). *Young women of Alaska speak out about dropping out*. Rapport de recherche. Alaska. [Résumé] (ERIC no ED323474).

Cartier, S.C. (2005). Mieux comprendre les difficultés d'apprentissage des élèves et mieux les aider : l'exemple de l'apprentissage par la lecture. Dans L. DeBlois (Dir.), *La réussite scolaire : comprendre et mieux intervenir* (p. 119-133). Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire (CRIRES). Québec : Les Presses de l'Université Laval.

Chouinard, R. (1996). *Programme de motivation à l'autorégulation destinée aux élèves du secondaire en difficulté d'apprentissage*. Thèse de doctorat inédite, Université du Québec à Montréal.

Chouinard, R. (2002, mars). *Évaluer sans décourager*. Conférence présentée sur invitation dans le cadre des sessions de formation des personnes-ressources liées à la réforme en éducation, Ministère de l'Éducation, Québec, Québec.

Chouinard, R. et Fournier, M. (2002). Attentes de succès et valeur des mathématiques chez les adolescents et adolescentes du secondaire. Dans L. Lafourture et P. Mongeau (Dir.), *L'affectivité dans l'apprentissage* (p. 115-146). Ste-Foy : Presses de l'Université du Québec.

Chouinard, R., Plouffe, C. et Archambeault, J. (2006). Le soutien à la motivation. Dans L. Massé, N. Desbiens et C. Lanaris (Dir.), *Les troubles du comportement à l'école : prévention, évaluation et intervention.* (p. 261-269). Montréal : Gaëtan Morin éditeur.

Chouinard, R. et Roy, N. (2005). Les altérations de la motivation à apprendre au secondaire. Dans L. DeBlois (Dir.), *La réussite scolaire : comprendre et mieux intervenir* (p. 75-83). Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire (CRIRES). Québec : Les Presses de l'Université Laval.

Collier, L. (1993) *Teachers's tale : teaching Native Students*. Ste-Anne-de-Bellevue : John Abbot College.

Commission de l'éducation, Gouvernement du Québec. (2007). *La réussite scolaire des Autochtones*. Québec : Secrétariat des commissions de l'Assemblée nationale du Québec. [En ligne]. Accès : <http://www.assnat.qc.ca/fra/37legislature2/commissions/Ce/index.shtml>

Commission royale d'enquête sur les peuples autochtones, Gouvernement du Canada. (1996). L'Éducation. Dans *Rapport de la Commission royale sur les peuples autochtones*. Ottawa : Ministère des Approvisionnements et Services, [En ligne], 3, Accès : http://www.ainc-inac.gc.ca/ch/rcap/sg/ci5_f.pdf

Compas, Y. (1991). Représentations de soi et réussite scolaire. Dans R. Perron (Dir), *Les représentations de soi : développements, dynamiques, conflits* (p. 89-118). Toulouse : Éditions Privat.

Conseil en Éducation des Premières Nations. (2007). Dépôt du mémoire sur le projet de politique gouvernementale contre le racisme et la discrimination. *Le journal du Conseil en Education des Premières Nations* [En ligne], avril. Accès : http://www.cepn-fnec.com/p_pub/files/Journal%20-FR-%20avril%202007.pdf

Conseil en Éducation des Premières Nations. (2002a). 52 % des enfants des Premières Nations ont des besoins spéciaux en éducation. *Education spéciale*, 1-4.

Conseil en Éducation des Premières Nations. (2002b). *La destinée de l'éducation pour les enfants des Premières Nations : domaines prioritaires d'intervention*. Présenté au ministre des Affaires indiennes et du Nord canadien. [En ligne]. Accès : http://www.cepnf nec.com/p_pub/files/RAPPORT%20DOSSIERS%20PRIORITAIRES_mars%202005.pdf

Conseil supérieur de l'Éducation, Gouvernement du Québec. (1999). *Pour une meilleure réussite scolaire des garçons et des filles*. Québec : Gouvernement du Québec. [En ligne]. Accès : <http://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/facteurs.pdf>

Cossette, M.-C., Potvin, P., Marcotte, D., Fortin, L., Royer, É., Leclerc, D. (2004). Le risque de décrochage scolaire et la perception du climat de classe chez les élèves du secondaire. *Revue de psychoéducation*, 33(1), 117-136.

Deslandes, R. (2007). Rôle de la famille, liens école-famille et résilience scolaire. Dans B. Cyrilnik et J.-P. Pourtois (Dir.), *École et résilience* (p. 271-295). Paris : Odile Jacob.

Deslauriers, J.-P. (1991). *Recherche qualitative : guide pratique*. Montréal : McGraw-Hill.

Destrempe-Marquez, D. et Lafleur, L. (1999). *Les troubles d'apprentissage : comprendre et intervenir*. Collection Parents. Montréal : Hôpital Ste-Justine.

Dragon, J.-F. (2004). *Synthèse de l'analyse des dossiers scolaires pour la communauté* [■]. Document inédit.

Dreyer, P. H., Havighurst, R. J. (1970). *The national study of Amerindian Indian education. (Series III). The personnal-Social Adjustement of American Indian Youth : the self-Esteem of American Indian youth*. Washington : Office of Education.

Duclos, G. (2000). *L'estime de soi, un passeport pour la vie*. Collection Parents. Montréal : Hôpital Ste-Justine.

Duclos, G. (2004). *L'estime de soi, un passeport pour la vie*. Collection Parents. Montréal : Hôpital Ste-Justine.

Duclos, G., Laporte, D. et J. Ross. (1995a). *Besoins, défis et aspirations des adolescents : vivre en harmonie avec les jeunes de 12 à 20 ans.* Saint-Lambert, Québec : Les éditions Héritage.

Duclos, G., Laporte, D. et Ross, J. (1995b). *L'estime de soi de nos adolescents : guide pratique à l'intention des parents.* Collection Parents. Montréal : Hôpital Ste-Justine.

Duclos, G., Laporte, D. et Ross, J. (2002). *L'estime de soi des adolescents.* Collection Parents. Montréal : Hôpital Ste-Justine.

Fenneteau, H. (2002). *Enquête : entretien et questionnaire.* Collections Les topos. Paris : Dunod.

Fontaine, A.-M. et Antunes, C. (2007). Famille et résilience en milieu scolaire : l'influence des attitudes parentales sur l'estime de soi et les résultats scolaires des adolescents. Dans B. Cyrilnik et J.-P. Pourtois (Dir.), *École et résilience* (p. 299-325). Paris : Odile Jacob.

Fortin, L., Royer, É., Potvin, P et Marcotte, D. (2001). Facteurs de risque et de protection concernant l'adaptation sociale des adolescents à l'école. *Revue internationale de psychologie sociale*, 14(2), 93-120.

Fortin, L., Marcotte, D., Royer, É. et Potvin, P. (2005). Hétérogénéité des élèves à risque de décrochage scolaire : facteurs personnels, familiaux et scolaires. Dans L. DeBlois (Dir.), *La réussite scolaire : comprendre et mieux intervenir* (p. 51-64). Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire CRIRES. Québec : Les Presses de l'Université Laval.

Fortin, L. et Picard, Y. (1999). Les élèves à risque de décrochage scolaire : facteurs discriminants entre décrocheurs et persévérandts. *Revue des sciences de l'éducation*, XXV(2), 359-374.

Fraternité des Indiens du Canada. (1972). *Maîtrise indienne de l'éducation indienne : déclaration de principe* [En ligne]. Accès : http://www.cepn-fnec.com/p_pub/files/maitrise%20indienne%20de%20l'éducation%20fra.pdf

Freeman, C. et Fox, M.A. (2005). *Status and trends in the education of American Indians and Alaska Natives* (NCES 2005-108). U.S. Departement of Education. National Center for Education Statistics. Washington. D.C. : U.S. Government Printing Office. [En ligne]. Accès : <http://nces.ed.gov/pubs2005/2005108.pdf>

Friel, L. A. (1998). *Mathematical problem-solving strategies and solutions utilized by Navajo fourth-grade students*. Thèse de doctorat inédite. Northern Arizona University.

Friesen, J.W. et Friesen, V.L. (2004). Aboriginal Education in Canada: A Plea for Integration. Dans S. Agbo. (2004). [Book Reviews]. *The Journal of Educational Thought*, 38(3), 323. Calgary, AB: Detselig.

Gagnon, Y.-C. (2005). *L'étude de cas comme méthode de recherche : guide de réalisation*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.

Galand, B. (2004). Le rôle du contexte scolaire et de la démotivation dans l'absentéisme des élèves. *Revue des sciences de l'éducation*, 15(1), 125-142.

Gauthier, B. (2003). La structure de la preuve. Dans B. Gauthier (Dir.), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données* (p. 129-158). Sainte-Foy : Presse de l'Université du Québec.

Gauthier, R. (2005). *Le rapport à l'institution scolaire chez de jeunes amérindiens en fin de formation secondaire : contribution à la compréhension du cheminement scolaire chez les Autochtones*. Thèse de doctorat inédite, Université du Québec à Chicoutimi.

Gayet, D. (2007). Réussite et échec paradoxaux. Dans B. Cyrulnik et J.-P. Pourtois (Dir.), *École et résilience* (p. 29-46). Paris : Odile Jacob.

Girard-Philippe, J. (1995). *Kakussesshiu-T shiskutamatun : l'éducation blanche*. Thèse de doctorat inédite, Université du Québec à Trois-Rivières.

Giordan, A. (1998). *Apprendre!* Collection Débats. Éditions Belin.

Giroux, S. S. (1997). *The experiences that contributed to the attrition decisions of Lac Flambeau high school students*. Thèse de doctorat inédite, University of Minnesota.

Gohier, C. (2004). De la démarcation entre critères d'ordre scientifique et d'ordre éthique en recherche interprétative. *Recherche qualitative* [En ligne], 24. Accès : <http://www.recherche-qualitative.qc.ca/Textes/24gohier.pdf>

Goupil, G. (1997). *Les élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage*. (2^e éd.). Montréal : Gaëtan Morin éditeur.

Groupe de travail national du ministre sur l'Éducation, Gouvernement du Canada. (2002). *Nos enfants : gardiens du savoir sacré*. Ministère des Affaires indiennes et du Nord Canadien (MAINC) [En ligne]. Accès : http://www.ainc-inac.gc.ca/ps/edu/finre/ouchi_f.pdf

Gueyaud, J.-S. et Dassa, C. (1998). La configuration des corrélations entre le concept de soi et le rendement scolaire : une méta-analyse. *Revue des sciences de l'éducation*, 24(2), 299-322.

Hains, S. L. (2001). *An emerging voice : a study using traditional aboriginal research methods to better understand why Native students drop out of school*. Thèse de doctorat inédite, Saybrook Graduate School and Research Center.

Hamel, J. (1997). *Études de cas et sciences sociales*. Collection Outils de recherche. Montréal/Paris : Harmattan.

Hampton, M. et Roy, J. (2002). Strategies for facilitating success of First Nations students. *The Canadian Journal of Higher Education*, 32(3), 1-28.

Harter, S. (1998). Comprendre l'estime de soi de l'enfant et de l'adolescent : considérations historiques, théoriques et méthodologiques. Dans Y. Prêteur et M. Bolognini (Dir.), *Estime de soi* (p. 57-85). Collection textes de base en psychologie. Lausanne : Delachaux et Niestlé.

Hénaire, J., Bernard, A., Larochelle, G. et Turcotte, C. (1979). *La scolarisation des amérindiens : échec et oppression*. Rapport déposé au Service de recherche et d'expérimentation pédagogique par l'équipe chargée du dossier amérindien.

Iwamoto, D. M. (1998). *Motivation factors influencing Native American student achievement and retention in high school*. Thèse de doctorat inédite, Northern Arizona University.

Jean, P. (1991). *Guide pédagogique pour l'enseignement post-secondaire aux étudiants et étudiantes autochtones*.

Jendoubi, V. (2002). *Estime de soi et éducation scolaire : évaluation de la rénovation.* (Document de travail n°3). Genève : Service de la recherche en éducation. [En ligne]. Accès : <http://www.geneve.ch/sred/publications/docsred/2002/EstimeSoi.pdf>

Karsenti, T. et Demers, S. (2004). L'étude de cas. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc, *La recherche en éducation : étapes et approches* (p. 209-234). Sherbrooke : Éditions du CRP.

Klug, B. J., et Whitfield, P. T. (2003). *Widening the circle : culturally relevant pedagogy for American Indian children.* New York : RoutledgeFalmer.

Kirkness, V. J. et Bowman, S. S. (1992). *Les écoles des Premières nations : luttes et triomphes.* Toronto : Association canadienne d'Éducation.

Lafortune, L. et Saint-Pierre, L. (1996). *L'affectivité et la métacognition dans la classe.* Montréal : Les Éditions Logiques.

Lainé, T. (2007). Une nouvelle formule de financement des écoles des Premières Nations s'impose ! Le formule de financement n'a pas été revue depuis vingt ans. *Le journal du Conseil en éducation des Premières Nations* [En ligne], octobre. Accès : http://www.cepn-fnec.com/p_pub/files/Journal%20-FR-%20avril%202007.pdf

Lamia, A. (1998). L'estime de soi chez les enfants français de 6 à 10 ans. Différences d'appréciation selon le sexe et l'âge. Dans Y. Prêteur et M. Bolognini (Dir.), *Estime de soi* (p. 57-85). Collection textes de base en psychologie. Lausanne : Delachaux et Niestlé.

Langevin, L. (1994). *L'abandon scolaire. On ne naît pas décrocheur ! : les facteurs incriminés* (p. 37-69). Montréal : Les éditions Logiques.

Langevin, L. (1999). *L'abandon scolaire. On ne naît pas décrocheur ! : les facteurs incriminés* (2^e éd.) (p. 37-79). Collection Théories et pratiques dans l'enseignement. Montréal : Les éditions Logiques.

Larimore, C. K. (2000). *When words collide : native american students navigating dominant culture classrooms.* Thèse de doctorat inédite, University of California.

Larose, F. (1984). Du passif à l'actif : l'amérindien et l'école au Québec. *Recherches amérindiennes au Québec*, 24(4), 66-71.

Larose, F., Bourque, J., Terrisse, B. et Kurtness, J. (2001). La résilience scolaire comme indice d'acculturation chez les autochtones : bilan de recherches en milieux innus. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(1), 151-180.

Lavoie, G. (1993). La relation entre le concept de soi, l'estime de soi et l'adaptation scolaire : implications psychopédagogiques. *Apprentissage et socialisation*, 16(1-2), 131-142.

Leblanc, J. (2000). *Le plan de rééducation individualisé (PRI) : une approche prometteuse pour prévenir le redoublement*. Montréal/Toronto : Chenelière/McGraw-Hill.

Legendre, R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal : Guérin (Œuvre originale publiée en 1988).

Léonardis, M., Lescarret, O. (1998). Estime de soi, pratiques éducatives familiales et investissement de la scolarité à l'adolescence. Dans Y. Prêteur et M. Bolognini (Dir.), *Estime de soi* (p. 217-232). Collection textes de base en psychologie. Lausanne : Delachaux et Niestlé.

Lessard, A., Fortin, L., Joly, J., Royer, É., Marcotte, D. et Potvin, P. (2007). Cheminement scolaire de décrocheurs et de décrocheuses. *Revue des sciences de l'éducation*, 33(3), 647-662.

Lessard-Hébert, M., Goyette, G. et Boutin, G. (1996). *La recherche qualitative : fondements et pratiques*. Montréal : Éditions nouvelles.

Malatest, R.A. et Associates Ltd. (2004). *La population autochtone et l'éducation postsecondaire : ce que les enseignants ont appris*. (Document produit dans le cadre de la collection de recherches du millénaire). Montréal : Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire [En ligne]. Accès : http://www.millenniumscholarships.ca/images/Publications/autochtone_fr.pdf

Maltais, C., Herry, Y. et J. Bessette (2006). Le développement du concept de soi. Dans L. Massé, N. Desbiens et C. Lanaris (Dir.), *Les troubles du comportement à l'école : prévention, évaluation et intervention* (p. 253-259). Collection Chenelière Éducation. St-Laurent : Gaëtan Morin éditeur.

Martinot, D. (2001). Connaissance de soi et estime de soi : ingrédients pour la réussite scolaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(3), 483-502.

Massé, L., Desbiens, N. et C. Lanaris. (2006). Les définitions cliniques des principales difficultés d'adaptation psychosociales à l'école. Dans L. Massé, N. Desbiens et C. Lanaris (Dir.), *Les troubles du comportement à l'école : prévention, évaluation et intervention* (p. 1-4). Collection Chenelière Éducation. St-Laurent : Gaëtan Morin éditeur.

McInerney, D. M. et McInerney, V. (2000). *A longitudinal qualitative study of school motivation and achievement*. [Résumé]. Paper presented at the annual meeting of the American Educationnal Research Association, New Orleans.

Merriam, S. B. (1988). *Case study research in education : a qualitative approach*. San Francisco, Californie : Jossey-Bass.

Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco, Californie : Jossey-Bass.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Gouvernement du Québec. (2005). *La réussite scolaire des garçons et des filles : l'influence du milieu socioéconomique*. [En ligne]. Accès : http://www.mels.gouv.qc.ca/stat/recherche/doc05/Brochure_reus_influence_ISBN2550441443.pdf

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Gouvernement du Québec. (2006). *Classe ordinaire et cheminement particulier de formation temporaire : analyse du cheminement scolaire des élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage à leur arrivée au secondaire*. [En ligne]. Accès : http://www.mels.gouv.qc.ca/stat/recherche/doc06/EDAA_brochure_470990.pdf

Ministère de l'Éducation, Gouvernement du Québec. (1991). *Les autochtones et l'école : un portrait statistique. Études et analyses*. Québec : Ministère de l'Éducation, Direction des études économiques et démographiques, La Direction Québec, Ouellette, R.

Ministère de l'Éducation, Gouvernement du Québec. (1991). *L'école ... facile d'en sortir mais difficile d'y revenir : enquête auprès des décrocheurs et décrocheuses*. Québec : Violette, M.

Ministère de l'Éducation, Gouvernement du Québec. (1998a). Un portrait statistique de l'évolution de la situation scolaire de la population autochtone au Québec. *Bulletin statistique de l'éducation* [En ligne], 7. Accès : http://www.mels.gouv.qc.ca/stat/Bulletin/Bulletin_7.pdf

Ministère de l'Éducation, Gouvernement du Québec. (1998b). *Une école d'avenir. Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle.* [En ligne]. Accès : http://www.meq.gouv.qc.ca/REFORME/int_scol/Bro_f.pdf

Ministère de l'Éducation, Gouvernement du Québec. (1999). *Une école adaptée à tous ses élèves : politique de l'adaptation scolaire.* [En ligne]. Accès : <http://www.mels.gouv.qc.ca/DGFJ/das/orientations/pdf/politi00.pdf>

Ministère de l'Éducation, Gouvernement du Québec. (2003a). Abandon scolaire et décrochage : les concepts. *Bulletin statistique de l'éducation* [En ligne]. Accès : http://www.mels.gouv.qc.ca/Stat/Bulletin/bulletin_25.pdf

Ministère de l'Éducation, Gouvernement du Québec. (2003b). *Les difficultés d'apprentissage à l'école : cadre de référence pour guider l'intervention.* [En ligne]. Accès : http://www.mels.gouv.qc.ca/lancement/diff_apprentissage/diff_apprentissage.pdf

Ministère de l'Éducation, Gouvernement du Québec. (2004a). Les populations scolaires dans les communautés autochtones du Québec. *Bulletin statistique de l'éducation* [En ligne]. Accès : http://www.mels.gouv.qc.ca/Stat/Bulletin/Bulletin_30.pdf

Ministère de l'Éducation, Gouvernement du Québec. (2004b). *Indicateurs de l'éducation* [En ligne]. Accès : <http://www.mels.gouv.qc.ca/stat/indic04/index.html>

Ministère de l'Éducation, Gouvernement du Québec. (2004c). *Le cheminement scolaire des élèves, du secondaire à l'entrée à l'université* [En ligne]. Accès : http://www.mels.gouv.qc.ca/stat/Autres_doc/brocure_cheminement_scol.pdf

Ministère des Affaires indiennes et du Nord canadien, Gouvernement du Canada. (2003). *Données ministérielles de base 2002* [En ligne]. Accès : http://www.ainc-inac.gc.ca/pr/sts/bdd02/bdd02_f.pdf

Paillé, P. (1991, mai). *Procédures systématiques pour l'élaboration d'un guide d'entrevue semi-directive : un modèle et une illustration*. Communication présentée au 59^e Congrès de l'Association canadienne-française pour l'avancement des sciences ACFAS, Sherbrooke, Québec.

Paillé, P. et Mucchielli, A. (2003). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin.

Paradis, L. et Potvin, P. (1993). Le redoublement : un pensez-y-bien. Une analyse des publications scientifiques. *Vie pédagogique*, 85, 13-15 et 43-46.

Paul, J.-J. (1996). *Le redoublement : Pour ou contre ?* Collection Pratiques et enjeux pédagogiques. Paris : ESF éditeur.

Peacock, R. B. (2002). *The perceptions and experiences of American Indian high school graduates and dropouts*. Thèse de doctorat inédite, University of Minnesota.

Peacock, T. (2006). Native students speak : what makes a good teacher ? *Tribal College Journal of American Indian Higher Education*, 17(4), 10-13.

Pelletier, T. (1996). *La scolarisation des autochtones et le concept de soi des élèves cris au deuxième cycle du primaire*. Mémoire de maîtrise inédit, Université du Québec à Montréal, Montréal.

Pinette, M. (1996). *Étude comparative des styles de pensée et des habiletés sociales d'étudiants autochtones et caucasiens de deuxième, troisième et quatrième secondaire*. Mémoire de maîtrise inédit, Université du Québec à Chicoutimi, Chicoutimi.

Pierrehumbert, B., Tamagni Bernasconi, K. et Geldof, S. (1998). Estime de soi et alternatives pédagogiques. Dans Y. Prêteur et M. Bolognini (Dir.), *Estime de soi* (p. 183-195). Collection textes de base en psychologie. Lausanne : Delachaux et Niestlé.

Potvin, P. (2005). La relation maître-élève et l'élève en difficulté scolaire. Dans L. DeBlois (Dir.), *La réussite scolaire : comprendre et mieux intervenir* (p. 109-118). Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire CRIES. Québec : Les Presses de l'Université Laval.

Potvin, P. et Doré-Côté, A. (2005). La relation maître-élève, facteur de risque ou de protection pour l'élève en difficulté ? Communication présentée au 30^e Congrès annuel de l'Association québécoise pour les troubles d'apprentissage AQETA. Montréal, Québec.

Potvin, P., Fortin, L. et Lessard, A. (2006). Le décrochage scolaire. Dans L. Massé, N. Desbiens et C. Lanaris (Dir.), *Les troubles du comportement à l'école : prévention, évaluation et intervention*. (p. 67-78). Montréal : Gaëtan Morin éditeur.

Pouliot, L. et Potvin, P. (2000). La puce à l'oreille au sujet du redoublement scolaire. *Vie pédagogique*, (116), 49-53.

Presseau, A. (2002). *Description du projet de recherche : Persévérance et réussite scolaires chez les jeunes autochtones à risque ou en difficulté : soutien aux enseignants dans le développement d'interventions pédagogiques efficaces*. Document inédit.

Presseau, A., Martineau, S., Bergevin, C. et Dragon, J.-F. (2006). *Contribution à la compréhension du cheminement scolaire et de l'expérience scolaires de jeunes autochtones à risque ou en difficulté en vue de soutenir leur réussite et leur persévérance scolaires*. (Rapport de recherche final soumis au Fonds Québécois de Recherche sur la Société et la Culture FQRSC – 2003 – AC - 94339). Document inédit.

Radda, H. T., Iwamoto, D. et Patrick, C. (1998). Collaboration, research and change : motivationnal influences on American Indian students. *Journal of American Indian Education*, 37(2), 2-20.

Reasoner, R. W. (1995). *Comment développer l'estime de soi : guide de l'enseignant*. Edmonton.

Rousseau, N. (2005). L'expression du sentiment de réussite ou d'échec scolaire : qu'en disent les principaux intéressés ? Dans L. DeBlois (Dir.), *La réussite scolaire : comprendre et mieux intervenir* (p. 149-159). Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire CRIRES. Québec : Les Presses de l'Université Laval.

Roy, J. (1997). L'intégration scolaire des élèves handicapés ou en difficulté [au Québec]. *Vie pédagogique*, (104), 46-48.

Roy, S. N. (2003). L'étude de cas. Dans B. Gauthier (Dir.), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données*. (p. 159-184). Ste-Foy : Presse de l'Université du Québec.

Saint-Laurent, L. (2002). Les élèves présentant des difficultés d'apprentissage. *Enseigner aux élèves à risque et en difficulté au primaire*. (p. 132-159). Boucherville : Gaëtan Morin.

Sarrasin, R. (1998). L'enseignement du français et en français en milieu amérindien au Québec : une problématique ethnopedagogique. *Revue canadienne de linguistique appliquée*, 1(1-2), 107-125.

Savoie-Zajc, L. (2004). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc, *La recherche en éducation : étapes et approches* (p. 123-150). Sherbrooke : Éditions du CRP.

Savoie-Zajc, L. et Karsenti, T. (2004). La méthodologie. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc, *La recherche en éducation : étapes et approches* (p. 109-121). Sherbrooke : Éditions du CRP.

Schmidt, S., Tessier, O., Drapeau, G., Lachance, J., Kalubi, J.-C. et Fortin, L. (2003). *Recension des écrits sur le concept d' « élèves à risque » et sur les interventions éducatives efficaces*. Rapport de recherche présenté au Fonds de recherche sur la société et la culture et au Ministère de l'Éducation, 1.

Sordes-Ader, F., Lévêque, G., Oubrayrie, N. et Safont-Mottay, C. (1998) Présentation de l'échelle toulousaine de l'estime de soi : L'E.T.E.S. Dans Y. Prêteur, M. Bolognini (Dir.), *Estime de soi*. (p. 168-182). Collection textes de base en psychologie. Lausanne. Delachaux et Niestlé.

Stairs, A. (1995). Learning processes and teaching roles in Native Education : cultural base and cultural brokerage. Dans M. Battiste et J. Barman (Éditeurs). *First Nations Education in Canada : the Circle unfolds* (pp. 139-153). Vancouver : UBC Press.

St-Amant, J.-C. (2003, 21/11/2005). Comment limiter le décrochage scolaire des garçons et des filles ? D'abord déconstruire les stéréotypes sexuels [En ligne]. Accès : http://sisyphe.org/imprimer.php3?id_article=446

Statistique Canada, Gouvernement du Canada. (2001). *Recensement Canada*. [En ligne]. Accès : <http://www12.statcan.ca>

Statistique Canada, Gouvernement du Canada. (2005). *Les premiers indicateurs du risque de décrochage au secondaire.* McMullen, K. [En ligne]. Accès : http://www.statcan.ca/francais/freepub/81-004-XIF/2004006/yits_f.htm

Tait, H. (1999). Niveau de scolarité des jeunes adultes autochtones. *Tendances sociales canadiennes.* (11-008), 7-12.

Tardif, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique : l'apport de la psychologique.* Montréal : Éditions logiques.

Tardif, J. et Presseau, A. (2000). L'échec scolaire en Amérique du Nord : un phénomène insidieux pour un grand nombre d'enfants et d'adolescents. *Revue française de pédagogie.* (130), 89-105.

Terrisse, B. et Lefebvre, M.-L. (2007). L'école résiliente : facteurs de risque, facteurs de protection et sentiment d'efficacité collective. Dans B. Cyrulnik et J.-P. Pourtois (Dir.), *École et résilience* (p. 47-84). Paris : Odile Jacob.

Trépanier, N. et Dessureault, D. (2006). Les principes et le cadre d'intervention auprès des élèves ayant des difficultés de comportement. Dans L. Massé, N. Desbiens et C. Lanaris (Dir.), *Les troubles du comportement à l'école : prévention, évaluation et intervention* (p. 85-102). Montréal : Gaëtan Morin éditeur.

Turgeon, J. et Bernatchez, J. (2003). Les données secondaires. Dans B. Gauthier (Dir.), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données* (p. 431-468). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.

Turner, J. W. (1997). *Native student traditional tribal values and secondary school retention.* Mémoire de maîtrise inédit, Lakehead University.

Van der Maren, J.-M. (1995). *Méthodes de recherche pour l'éducation.* Montréal : Presses de l'Université de Montréal.

Viau, R. (1994). *La motivation en contexte scolaire.* Éditions du Renouveau pédagogique Inc.

Viau, R. (1999). Pour une catégorisation des facteurs environnementaux qui influencent la motivation des élèves en contexte scolaire. *Apprentissage et socialisation,* 19(2), 65-79.

Vienneau, R. (2005). *Apprentissage et enseignement : théories et pratiques*. Montréal : Gaëtan Morin éditeur.

Vinette, D. (1996). École, parents amérindiens et changements sociaux : la perception d'un intervenant non autochtone. *Lien social et politiques – RIAC*, (35), 23-35.

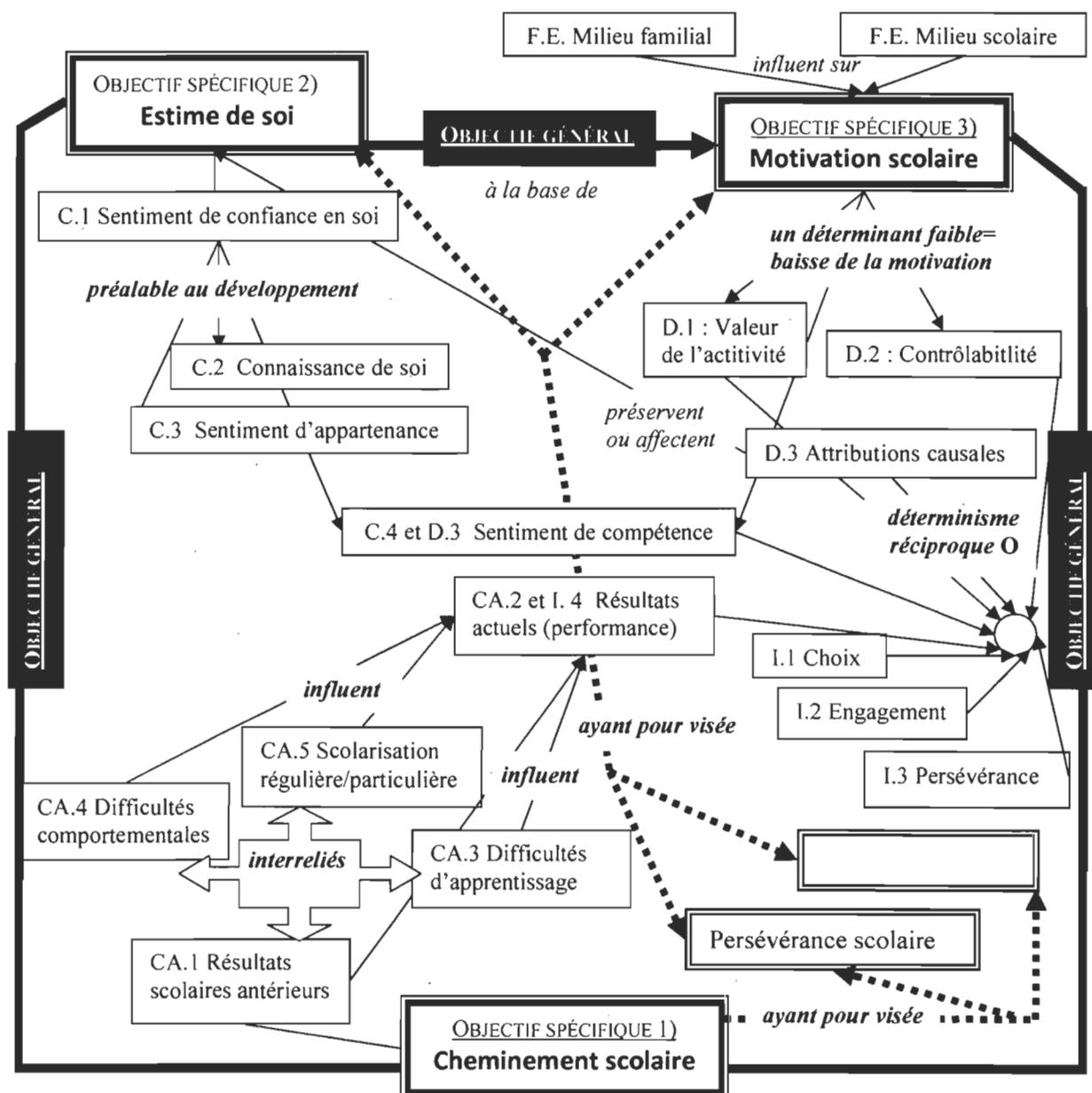
White, F. H. (2001). *Participation and learning styles of the Haida : a study of a Haida language class*. Thèse de doctorat inédit, University of California, Los Angeles.

Wotherspoon, T. et Schissel, B. (1998). *Marginalisation, décolonisation et voix : les perspectives de l'éducation des Autochtones au Canada* [En ligne]. Accès : <http://www.cmecc.ca/stats/pcera/compaper/98-54fr.pdf>

Ziegler, S. (1999). *Promotion de la réussite scolaire : les méthodes éprouvées*. Monographie publiée par l'Association canadienne d'Éducation (ACE). Collection *Connexions*, 2(2), 1-12.

APPENDICES

APPENDICE A : INFLUENCE RÉCIPROQUE ENTRE LES CARACTÉRISTIQUES DU CHEMINEMENT SCOLAIRE, L'ESTIME DE SOI ET LA MOTIVATION SCOLAIRE D'ÉLÈVES AUTOCHTONES SCOLARISÉS EN MILIEU SCOLAIRE ALLOCHTONE



Légende :

C : Composantes de l'estime de soi

F. E. : Facteurs environnementaux de la motivation scolaire

D. : Déterminants de la motivation scolaire

I : Indicateurs de la motivation scolaire

CA : Caractéristiques du cheminement scolaire

APPENDICE B : SCHÉMA D'ENTREVUE

Introduction

Accueil, remerciement de participer à la recherche, rappel qu'il peut demander d'arrêter l'entrevue en tout temps, vérification s'il accepte toujours que l'entrevue soit enregistrée.

Développement

La réussite

1. Qu'est-ce que tu penses de ça aller à l'école ?
2. Penses-tu que de bien réussir à l'école va te permettre d'avoir un bon travail ?

Le rapport à soi

3. Est-ce qu'il y a des choses que t'as faites qui te rendent fiers ?
 Qu'est-ce que c'était ?
4. À l'école, est-ce que ça t'arrive d'être fier de toi ?
5. Raconte-moi une situation où tu t'es senti particulièrement fier de toi à l'école.

L'école

6. Comment tu te sens à l'école ?
7. Qu'est-ce que tu aimes de l'école ?
8. Qu'est-ce que tu n'aimes pas de l'école ?
9. À quoi ressemblerait l'école de tes rêves ?

L'échec

10. Trouves-tu ça difficile à l'école des fois ?
11. Qu'est-ce que tu trouves difficile ?
12. Qu'est-ce que tu fais dans ce temps-là ?
13. Ça t'arrives-tu des fois à l'école de te dire « ça sert à rien de le faire, de toute façon je réussirai pas » ?
 Quand est-ce que tu te dis ça ?
 Qu'est-ce que tu fais ?
 Ton prof, il réagit comment ?

L'apprentissage

14. Est-ce qu'il y a des choses que tu aimes apprendre à l'école ?
15. Ces choses là que tu aimes apprendre, est-ce que tu trouves ça difficile de les apprendre ?
 Est-ce que ça te demande des efforts ?
16. Quelle importance accordent tes parents à ta réussite à l'école ?

Bon enseignant

17. Qu'est-ce que tu penses de tes profs ?
18. Plans relationnel, exigences, intérêt, ...
19. Qu'est-ce que c'est un bon prof, pour toi ? (Ses qualités, ses comportements, son attitude)
20. As-tu déjà eu un bon prof ? Qu'est-ce qu'il avait de spécial ?
21. Comment voudrais-tu que les enseignants agissent avec toi ?
22. Est-ce qu'il y a des manières de travailler en classe que tu aimes plus que d'autres ? Lesquelles ? Explique.
23. Est-ce qu'il y a des manières de travailler en classe que tu n'aimes pas ? Lesquelles ? Pourquoi ?

Figures d'autorité

24. Trouves-tu les profs pas assez ou trop sévères ?
25. Comment tu réagis quand on te met des règles, qu'on exige de toi que tu fasses un travail ?
26. Si tu étais l'enseignant, qu'est-ce que tu ferais de mieux avec un gars ou une fille comme toi ?

Bon élève

27. Qu'est-ce que c'est un bon élève, pour toi ?
28. Est-ce que tu penses que tu es un bon élève ? Qu'est-ce qui te fait dire ça ?

Rapport au temps

29. Comment tu te vois quand tu auras 25 ans ?
30. As-tu de la difficulté à faire quelque chose de plus ou moins agréable en te disant que plus tard ça vaudra la peine ? (Exemple : un travail long, étudier)

Clôture

Remerciements, vérification s'il veut ajouter quelque chose, rappel des précautions prises pour assurer la confidentialité des données et l'anonymat.

APPENDICE C : QUESTIONNAIRE

Université Laval
Université du Québec à
Trois-Rivières

**RECHERCHE EXPLORATOIRE
SUR
LA PERSÉVÉRANCE SCOLAIRE**

MERCI DE TA COLLABORATION

Note : *Dans le but de ne pas alourdir le questionnaire, le genre masculin est employé pour désigner tant les hommes que les femmes.*

Avril 2003

Sous la responsabilité de Annie Presseau

FICHE D'IDENTIFICATION**1. Ton nom** _____**2. Nom de ta mère** _____**3. Nom de ton père** _____**4. Le nom de ton école** _____**5. Ton niveau scolaire** _____**6. Ton âge** _____**7. As-tu déjà fréquenté une classe ressource ?** _____**8. As-tu déjà redoublé ?** _____ **Quelle année ?** _____**7. Ton sexe :** **Masculin** _____ **Féminin** _____**8. Le lieu de ta naissance** _____**9. La communauté dans laquelle tu vis présentement**
_____**10. Nombre de frères et sœurs** _____**Code :** _____

1. La réussite à l'école

| | En accord | En désaccord |
|--|------------------|---------------------|
| 1. Je réussis facilement à l'école | 1 | 2 |
| 2. Je réussis à l'école, c'est parce que je travaille bien | 1 | 2 |
| 3. Je réussis à l'école parce que je suis intelligent | 1 | 2 |
| 4. Je réussis à l'école parce que je suis chanceux | 1 | 2 |
| 5. Je réussis à l'école parce que c'est facile | 1 | 2 |
| 6. Je réussis à l'école parce mes enseignants m'aident beaucoup | 1 | 2 |
| 7. Je réussis à l'école parce que mes parents m'aident beaucoup | 1 | 2 |
| 8. Je réussis à l'école parce que mes amis m'aident dans mes devoirs | 1 | 2 |
| 9. Je réussis à l'école parce que je veux vraiment réussir | 1 | 2 |

2. Lorsque tes notes ne satisfont pas tes parents, que font-ils ?

| | Oui | Non |
|---|------------|------------|
| 1. Ils ne font rien | 1 | 2 |
| 2. Ils en discutent sérieusement avec moi | 1 | 2 |
| 3. Ils me font des reproches sans me punir | 1 | 2 |
| 4. Ils me donnent des punitions | 1 | 2 |
| 5. J'obtiens toujours des notes qui satisfont mes parents | 1 | 2 |

3. Voici une liste de choses pour lesquelles les parents peuvent imposer des règlements à des jeunes de ton âge. Peux-tu indiquer pour lesquelles il y a un règlement chez toi...

| | Oui | Non |
|--|-----|-----|
| 1. L'heure de rentrée le soir et la fin de semaine | 1 | 2 |
| 2. Le temps passé devant la T.V. | 1 | 2 |
| 3. Le temps mis aux travaux scolaires | 1 | 2 |
| 4. Ne pas se tenir avec certains garçons ou certaines filles | 1 | 2 |
| 5. Souper avec la famille | 1 | 2 |
| 6. L'heure de se lever et de se coucher | 1 | 2 |

4. Réussir à l'école et réussir dans la vie

| | En accord | En désaccord |
|--|-----------|--------------|
| 1. Réussir à l'école est important pour moi | 1 | 2 |
| 2. Je veux réussir à l'école pour faire plaisir à mes parents | 1 | 2 |
| 3. Je veux réussir à l'école pour avoir un bon emploi | 1 | 2 |
| 4. Je réussis à l'école parce que je suis chanceux | 1 | 2 |
| 5. Je réussis à l'école parce que c'est facile | 1 | 2 |
| 6. Je réussis à l'école parce mes enseignants m'aident beaucoup | 1 | 2 |
| 7. Je réussis à l'école parce que mes parents m'aident beaucoup | 1 | 2 |
| 8. Je réussis à l'école parce que mes amis m'aident dans mes devoirs | 1 | 2 |
| 9. Je réussis à l'école parce que je veux vraiment réussir | 1 | 2 |
| 10. Ça ne sert à rien de réussir à l'école | 1 | 2 |

5. Encercle les chiffres qui correspondent à tes deux plus importantes raisons d'aller à l'école.

1. Rencontrer mes amis
2. Développer mon intelligence
3. Me préparer pour un métier
4. Apprendre à me donner des buts dans la vie
5. Gagner de l'argent plus tard

6. Quel emploi tu aimerais avoir plus tard ?

7. Où aimerais-tu travailler ? (Magasin, restaurant, école, mine,...)

8. Avec quel diplôme veux-tu terminer tes études ? (tu encercles le chiffre qui correspond à ton choix)

1. Diplôme de l'Université
2. Diplôme du CÉGEP
3. Diplôme du secondaire
4. Je pense que je ne terminerai pas mon secondaire
5. Si j'avais le choix je quitterais l'école au plus vite

9. Combien de temps par semaine consacres-tu à tes travaux et à tes études ? (tu encercles la réponse qui correspond à une semaine normale de sept jours)

1. Plus de dix heures par semaine
2. De six à dix heures par semaine
3. De deux à cinq heures par semaine
4. Environ une heure par semaine
5. Aucun temps

10. Quand tu ne comprends pas un travail ou que tu éprouves des difficultés à le faire, que fais-tu ? (Tu encercles vrai ou faux pour chacun des énoncés)

| | Vrai | Faux |
|--|-------------|-------------|
| 1. Je ne le termine pas | 1 | 2 |
| 2. Je demande à un ami de me l'expliquer | 1 | 2 |
| 3. Je demande des explications à mon enseignant | 1 | 2 |
| 4. Je relis mes notes de cours ou je consulte des livres | 1 | 2 |
| 5. Je le fais même si je ne le comprends pas | 1 | 2 |

11. Ton travail à l'école

| | Vrai | Faux |
|--|-------------|-------------|
| 1. Chaque semaine, je me prépare un horaire de travail personnel | 1 | 2 |
| 2. Je fais régulièrement mes devoirs tous les soirs ou presque | 1 | 2 |
| 3. J'utilise une méthode pour faire mes devoirs (par exemple, me poser des questions, faire un plan, etc.) | 1 | 2 |

| | Vrai | Faux |
|---|-------------|-------------|
| 4. J'étudie régulièrement et pas seulement la veille d'un examen | 1 | 2 |
| 5. Pour préparer un examen je révise toute la matière de l'examen | 1 | 2 |
| 6. J'utilise une méthode ou des trucs pour apprendre par cœur (par exemple, écrire, cacher certaines parties d'un texte, me faire poser des questions, réciter tout haut, etc.) | 1 | 2 |
| 7. Je suis capable de lire des textes, de les comprendre et de bien retenir ce que j'ai lu | 1 | 2 |
| 8. Je me concentre lorsque j'étudie et fais mes devoirs | 1 | 2 |
| 9. Je fais de mon mieux lorsque j'étudie pour préparer un examen | 1 | 2 |
| 10. Je remets toujours mes travaux à temps | 1 | 2 |

12. Est-ce que tu penses être capable de réussir dans les matières suivantes ?

| | Oui | Non | Ne s'applique pas |
|-----------------------|------------|------------|--------------------------|
| 1. Français | 1 | 2 | 3 |
| 2. Mathématique | 1 | 2 | 3 |
| 3. Anglais | 1 | 2 | 3 |
| 4. Arts plastiques | 1 | 2 | 3 |
| 5. Éducation physique | 1 | 2 | 3 |
| 6. Biologie | 1 | 2 | 3 |
| 7. Géographie | 1 | 2 | 3 |
| 8. Histoire | 1 | 2 | 3 |
| 9. Chimie | 1 | 2 | 3 |

| | Oui | Non | Ne s'applique pas |
|--------------------------------------|-----|-----|-------------------|
| 10. Physique | 1 | 2 | 3 |
| 11. Enseignement religieux | 1 | 2 | 3 |
| 12. Enseignement moral | 1 | 2 | 3 |
| 13. Formation personnelle et sociale | 1 | 2 | 3 |
| 14. Sciences humaines | 1 | 2 | 3 |
| 15. Langue algonquine | 1 | 2 | 3 |
| 16. Sciences de la nature | 1 | 2 | 3 |
| 17. Culture | 1 | 2 | 3 |
| 18. Informatique | 1 | 2 | 3 |

13. Quelles sont tes trois matières préférées ? (par ordre de préférences)

1. _____
2. _____
3. _____

14. Qu'est-ce qu'un bon enseignant pour toi ?

| | Oui | Non |
|-------------------------------------|-----|-----|
| 1. Est de bonne humeur | 1 | 2 |
| 2. S'intéresse à ma vie personnelle | 1 | 2 |
| 3. Prend le temps de jaser avec moi | 1 | 2 |
| 4. S'intéresse à la culture | 1 | 2 |
| 5. Explique bien la matière | 1 | 2 |

| | | |
|--|---|---|
| 6. Fait faire des activités intéressantes | 1 | 2 |
| 7. Fait des jeux dans la classe | 1 | 2 |
| 8. Ne donne pas toujours ses cours de la même façon | 1 | 2 |
| 9. Raconte des histoires | 1 | 2 |
| 10. Est juste avec tous les élèves | 1 | 2 |
| 11. Ne crie pas après moi | 1 | 2 |
| 12. Ne me donne pas de punition | 1 | 2 |
| 13. Me laisse beaucoup de liberté dans la classe | 1 | 2 |
| 14. Ne donne pas de devoir | 1 | 2 |
| 15. Est sévère | 1 | 2 |
| 16. Me fait confiance | 1 | 2 |
| 17. M'encourage dans mes apprentissages | 1 | 2 |
| 18. Est disponible après les heures de classe | 1 | 2 |
| 19. M'aide à apprendre | 1 | 2 |
| 20. Donne une chance aux élèves qui éprouvent des difficultés à comprendre | 1 | 2 |

15. Je réussirais mieux si c'était des enseignants de ma communauté qui m'enseignaient

1. Tout à fait d'accord
2. Plutôt d'accord
3. Plutôt en désaccord
4. Tout à fait en désaccord

16. Quand tu penses à tes résultats scolaires, comment te classes-tu par rapport aux autres élèves ?

| | Oui | Non |
|-------------------------------------|-----|-----|
| 1. Je suis parmi les meilleurs | 1 | 2 |
| 2. Je suis au-dessus de la moyenne | 1 | 2 |
| 3. Je suis dans la moyenne | 1 | 2 |
| 4. Je suis en dessous de la moyenne | 1 | 2 |
| 5. Je suis parmi les moins bons | 1 | 2 |

17. Tes comportements scolaires

| | Oui | Non |
|---|-----|-----|
| 1. J'écoute bien en classe | 1 | 2 |
| 2. Je fais mes devoirs | 1 | 2 |
| 3. J'étudie sérieusement | 1 | 2 |
| 4. J'aime mieux le sport que les études | 1 | 2 |
| 5. Je remets toujours mes travaux à temps | 1 | 2 |
| 6. Je vais aux récupérations au besoin | 1 | 2 |
| 7. Je pose des questions en classe | 1 | 2 |
| 8. Je suis toujours poli avec les enseignants | 1 | 2 |
| 9. Je dérange souvent l'enseignant | 1 | 2 |
| 10. Je collabore avec les autres élèves | 1 | 2 |
| 11. J'arrive toujours à l'heure à mes cours | 1 | 2 |
| 12. Je demande de l'aide si je ne comprends pas | 1 | 2 |

18. La représentation de soi

| | En accord | En désaccord |
|--|--------------|-----------------|
| 1. Dans l'ensemble, je suis assez satisfait (e) de moi-même | 1 | 2 |
| 2. En général, je n'ai pas assez confiance en moi-même | 1 | 2 |
| 3. J'ai l'impression que je vaut autant que les autres | 1 | 2 |
| 4. Je ne suis pas très positif quand je pense à mon avenir | 1 | 2 |
| 5. Il ne faut pas tout voir en noir : il y a de fortes chances que l'avenir soit meilleur que le présent | 1 | 2 |
| 6. Je doute souvent de mes chances de succès dans la vie | 1 | 2 |
| 7. Je suis meilleur dans le sport qu'à l'école | 1 | 2 |
| 8. Pourquoi se préoccuper de l'avenir, chaque chose viendra bien en son temps | 1 | 2 |
| 9. Il faut surtout vivre le moment présent sans trop se préoccuper d'autre chose | 1 | 2 |
| 10. Les façons de vivre du passé sont encore très utiles pour moi | 1 | 2 |
| 11. C'est surtout en fonction de l'avenir qu'on doit étudier | 1 | 2 |
| Les élèves Blancs n'aiment pas les [redacted] | 1 | 2 |
| 13. Les élèves Blancs réussissent mieux que nous | 1 | 2 |

19. Où aimerais-tu vivre dans 5-10 ans, si tu avais le choix ?

| | Oui | Non |
|--|-----|-----|
| 1. Dans une grande ville | 1 | 2 |
| 2. Dans une ville moyenne | 1 | 2 |
| 3. Dans une petite ville ou un village | 1 | 2 |
| 4. Dans la communauté | 1 | 2 |

20. Quand tu as des problèmes personnels, tu en discutes avec...

| | Oui | Non |
|--|-----|-----|
| 1. Tes parents | 1 | 2 |
| 2. Ta meilleure amie ou ton meilleur ami | 1 | 2 |
| 3. Un enseignant ou une enseignante | 1 | 2 |
| 4. Le psychologue ou le travailleur social | 1 | 2 |
| 5. Une personne âgée de ta communauté | 1 | 2 |
| 6. Je n'en parle à personne | 1 | 2 |

21. J'ai déjà eu des échecs scolaires parce que :

| | Oui | Non |
|--|-----|-----|
| 1. Je ne fais pas les efforts nécessaires pour réussir | 1 | 2 |
| 2. La matière ne m'intéresse pas | 1 | 2 |
| 3. L'école n'est pas importante pour moi | 1 | 2 |
| 4. Je ne sais pas comment faire pour réussir | 1 | 2 |

5. Je ne comprends pas toujours très bien et personne ne m'aide 1 2

6. Je ne suis pas bien avec mon enseignant(e) 1 2

22. Je fais des efforts à l'école lorsque :

| | Oui | Non |
|--|-----|-----|
|--|-----|-----|

1. J'aime la matière 1 2

2. La tâche à faire est importante pour moi 1 2

3. La tâche présente un défi 1 2

4. Je comprends ce que j'apprends 1 2

5. Je comprends bien les consignes 1 2

6. Je sais à quoi servira ce que j'apprends 1 2

7. J'aime mon enseignant(e) 1 2

8. Mes parents m'encouragent 1 2

9. Je veux impressionner mes amis 1 2

23. Lorsque j'apprends que j'ai un échec...

| | Oui | Non |
|--|-----|-----|
|--|-----|-----|

1. Ça ne me dérange pas 1 2

2. Je me sens triste et démotivé 1 2

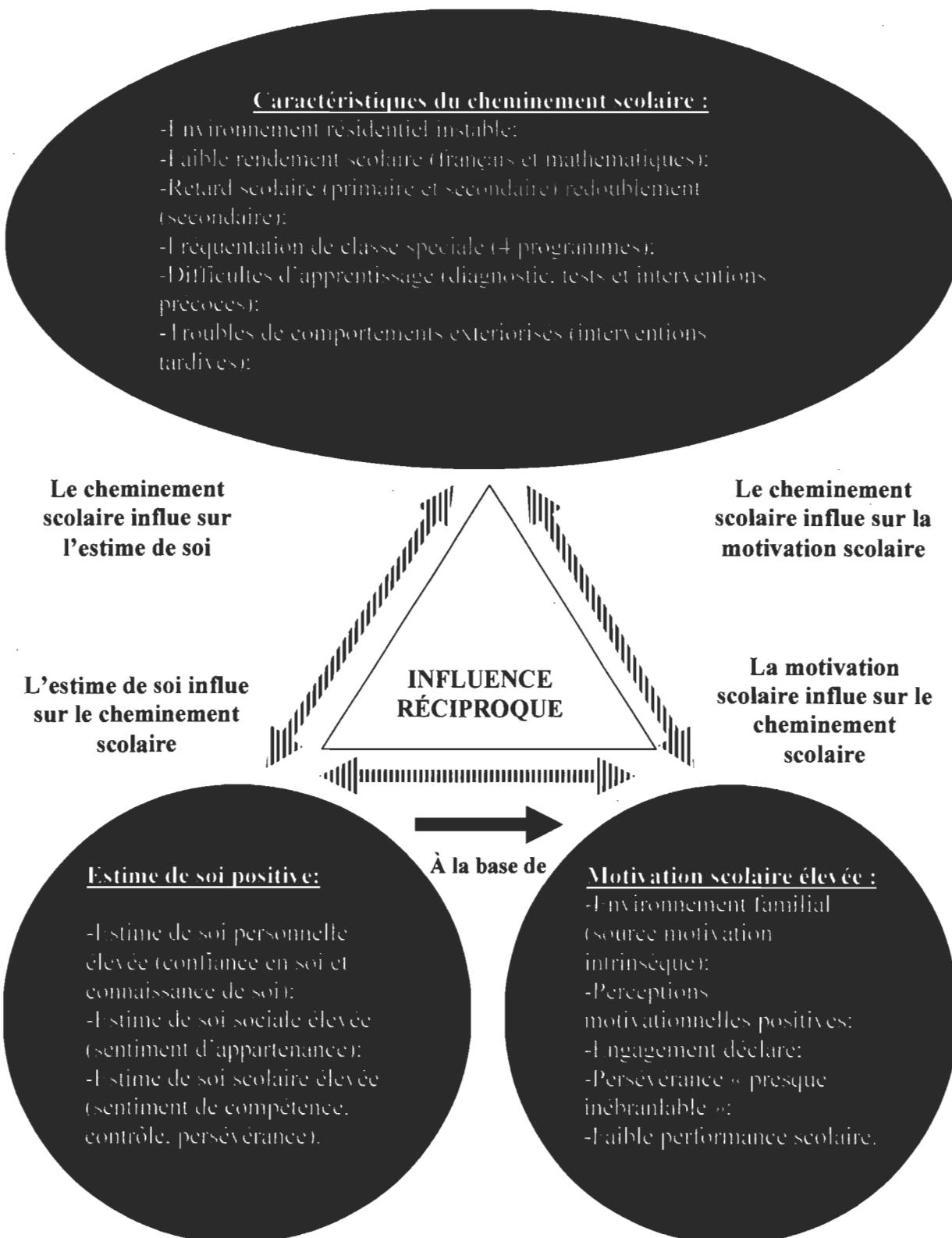
3. J'encaisse le coup et je me dis que je ferai mieux la prochaine fois 1 2

4. Je pense à abandonner l'école 1 2

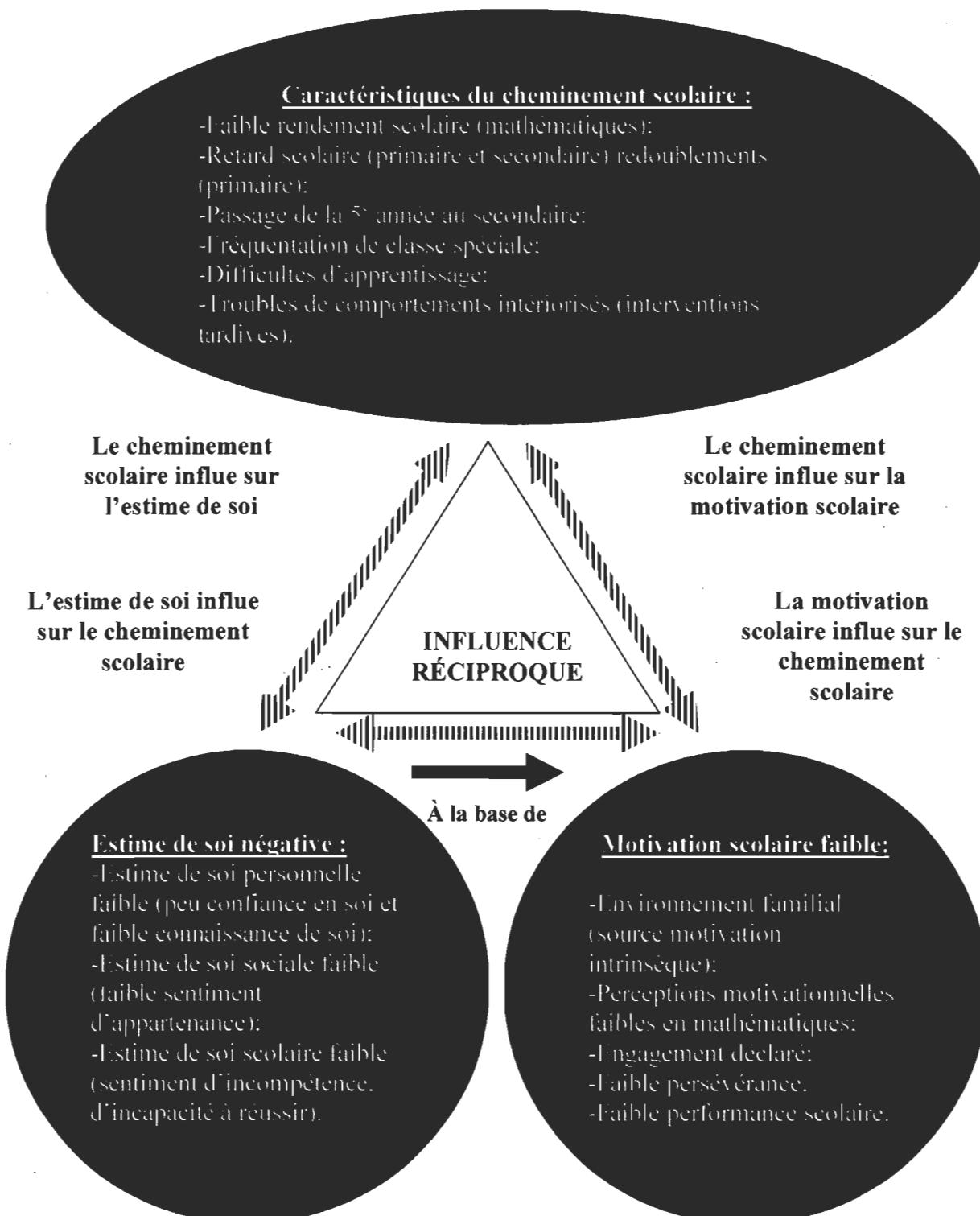
24. La persévérance scolaire

| | Oui | Non |
|---|-----|-----|
| 1. Je ne veux pas arrêter l'école avant la fin du secondaire 5 | 1 | 2 |
| 2. Mes frères et mes sœurs plus âgés que moi ont arrêté l'école avant le secondaire 5 | 1 | 2 |
| 3. Mes notes sont trop faibles pour continuer l'école | 1 | 2 |
| 4. J'ai été à l'école assez longtemps | 1 | 2 |
| 5. J'abandonnerais si je n'étais pas obligé d'aller à l'école | | 2 |
| 6. J'aimerais aller à l'école mais dans une autre école | 1 | 2 |
| 7. J'aimerais aller vivre hors de ma communauté | 1 | 2 |
| 8. Je n'ai pas besoin d'étudier pour faire ce que je veux faire dans la vie | 1 | 2 |
| 9. J'aimerais quitter l'école et revenir plus tard | 1 | 2 |
| 10. Je veux aller à l'école pour faire de l'argent plus tard | 1 | 2 |
| 11. Mes amis ne veulent pas continuer à aller à l'école | 1 | 2 |
| 12. Ce n'est pas à l'école qu'on apprend ce qui est vraiment important dans la vie | 1 | 2 |
| 13. Les gens accordent trop d'importance aux résultats scolaires à l'école | 1 | 2 |
| 14. Les enseignants accordent trop d'importance à la discipline à l'école | 1 | 2 |
| 15. Je trouve qu'il y a trop de contraintes à l'école et que je ne suis pas assez libre | 1 | 2 |
| 16. J'aime mon école et je m'y sens bien | 1 | 2 |
| 17. Je n'aime pas l'école parce qu'on apprend des choses qui ne serviront pas | 1 | 2 |

APPENDICE D : LIENS THÉORIQUES POUR LE CAS DE THIERRY



APPENDICE E : LIENS THÉORIQUES POUR LE CAS DE SANDRINE



APPENDICE F : DESCRIPTION DES DIFFICULTÉS D'APPRENTISSAGE ET DE COMPORTEMENT DE THIERRY³⁴

| ANNÉES SCOLAIRES | DIFFICULTÉS D'APPRENTISSAGE | DIFFICULTÉS DE COMPORTEMENT | MESURES DE SOUTIEN |
|---|---|--|---|
| Maternelle (5-6 ans) Répondant | <ul style="list-style-type: none"> -Difficulté à compter et à identifier les formes géométriques; -Difficulté à reconnaître les lettres et difficulté de langage; -Test de français pour évaluer ses difficultés. | <ul style="list-style-type: none"> -Il manque d'intérêt; -Il se choque quand ça ne va pas comme il le veut; -Il crie quand il est contrarié; -Il dérange les autres; -Il s'absente beaucoup. | <ul style="list-style-type: none"> -Enseignement normal de la lecture et du calcul avec activités permettant de développer son vocabulaire et la compréhension du langage. |
| 1^{re} année (6-7 ans) Répondant | <ul style="list-style-type: none"> -Test en mathématique pour évaluer ses difficultés en arithmétique; -Test d'écoute de vocabulaire : faible vocabulaire; -Rapport d'orthophonie : diagnostic d'une anomalie à la naissance suivie d'une opération. Résultat : difficulté avec la parole et les phonèmes. | <ul style="list-style-type: none"> -Il passe un examen psychologique; -Il manque de concentration; -Il manque de respect; -Il dérange les autres. -Il ne pose pas de questions lorsqu'il ne comprend pas. | <ul style="list-style-type: none"> -Plan d'intervention en fin d'année : bilan de la situation et exercices proposés aux parents -Promu en deuxième année avec dénombrement flottant. |
| 2^e année (7-8 ans) Répondant | <ul style="list-style-type: none"> -Difficulté en logique en mathématique; -Difficulté en compréhension de lecture en français. | <ul style="list-style-type: none"> -Il a un bon comportement. | <ul style="list-style-type: none"> -Promu en troisième année avec dénombrement flottant. |
| 3^e année (8-9 ans) Répondant | <ul style="list-style-type: none"> -Test de lecture en français pour évaluer son vocabulaire et son niveau de compréhension en lecture. | <ul style="list-style-type: none"> -Il passe un examen psychologique; | <ul style="list-style-type: none"> -Service d'appoint en mathématique (avril et juin). -Service d'appoint pédagogique en français (avril). -Promu en quatrième année avec dénombrement flottant. |

³⁴ Les difficultés et mesures de soutien en mathématiques sont représentées en trame de fond noir puis les difficultés et mesures de soutien en français sont décrites en trame de fond gris et enfin, les difficultés de comportement et les mesures de soutien sont brossées en trame de fond blanc.

| ANNÉES SCOLAIRES | DIFFICULTÉS D'APPRENTISSAGE | DIFFICULTÉS DE COMPORTEMENT | MESURES DE SOUTIEN |
|---|--|---|--|
| 4 ^e année (9-10 ans) Répondant (*) ³⁵ | -Test en mathématique : faible en résolution de problèmes -Difficulté en compréhension de lecture en français | -Il manque de concentration; -Il ne respecte pas les règles; -Il manque de respect. | |
| 5 ^e année (10-11 ans) Parents | -Test en français : faible en lecture et compréhension de texte. | -Test : il dérange les autres; -Il manque de confiance en lui et a une faible estime de soi; -Il a des problèmes de comportement à l'extérieur de la classe. -Il manque d'intérêt; -Il a de la difficulté à organiser son travail à l'école et à la maison. | Plan d'action : -Dénombrément flottant en mathématique; Plan d'action (suite) : -Dénombrément flottant en français; -Suivi de l'éducatrice. -Promu en sixième année avec le support d'une éducatrice. Avis d'infraction pour mauvais comportement. |
| 6 ^e année (11-12 ans) Répondant | -Difficulté en compréhension de lecture en français | -Il adopte des comportements agressifs envers les autres : suspension. -Il a de la difficulté à être attentif, à mettre des efforts et montrer de l'intérêt puis à organiser son travail à l'école et à la maison. | |
| Cheminement continu (*) ³⁶ (12-13 ans) Répondant (*) | | | |
| 1 ^{re} secondaire (*) (13-14 ans) | | -Il est perturbé en raison de problèmes vécus à la maison; | -Plusieurs expulsions; -Une suspension. |

³⁵ L'élève change de répondant.

³⁶ Le signe (*) signifie que l'élève change d'école.

| ANNÉES SCOLAIRES | DIFFICULTÉS D'APPRENTISSAGE | DIFFICULTÉS DE COMPORTEMENT | MESURES DE SOUTIEN |
|---|-----------------------------|--|---|
| Répondant (*) | | <ul style="list-style-type: none"> -Il adopte plusieurs mauvais comportements de mai à la fin de l'année scolaire : manque de sérieux; utilisation d'un mauvais langage, retards en classe; bagarre avec un autre élève; sortie de classe, manque de motivation; refus de travailler sont adoptés par l'élève. -Il s'absente beaucoup. | |
| 1 ^{re} secondaire (°) (14-15 ans) | | | |
| Répondant (*) | | <ul style="list-style-type: none"> -Il adopte plusieurs mauvais comportements de septembre à février : les bagarres; les commentaires inutiles en classe et le refus de travailler. | <ul style="list-style-type: none"> -Contact avec les parents; Expulsions; -Travail de rattrapage; -Suspensions. |
| EMI II (15-16 ans) | | | |
| Répondant (*) | | <ul style="list-style-type: none"> -Il s'absente beaucoup. | <ul style="list-style-type: none"> -Contrat d'engagement et de présence au cours signé par l'élève et ses parents. |
| PIPS (16-17 ans) | | <ul style="list-style-type: none"> -Il s'absente beaucoup. | <ul style="list-style-type: none"> -Texte porté au dossier de l'élève sur l'importance d'être présent à l'école³⁷. |
| PIPS (17-19 ans) | | <ul style="list-style-type: none"> -Il est en fugue. | |

³⁷ TEXTE DE THIERRY (Février 2002)

Introduction : Alors la présence au cours est une chose importante. Aujourd'hui je me dis que l'école est une chose qui nous permet d'avoir un avenir certain dans la société. Développement : Donc je veux dire que moi Thierry je dois être assis sur ma chaise devant mon bureau et prêt à travailler dans mes livres. Puisque qu'aujourd'hui je me rends compte de mes actes et que tout cela m'amènent à la suspension. Depuis ce temps j'ai réfléchi à mes actes et sa n'allait pas la peine. Aujourd'hui je reviens avec une grosse décision et je suis prêt à aller à toute mes cours d'ici jusqu'à la fin de l'année. Je sais en dedans de moi que je suis un gars avec beaucoup de potentiel et que j'ai aussi de très bonne qualité de travail. Pourquoi je fais pas ça à la place d'aller traîner en ville et rien faire. Je me dis maintenant j'ai mieux à faire que skipper mes cours parce que moi j'ai un but dans la vie et je veux l'atteindre. Pour tout ça il faudrait que je finisse mes études au complet et avoir mon diplôme d'études secondaires. » (Bulletin scolaire, Thierry 17 ans, février, 2002).

APPENDICE G : GRILLE DE L'ESTIME DE SOI DE THIERRY

| Thierry | | | |
|---|--|--|--|
| COMPOSANTES DE L'ESTIME DE SOI ET CATÉGORISATION DES ITEMS | | | |
| Sentiment de confiance en soi | Connaissance de soi | Sentiment d'appartenance à un groupe | Sentiment de compétence |
| -Confiance (Q #18.1, 18.2, 18.3) | -Connaissance de son milieu et de sa personne. Il est capable de faire des choix, d'exprimer ses goûts et ses idées (E #1, 7, 8, 9, 10, 14; Q #8.3 et extrait libre p. 3 et 6) | -Appartenance à la communauté (Q #19.2, 19.4, 24.7) | -Sentiment de sa valeur personnelle comme élève (E #27, 28, Q #4.1, 4.2, 4.3, 16.3, 16.4, 18.13) |
| -Relation d'attachement : parents, amis, personnel scolaire (E #16; Q#14.4) | -Concept de soi. Il est capable de reconnaître en lui-même une habileté intellectuelle, physique et sociale ou une difficulté de cet ordre. Il est capable d'exprimer ses besoins, ses sentiments. (Q #18.7 et extrait libre p. 7) | -Aisance à l'école. Il cherche activement la présence des autres et est détendu lorsqu'il est en groupe. (E #6, 7, 8, 16, Q # 24.6, 24.16) | -Défi à la mesure de ses compétences (E#13, Q #11.7) |
| -Sentiment de sécurité. Il est capable de comprendre, d'accepter le sens des règles et de répondre positivement à celles-ci. (E #24, 25; Q #24.14, 24.15) | | -Relation d'attachement, socialisation, amitié (E # 19; Q #14.3, 18.12) | -Il se souvient de ses réussites (Q #1.1) |
| -Aspirations futures. Ils sont optimistes face à l'avenir. (E #29; Q #18.4, 18.11) | | | -Il se souvient de ses échecs (Q #11.7, 21.1, 21.5, 21.6, 23.1, 23.2, 23.3) |
| | | | -Il est capable de faire des choix de stratégies ou de moyens (Q # 11.2, 11.3, 10.4, 17.12) |
| | | | -Il est capable de persévérance malgré les difficultés (E # 18; Q # 24.3, 24.4, 24.9) |
| | | | -Sentiment de fierté (E #3, 4, 5) |

APPENDICE H : DÉTERMINANTS ET INDICATEURS DE LA MOTIVATION DE THIERRY

| DÉTERMINANTS | RÉSULTATS | | | | | | |
|---|---|--|---------------|---------|---|---|--|
| PERCEPTION DE LA VALEUR DE L'ACTIVITÉ | <ul style="list-style-type: none"> -Il fournit des efforts à l'école lorsqu'il sait à quoi servira ce qu'il apprend, lorsqu'il comprend ce qu'il apprend, lorsqu'il comprend bien les consignes et lorsque la tâche est importante pour lui (Q#22.2, 22.4, 22.5, 22.6); -Il ne fournit pas d'efforts lorsque la tâche présente un défi (Q#22.3); -Il aime l'éducation physique (1^{er} rang), l'anglais (2^e rang) et le français (3^e rang) (E#7, 15; Q#13.1, 13.2, 13.3); -Il aime « <i>apprendre</i> » à connaître du monde (E#7); -Il veut terminer ses études avec un diplôme d'études de cinquième secondaire (Q#8.3); -Il ne se préoccupe pas de l'avenir, il vit surtout le moment présent (Q#18.8, 18.9); -Il trouve que ça sert à quelque chose de réussir à l'école (Q#4.10). | | | | | | |
| PERCEPTION DE SES COMPÉTENCES | <ul style="list-style-type: none"> -Il est important pour lui de réussir à l'école (Q#4.1); -Il perçoit qu'il réussit facilement à l'école (Q#1.1); -Il a des difficultés en français (E Q#11.7); -Il perçoit qu'il y a trop d'exigences, mais ne s'en préoccupe pas (E#18); -Il aime l'anglais puisqu'il a toujours les réponses aux questions (E#15); -Il perçoit qu'il obtient toujours des notes qui satisfont ses parents (Q#2.5); -Il perçoit que ses notes sont assez élevées pour continuer l'école (Q#24.3); -Il situe ses résultats scolaires dans la moyenne et en dessous de la moyenne (Q#16.3, 16.4). | | | | | | |
| PERCEPTION DE LA CONTRÔLABILITÉ DE L'ACTIVITÉ | <ul style="list-style-type: none"> -Il a déjà pensé échouer en mathématique, mais maintenant il pense réussir (E#13); -Il pense pouvoir réussir en français, mathématique, anglais, éducation physique et langue et culture traditionnelle (Q#12.1, 12.2, 12.3, 12.5, 12.15, 12.17) -Il est plutôt d'accord avec le fait qu'il réussirait mieux si c'était des enseignants de sa communauté qui lui enseignaient (Q#15); -Il aime s'engager dans une activité lorsque celle-ci nécessite un certain niveau de concentration et lorsqu'il n'y a pas de bruit autour (E#22). | | | | | | |
| PERCEPTIONS ATTRIBUTIONNELLES | <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <thead> <tr> <th>RÉUSSITES PASSÉES</th><th>ÉCHECS PASSÉS</th><th>EFFORTS</th></tr> </thead> <tbody> <tr> <td> Retenues par l'élève <ul style="list-style-type: none"> -Travaille bien (Q#1.2); -Volonté de réussir (Q#1.9, 4.9); -Aide reçue par les enseignants (Q#1.6); -Facile (Q#1.4)³⁸. </td><td> <ul style="list-style-type: none"> -Manque d'effort (Q#21.1); -Incompréhension et manque d'aide (Q#21.5); -Ne se sent pas bien </td><td> <ul style="list-style-type: none"> -Intérêt envers la matière (Q#22.1); -Importance de la tâche pour l'élève (Q#22.2); -Compréhension de ses apprentissages (Q#22.4); </td></tr> </tbody> </table> | RÉUSSITES PASSÉES | ÉCHECS PASSÉS | EFFORTS | Retenues par l'élève <ul style="list-style-type: none"> -Travaille bien (Q#1.2); -Volonté de réussir (Q#1.9, 4.9); -Aide reçue par les enseignants (Q#1.6); -Facile (Q#1.4)³⁸. | <ul style="list-style-type: none"> -Manque d'effort (Q#21.1); -Incompréhension et manque d'aide (Q#21.5); -Ne se sent pas bien | <ul style="list-style-type: none"> -Intérêt envers la matière (Q#22.1); -Importance de la tâche pour l'élève (Q#22.2); -Compréhension de ses apprentissages (Q#22.4); |
| RÉUSSITES PASSÉES | ÉCHECS PASSÉS | EFFORTS | | | | | |
| Retenues par l'élève <ul style="list-style-type: none"> -Travaille bien (Q#1.2); -Volonté de réussir (Q#1.9, 4.9); -Aide reçue par les enseignants (Q#1.6); -Facile (Q#1.4)³⁸. | <ul style="list-style-type: none"> -Manque d'effort (Q#21.1); -Incompréhension et manque d'aide (Q#21.5); -Ne se sent pas bien | <ul style="list-style-type: none"> -Intérêt envers la matière (Q#22.1); -Importance de la tâche pour l'élève (Q#22.2); -Compréhension de ses apprentissages (Q#22.4); | | | | | |

³⁸ Le questionnaire comprenait des questions sur le même contenu afin d'évaluer la stabilité des réponses des élèves. Selon Van der Maren (1995, p. 336), cette manière de procéder permet de « (...) contrôler les biais possibles comme

| DÉTERMINANTS | RÉSULTATS |
|-----------------------------|---|
| | <ul style="list-style-type: none"> -Aide reçue par les amis (Q#1.8); <p>avec son enseignant (Q#21.6).</p> <ul style="list-style-type: none"> -Compréhension des consignes (Q#22.5); -Utilité des apprentissages (Q#22.6); -Encouragement des parents (Q#22.8). |
| <i>Rejetées par l'élève</i> | <ul style="list-style-type: none"> -Intelligence (Q#); -Aide reçue des parents (Q#1.7); -Chance (Q#1.4, 4.4); -Facile (Q#4.4). -Aide reçue par les amis (Q#4.8). <p>-Manque d'intérêt envers la matière (Q#21.2);</p> <p>-L'école n'est pas importante (Q#21.3);</p> <p>-Il ne sait pas comment faire pour réussir (Q#21.4).</p> <ul style="list-style-type: none"> -La tâche présente un défi (Q#22.3); -Appréciation des enseignants (Q#22.7). |

| INDICATEURS | RÉSULTATS |
|---------------------|---|
| CHOIX | <ul style="list-style-type: none"> -Il lui arrive de recourir à des stratégies d'évitement dans certaines matières (E#18). |
| PERSÉVÉRANCE | <ul style="list-style-type: none"> -Il demande de l'aide et relit ses notes devant une difficulté (Q#10.3, 10.4); -L'échec le dérange, ne le rend pas triste et démotivé et ne lui fait pas penser à abandonner l'école (Q#23.1, 23.2, 23.4); -Devant un échec, il encaisse le coup et se dit qu'il fera mieux la prochaine fois (Q#23.4); -Il désire finir ses études avec un diplôme de cinquième secondaire (Q#8.3) -Il évalue que ses notes sont assez élevées pour continuer l'école (Q#24.3); -Il n'est pas allé à l'école assez longtemps (Q#24.4); -Il n'abandonnerait pas l'école même s'il était obligé de la fréquenter (Q#25.5); -Il a des frères et des sœurs qui ont quitté l'école après leur cinquième secondaire (Q#24.2); -Il a des amis qui continuent l'école (Q#24.11); -Il veut réussir à l'école pour faire de l'argent plus tard (Q#24.10); -Il veut réussir à l'école pour faire plaisir à ses parents (Q#4.2); -Il veut réussir à l'école pour avoir un emploi (Q#4.3); -Il fréquente l'école pour deux raisons importantes : se préparer pour un métier et apprendre à se donner des buts dans la vie (Q#5.3, 5.4); -Il lui arrive de se dire qu'il fait quelque chose de plus ou moins agréable, mais que ça vaudra la peine plus tard et il croit qu'il lui arrivera de se dire la même chose au travail (E#13); |
| ENGAGEMENT COGNITIF | <p>Comportements autodéclarés :</p> <p><u>1) Relatifs au comportement en classe</u></p> <ul style="list-style-type: none"> -Il écoute bien en classe (Q#17.1); -Il pose des questions en classe (Q#17.7); -Il est toujours poli avec les enseignants (Q#17.8); -Il ne dérange pas l'enseignant (Q#17.9); -Il arrive à l'heure à ses cours (Q#17.11); |

la désirabilité sociale, le conformisme, la sincérité, le mensonge, etc. » (Van der Maren, 1995, p. 336). Les items barrés ont donc reçu de la part des élèves, des réponses contradictoires. Pour cette raison, nous avons écarté ces réponses.

| INDICATEURS | RÉSULTATS |
|-------------|--|
| | <p>-Il demande de l'aide lorsqu'il ne comprend pas (Q#17.12).</p> <p><u>2) Relatifs à l'organisation du travail :</u></p> <p>-Il remet ses travaux à temps (Q#11.10, 17.5);</p> <p><u>3) Relatifs aux stratégies d'apprentissage utilisées :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> -Il collabore avec les autres élèves (Q#17.10); -Il étudie pour ses examens (Q#11.4, 11.5, 17.3); -Il ne fait pas ses devoirs régulièrement (Q#11.2, 17.2); -Il ne se concentre pas lorsqu'il fait ses devoirs (Q#11.8); -Il utilise une méthode pour faire ses devoirs (Q#11.3); -Il ne va pas aux récupérations (Q#17.6); |
| PERFORMANCE | <p>-Résultats antérieurs (se référer au cheminement scolaire de l'élève) :</p> <p>Il est en situation d'échec en français et réussit bien en anglais l'année de la collecte de donnée.</p> |

APPENDICE I : DESCRIPTION DES DIFFICULTÉS D'APPRENTISSAGE ET DE COMPORTEMENT DE SANDRINE

| ANNÉES SCOLAIRES | DIFFICULTÉS D'APPRENTISSAGE | DIFFICULTÉS DE COMPORTEMENT | MESURES DE SOUTIEN |
|--|--|---|--|
| Maternelle (5-6 ans) Parent | <ul style="list-style-type: none"> -Difficulté en mathématique à reconnaître les chiffres et compter; -Difficulté en français à s'affirmer avec un vocabulaire correct et à reconnaître les lettres de l'alphabet. | <ul style="list-style-type: none"> -Elle aime être seule et ne s'intègre pas beaucoup au groupe; -Elle s'amuse seulement avec son amie autochtone; -Elle ne dérange pas mais n'écoute pas; -Elle ne fait pas le travail si elle n'est suivie de près; -Elle collabore peu dans les activités de groupe; -Elle ne comprend pas les consignes; -Elle manque d'attention et de concentration. | <ul style="list-style-type: none"> -Copie : « <i>Je ne jouerai pas à me battre avec les pieds</i> ». |
| Maternelle (6-7 ans) Répondant | <ul style="list-style-type: none"> -Difficulté en mathématique à identifier les formes géométriques; -Difficulté en français à reconstituer une histoire et à identifier les lettres de l'alphabet. | <ul style="list-style-type: none"> -Elle éprouve encore quelques difficultés à participer et écouter dans les activités de groupe; -Elle a de la difficulté à trouver des solutions en cas de conflit. | <ul style="list-style-type: none"> -Promue en 1^{re} année et aura besoin de service d'orthopédagogie pour le langage. |
| 1^{re} année (7-8 ans) Parent | <ul style="list-style-type: none"> -Difficultés en français : Elle manque de stratégie pour lire. Elle doit étudier les syllabes et les sons. Elle a un faible niveau de vocabulaire. | <ul style="list-style-type: none"> -Elle a un bon comportement; -Elle ne fournit pas toujours les efforts nécessaires. | <ul style="list-style-type: none"> -Promue en deuxième année et aura besoin d'une aide particulière. |
| 2^e année (8-9 ans) Parent | <ul style="list-style-type: none"> -Difficulté en français en lecture, compréhension de lecture et écriture. | <ul style="list-style-type: none"> -Elle s'est battue (?); -Elle manque d'attention et manque ainsi les consignes et explications; -Elle a un bon comportement. | <ul style="list-style-type: none"> -Promue en troisième année avec une aide particulière. |
| 3^e année (9-10 ans) Parent | <ul style="list-style-type: none"> -Difficulté en mathématique en résolution de problèmes; | <ul style="list-style-type: none"> -Elle a un bon comportement; -Elle manque d'attention en classe mais demande de l'aide au besoin. | <ul style="list-style-type: none"> -Promue en quatrième année avec la possibilité de recevoir de l'aide particulière en mathématique et français. |
| 4^e année (10-11 ans) | <ul style="list-style-type: none"> -Difficulté en mathématique en numérotation et résolution de problèmes; | | <ul style="list-style-type: none"> -Reprise de la quatrième année et aura besoin de mesure de soutien |

| ANNÉES SCOLAIRES | DIFFICULTÉS D'APPRENTISSAGE | DIFFICULTÉS DE COMPORTEMENT | MESURES DE SOUTIEN |
|--|---|---|--|
| Répondant | | | en compréhension et résolution de problèmes. |
| 4^e année (°) (11-12 ans) Répondant | -Difficulté en mathématique dans les soustractions et les résolutions de problèmes. | -Elle a comme défi de demander de l'aide lorsqu'elle a besoin; -Elle a un bon comportement. | -Mesure d'appui en mathématique en compréhension et résolution de problèmes; enseignement individualisé, encouragements des enseignants. -Communication mensuelle au répondant sur les difficultés de Sandrine en mathématique : suggestion de donner des résolutions de problèmes. |
| 5^e année (12-13 ans) Parent | -Difficulté en mathématique avec les formes géométriques et en résolution de problèmes. | -Elle a un bon comportement en classe mais elle a des difficultés de comportement à l'extérieur de la classe. | -Promue en cinquième année et aura besoin de mesure de soutien en lecture (français) et en résolution de problèmes et nombre (mathématique). -Mesure d'appui en mathématique résolution de problèmes : encouragements des enseignants -Communications mensuelles au répondant sur les difficultés de Sandrine en mathématique : suggestion de vérifier son agenda, féliciter l'enfant pour ses efforts et superviser ses leçons. |

| ANNÉES SCOLAIRES | DIFFICULTÉS D'APPRENTISSAGE | DIFFICULTÉS DE COMPORTEMENT | MESURES DE SOUTIEN |
|--|-----------------------------|--|---|
| Enseignement modulaire individualisé I (13-14 ans) Mère Répondant | | <ul style="list-style-type: none"> -Elle se tiraille en classe; -Elle s'absente beaucoup surtout en français et mathématique (un peu moins de la moitié de ses absences); -Elle refuse de travailler; -Elle a des retards répétés; -Elle se dispute avec un élève et adopte un mauvais langage; -Elle dérange le groupe; -Elle a des absences non motivées; -Elle se présente à l'école sans lunch et indique avoir attendu sa mère jusque tard dans la nuit et ne pas avoir déjeuné; -Elle est attaquée par une visiteuse à l'école. | <ul style="list-style-type: none"> -Suivi par une éducatrice; -Expulsions; -Travail de ratrappage; -Suspensions -Discussion avec une intervenante; -Contrat d'engagement et de présence au cours; -Plans de conséquence accompagnés d'une réflexion sur son absentéisme³⁹ (A-Premier texte); -Plan d'intervention : présence en classe et rencontre avec la mère; -Rencontres entre l'élève, la mère et la direction; -Communication à la mère sur l'absence de lunch. |
| Enseignement modulaire | | -Elle s'absente beaucoup surtout en français et en mathématique (la moitié de | <ul style="list-style-type: none"> -Suspensions; -Contrat d'engagement et de |

³⁹ A- Premier texte

« L'école est très important pour toute le monde. Si tu veux avoir un travail plus tard aller au Cécep ou l'université. Je veux avoir un diplôme plus tard et je veux travailler quand je vais être grande plus tard. L'impolitesse c'est pas correct, il faut être poli envers une personne. J'adore mon école. Mon opinion est de continuer longtemps l'école et aller le plus longtemps possible, avoir un travail plus tard et pas skipper ses cours. Je trouve que l'école est très importante pour moi maintenant si je veux apprendre de nouvelle matière en classe. Pourtant skipper à ça sert de skipper ses cours pour le rien. Ma mère me dit toujours que l'école est importante si tu veux avoir un diplôme plus tard et travailler. Sa donne à rien de skipper ses cours pour le rien. Si tu veux passer ton année, il faut que je travaille fort à l'école et partout dans les classes. J'écoute les enseignantes et pas faire de connerie comme skipper ses cours ou autre. » (Bulletin scolaire, Sandrine 14 ans, février 2001).

| ANNÉES SCOLAIRES | DIFFICULTÉS D'APPRENTISSAGE | DIFFICULTÉS DE COMPORTEMENT | MESURES DE SOUTIEN |
|---|-----------------------------|--|---|
| individualisé (14-15 ans) Mère Répondant | | ses absences); -Elle a des absences non motivées; -Une feuille d'intervention mentionne qu'il existe des problématiques extérieures à la classe qui ont un impact sur l'engagement et la persévérance scolaire de l'élève. | présence au cours; -Réflexion sur son absentéisme ⁴⁰ (B-Deuxième texte) -Rencontre entre l'élève, le répondant et la direction; -Plan d'intervention (phase 4) : être présente, réussir afin de réintégrer le cheminement régulier l'an prochain; -Plan d'intervention adapté pour son absentéisme. |
| Enseignement modulaire individualisé II (15-16 ANS) Mère | | -Elle s'absente beaucoup surtout en français et en mathématique; -Elle a des absences non motivées; -Elle ne respecte pas les consignes; | -Communication à la mère concernant les absences de Sandrine; -Suspension; -Contrat d'engagement et de présence au cours; -Plan d'intervention (phase 3) : absences non motivées. |

⁴⁰ B- Deuxième texte

« L'école c'est vraiment important. Si tu veux réaliser tes rêves il faut que tu ailles jusqu'au bout dans tes études. On ne va à l'école pour le rien, on n'est là pour apprendre. Moi plus tard peut-être que je veux devenir avocate même si ça prend tant d'année pour être avocate mais je vais mettre beaucoup d'effort et je veux devenir une personne de bien. Je vais travailler très fort à l'école, pour réaliser mes rêves. Il y a en qui déteste l'école c'est leur opinion, mais plus tard ils vont réaliser que c'est important l'école et réaliser leur rêve. À quoi ça sert de skipper ses cours, le monde font ça parce que il n'aime pas l'école ou peut-être aussi parce que il ne veulent pas apprendre. Il y a des bouts qu'on va trouver ça dure, mais il ne faut pas lâcher l'école. L'école c'est important on n'est là pour apprendre. Il faut écouter en classe si on veut apprendre de nouvelle matière qu'on n'a pas appris au primaire et le secondaire c'est différent, au secondaire apprend des matières qui sont dure un peu, mais un jour on va finir par comprendre que c'est important l'école pour toute le monde ou peut-être pas. » (Bulletin scolaire, Sandrine 14 ans, octobre 2001).

APPENDICE J : GRILLE DE L'ESTIME DE SOI DE SANDRINE

| Sandrine | | | |
|---|---|---|---|
| COMPOSANTES DE L'ESTIME DE SOI ET CATEGORISATION DES ITEMS | | | |
| Sentiment de confiance en soi | Connaissance de soi | Sentiment d'appartenance à un groupe | Sentiment de compétence |
| -Confiance (Q #18.1, 18.2, 18.3 et extrait libre p. 9) | -Connaissance de son milieu et de sa personne. Il est capable de faire des choix, d'exprimer ses goûts et ses idées (E #1, 7, 8, 9, 10; Q #13 et extrait libre p. 5) | -Appartenance à la communauté (E#9, Q #19.1, 19.4, 24.7) | -Sentiment de sa valeur personnelle comme élève (E #15, Q #4.1, 4.3, 4.9, 16.2, 16.3, 18.13) |
| -Relation d'attachement : parents, amis, personnel scolaire (E #16; Q#14.4) | -Concept de soi. Il est capable de reconnaître en lui-même une habileté intellectuelle, physique et sociale ou une difficulté de cet ordre. Il est capable d'exprimer ses besoins, ses sentiments. (Q #18.7 et extrait libre p. 11) | -Aisance à l'école. Il cherche activement la présence des autres et est détendu lorsqu'il est en groupe. (E #6; Q # 24.6, 24.16 et extrait libre p.5) | -Défi à la mesure de ses compétences (E#13, Q #11.7, 12.2) |
| -Sentiment de sécurité. Il est capable de comprendre, d'accepter le sens des règles et de répondre positivement à celles-ci. (E #24, 25; Q #24.14, 24.15) | | -Relation d'attachement, socialisation, amitié (E # 18, 19; Q #5.1, 14.3, 18.12 et extrait libre p.14) | -Il se souvient de ses réussites (Q #1.1) |
| -Aspirations futures. Ils sont optimistes face à l'avenir. (E #29, 30; Q #18.4 et extrait libre p. 18) | | | -Il se souvient de ses échecs (Q #11.7, 21.1, 21.4, 21.5, 21.6, 23.1, 23.2, 23.3, 23.4) |
| | | | -Il est capable de faire des choix de stratégies ou de moyens (Q # 10.1, 10.2, 10.3, 10.4, 17.12) |
| | | | -Il est capable de persévérance malgré les difficultés (E # 12; Q # 24.1, 24.5, 24.9) |
| | | | -Sentiment de fierté (E #3, 4, 5) |

**APPENDICE K : DÉTERMINANTS ET INDICATEURS DE LA MOTIVATION
SCOLAIRE DE SANDRINE**

| DÉTERMINANTS | RÉSULTATS | | |
|---|---|---|---|
| PERCEPTION DE LA VALEUR DE L'ACTIVITÉ | <ul style="list-style-type: none"> -Elle fournit des efforts à l'école lorsqu'elle sait à quoi servira ce qu'elle apprend, lorsqu'elle comprend ce qu'elle apprend; lorsqu'elle comprend bien les consignes (Q#22.4, 22.5, 22.6); -Elle ne fournit pas d'efforts lorsque la tâche est importante pour elle (Q#22.2); -Elle ne fournit pas d'efforts lorsque la tâche présente un défi (Q#22.3); -Elle aime le français un peu (1^{er} rang) et l'informatique (2^e rang) et la technologie (3^e rang) (E#7, Q#13.1, 13.2, 13.3); -Elle est « tannée » de passer des examens en mathématique (E#13); -Elle aimeraient que les Autochtones et les non Autochtones se parlent davantage (extrait libre p. 6); -Elle veut terminer ses études avec un diplôme de l'université (Q#8.1); -Elle ne se préoccupe pas de l'avenir, elle vit surtout le moment présent (Q#18.8, 18.9); -Elle trouve que ça ne sert à rien de réussir à l'école (Q#4.10). | | |
| PERCEPTION DE SES COMPÉTENCES | <ul style="list-style-type: none"> -Il est important pour elle de réussir à l'école (Q#4.1); -Elle perçoit qu'elle réussit « <i>un peu</i> » facilement à l'école (Q#1.1); -Elle a des difficultés en mathématique et en français (E# 8, 15); -Elle perçoit qu'elle obtient toujours des notes qui satisfont sa mère (Q#2.5); -Elle perçoit que ses notes sont assez élevées pour continuer l'école (Q#24.3); -Elle situe ses résultats scolaires au dessus de la moyenne et dans la moyenne (Q#16.2, 16.3). | | |
| PERCEPTION DE LA CONTRÔLABILITÉ DE L'ACTIVITÉ | <ul style="list-style-type: none"> -Elle se croit incapable de terminer ses mathématiques d'ici la fin de l'année scolaire (E#13); -Elle pense pouvoir réussir en français, anglais, arts plastiques et enseignement de la morale (Q#12.1, 12.3, 12.4, 12.12); -Elle pense ne pas être capable de réussir en mathématique et en éducation physique (Q#12.2, 12.5); -Elle est tout à fait d'accord avec le fait qu'elle réussirait mieux si c'était des enseignants de sa communauté qui lui enseignait (Q#15); -Elle aime mieux être avec ses amis autochtones pour travailler (E#22). | | |
| PERCEPTIONS ATTRIBUTIONNELLES | RÉUSSITES PASSÉES | ÉCHECS PASSÉES | EFFORTS |
| <i>Retenues par l'élève</i> | <ul style="list-style-type: none"> -Travaille bien (Q#1.2); -Volonté de réussir (Q#1.9, 4.9); -Aide reçue des parents (4.7).⁴¹ | <ul style="list-style-type: none"> -Manque d'effort (Q#21.1); -Elle ne sait pas comment faire pour réussir (Q#21.4); -Incompréhension et manque d'aide (Q#21.5); -Ne se sent pas bien | <ul style="list-style-type: none"> -Intérêt envers la matière (Q#22.1); -La tâche présente un défi (Q#22.3); -Compréhension de ses apprentissages (Q#22.4); -Compréhension des consignes (Q#22.5); -Utilité des apprentissages |

⁴¹ Lorsque l'élève s'est contredit à un moment ou à un autre, les données ont été rejetées. Ces données apparaissent barrées dans les tableaux relatifs aux déterminants et indicateurs de la motivation.

| DÉTERMINANTS | RÉSULTATS |
|------------------------------------|---|
| | <p>avec son enseignant (Q#21.6).</p> <p>(Q#22.6); -Encouragement des parents (Q#22.8); -Fatigue (E#10, 11); -Incompétence de l'enseignant (extrait libre p. 3).</p> |
| <i>Rejetées par l'élève</i> | <p>-Intelligence (Q#1.3); -Aide reçue par les enseignants (Q#1.6, 4.6); <u>Aide reçue des parents (Q#1.7);</u> -Chance (Q#1.4, 4.4); -Facile (Q#1.5, 4.5); -Aide reçue par les amis (Q#1.8, 4.8);</p> <p>-Manque d'intérêt envers la matière (Q#21.2); -L'école n'est pas importante (Q#21.3).</p> <p>-Importance de la tâche pour l'élève (Q#22.2); -La tâche présente un défi (Q#22.3); -Appréciation des enseignants (Q#22.7); -Impressionner mes amis (Q#22.9).</p> |

| INDICATEURS | RÉSULTATS |
|----------------------------|---|
| CHOIX | -Il lui arrive de recourir à des stratégies d'évitement dans certaines matières (E#18). |
| PERSÉVÉRANCE | <p>-Elle demande des explications à l'enseignant lorsqu'elle a des difficultés (Q#10.3); -Elle demande de l'aide et relit ses notes devant une difficulté (Q#10.4); -L'échec ne la dérange pas mais la rend triste et démotivée et lui fait penser à abandonner l'école (Q#23.1, 23.2, 23.4); -Devant un échec, elle encaisse le coup et se dit qu'elle fera mieux la prochaine fois (Q#23.4); -Elle désire arrêter l'école avant son cinquième secondaire (Q#8.3); -Elle évalue que ses notes sont assez élevées pour continuer l'école (Q#24.3); -Il n'est pas allé à l'école assez longtemps (Q#24.4); -Elle abandonnerait l'école si elle n'était pas obligée de la fréquenter (Q#25.5); -Elle a des frères et des sœurs qui ont quitté l'école après leur cinquième secondaire (Q#24.2); -Elle a des amis qui ne continuent pas l'école (Q#24.11); -Elle veut aller à l'école pour faire de l'argent plus tard (Q#24.10); -Elle ne veut pas réussir à l'école pour faire plaisir à sa mère (Q#4.2); -Elle veut réussir à l'école pour avoir un emploi plus tard (Q#4.3); -Elle fréquente l'école pour deux raisons importantes : se préparer pour un métier et apprendre à se donner des buts dans la vie (Q#5.3, 5.4); -Il lui arrive de se dire qu'elle fait quelque chose de plus ou moins agréable mais que ça vaudra la peine plus tard alors elle met les efforts qu'elle peut juste pour aller à l'école (E#13); -Elle a abandonné son rêve de devenir avocate ou professeur (E#29).</p> |
| ENGAGEMENT COGNITIF | <p>Comportements auto-déclarés :</p> <p><u>1) Relatifs au comportement en classe :</u></p> <p>-Elle écoute bien en classe (Q#17.1); -Elle pose des questions en classe (Q#17.7); -Elle est toujours polie avec les enseignants (Q#17.8); -Elle ne dérange pas l'enseignant (Q#17.9);</p> |

| INDICATEURS | RÉSULTATS |
|-------------|--|
| | <ul style="list-style-type: none"> -Elle arrive à l'heure à ses cours (Q#17.11); -Elle a de la difficulté à se concentrer lorsqu'elle a des problèmes personnels. 2) Relatifs à l'organisation du travail : -Elle remet ses travaux à temps (Q#11.10, 17.5); 3) Relatifs aux stratégies d'apprentissage utilisées : -Elle se prépare un horaire de travail et consacre une heure par semaine à ses travaux et études (Q#9.4, 11.1); -Elle collabore avec les autres élèves (Q#17.10); Elle étudie pour ses examens (Q#11.4, 11.5, 17.5); -Elle fait ses devoirs régulièrement (Q#11.2, 17.2); -Elle se concentre lorsqu'elle fait ses devoirs (Q#11.8); -Elle utilise une méthode pour faire ses devoirs (Q#11.3); -Elle ne va pas aux récupérations (Q#17.6); |
| PERFORMANCE | <ul style="list-style-type: none"> -Résultats antérieurs (se référer au cheminement scolaire de l'élève); -Elle réussit avec difficulté en mathématique l'année la collecte de donnée et est en situation d'échec en éducation physique et arts plastiques; |